

UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova  
Dipartimento di Scienze dell'Educatione

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE PEDAGOGICHE,  
DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE  
CICLO XXII

# IL BEN-ESSERE A SCUOLA COME NUOVA FRONTIERA EDUCATIVA

**Direttore della Scuola:** Ch.ma Prof.ssa Raffaella Semeraro

**Supervisore:** Ch.ma Prof.ssa Raffaella Semeraro

**Dottoranda:** Alessandra Cavallo

**INDICE**

**INTRODUZIONE**

LA SALUTE DI BAMBINI ED ADOLESCENTI: UN APPROCCIO BIO-PSICO-EDUCATIVO □ ...1

**CAPITOLO PRIMO**

INCONTRARE IL BEN-ESSERE A SCUOLA: I BISOGNI PSICOLOGICI DI BAMBINI E ADOLESCENTI

- 1.1 Dalla salute al ben-essere: contributi istituzionali e cambiamenti paradigmatici □ 5
  - 1.1.1 Salute, ben-essere e compiti di sviluppo in infanzia e adolescenza □ □ .11
  - 1.1.2 La promozione del ben-essere nell’infanzia e in adolescenza: integrare famiglia, scuola e comunità □ ..18
  
- 1.2 Perché parlare di ben-essere a scuola □ 23
  - 1.2.1 Pedagogia del ben-essere e qualità della vita □ ...32
  - 1.2.2 Facilitare la realizzazione di interventi orientati alla promozione del ben-essere a scuola: alcuni principi guida □ 39

**CAPITOLO SECONDO**

**IL FRAMEWORK**

- 2.1 La ricerca: il piano teorico □ .47
  - 2.1.1 Metodologie qualitative □ 54
  - 2.1.2 Focus group, interviste ed ecomappe □ 60

## CAPITOLO TERZO

### LA RICERCA

3.1. Obiettivi del progetto	71
3.1.1 Partecipanti: composizione e caratteristiche	72
3.2 Attività di raccolta dei dati con gli studenti	76
3.2.1 Sessione 1: focus group	78
3.2.2 Sessione 2: ecomappe	79
3.2.3 Codifica e analisi dei dati emersi dai focus group e dalle ecomappe	81
3.2.4 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti gli studenti di scuola primaria	119
3.2.5 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti gli studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado	123
3.3 Attività di raccolta dati riguardanti i genitori	128
3.3.1 Focus group con i genitori	129
3.3.2 Codifica e analisi dei dati emersi dai focus group effettuati con i genitori	130
3.3.3 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti i genitori degli studenti di scuola primaria	143
3.3.4 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti i genitori degli studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado	147
3.4 Attività di raccolta dati riguardanti gli insegnanti	151
3.4.1 Focus group con gli insegnanti	152
3.4.2 Codifica e analisi dei dati emersi dai focus group effettuati con gli insegnanti	153
3.4.3 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti gli insegnanti di scuola primaria	167
3.4.4 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti gli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado	171

3.5 Attività di raccolta dati riguardanti i dirigenti scolastici e gli psicologi dell'età evolutiva	175
3.5.1 Codifica e analisi dei dati emersi dalle interviste effettuate con i dirigenti scolastici e gli psicologi dell'età evolutiva	...176
3.5.2 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti i dirigenti scolastici	194
3.5.3 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti gli psicologi dell'età evolutiva	199

## **CAPITOLO QUARTO**

### **POSSIBILI LINEE DI INTERVENTO**

4.1 Interventi educativi orientati alla salute ed al ben-essere: alcune strategie	.207
4.1.1 Co-costruire il significato di ben-essere a scuola	...223
4.1.2 La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola	.235

<b>CONCLUSIONI</b>	245
--------------------	-----

<b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI</b>	.251
----------------------------------	------

## **INTRODUZIONE**

### **LA SALUTE DI BAMBINI ED ADOLESCENTI: UN APPROCCIO BIO-PSICO-EDUCATIVO**

Consciamente o inconsciamente, noi tutti siamo alla ricerca di quell'equilibrio che ci porta a sentire senza ombra di dubbio, di aver realizzato pienamente le potenzialità che sappiamo avere dentro di noi. Da questo punto di vista, l'epoca attuale genera un paradosso sorprendente: per un verso, grazie al progresso tecnologico, essa libera dal semplice sopravvivere permettendo di ampliare il proprio orizzonte esistenziale a dimensioni impensabili in passato. Per altro, a causa della crescente complessità culturale, degli eccessivi stimoli psicologici che generano giochi di equilibri e squilibri nell'ambito delle esperienze vissute, facilmente ci si trova a vivere in contesti sociali caratterizzati da aspetti contraddittori che non favoriscono la libera espressione delle molteplici capacità presenti in ognuno di noi.

Dal punto di vista educativo, diventa urgente interrogarsi su quali ridiscussioni siano necessarie, e quali pratiche pedagogiche debbano essere messe in campo, per riaffermare le priorità formative dell'istruzione. In questa prospettiva, diviene evidente l'importanza che le scuole sviluppino progetti di educazione al ben-essere ed alla salute, intesa come occasione formativa tesa a sviluppare e rafforzare pensieri e pratiche che sostengano la tendenza all'equilibrio delle componenti che concorrono allo sviluppo della personalità degli studenti. La scuola è il luogo, l'unico, in cui bambini ed adolescenti spendono più tempo nello stare insieme. Ogni individuo entra nella scuola con il proprio patrimonio di storia personale che ha le radici nell'ambito familiare e nel contesto sociale di appartenenza. Nell'impatto con i pari e con l'istituzione (le sue regole, le sue richieste, il suo funzionamento) il ben-essere individuale si rivela e trova punti di contatto e di continuità, con quello altrui. La scuola peraltro non è un fattore neutro e inerte, ma attivo e può, a seconda del suo modo di essere e funzionare, stigmatizzare i bisogni degli studenti oppure conoscerli per accoglierli realisticamente.

È in forza di queste considerazioni di fondo che (senza nulla togliere all'utilità di forme operative di intervento che affrontino, alleviandoli, singoli problemi di disagio a livello individuale) si è scelto di privilegiare un paradigma di ricerca di tipo sistemico, che assuma come campo la scuola intesa come comunità vivente con le sue finalità specifiche e con il suo sfondo istituzionale. Una comunità che si riconosce come tale, che si osserva, si analizza, si ascolta e progetta i cambiamenti atti a correggere, modificare e migliorare, i vari aspetti della propria vita e del funzionamento istituzionale. In questa prospettiva il ben-essere viene pertanto inteso come una dimensione globale e trasversale dell'essere a scuola e del fare scuola: l'interesse al ben-essere è pertanto di tutte le componenti della comunità scolastica e

dell'istituzione scuola, anche perché l'obiettivo ben-essere può divenire un indicatore, oltre che un fattore, di successo della sua missione. Una scuola che si pone nella prospettiva della promozione del ben-essere, è una scuola che assume come principio-guida quello di sintonizzarsi con le istanze interne degli allievi per intercettarne i bisogni e le potenzialità, avendo la consapevolezza, il più possibile diffusa fra tutti i suoi attori, del ruolo determinante che essa ha nell'esistenza dei singoli e nel processo di sviluppo sociale. Per motivare e coinvolgere direttamente i bambini ed i giovani, è necessario che i progetti formativi siano ipotizzati e realizzati a partire dalle rappresentazioni mentali che gli studenti hanno della salute e del benessere individuale e sociale. Durante un percorso di apprendimento e di insegnamento, è importante, prima di fare e agire, comprendere quello che succede intorno e dentro sé. In altri termini, non si può pretendere di fare alcunché di realmente incisivo ed efficace, se non si conosce e capisce la situazione in cui si opera. Pertanto, le pratiche connesse alla conduzione di gruppi di lavoro finalizzati all'apprendimento, dovrebbero privilegiare il capire sull'agire, il riconoscere che l'incidenza dell'azione è subordinata all'analisi e alla comprensione tanto del contesto oggettivo quanto, soprattutto, all'analisi del contesto relazionale in cui si opera. Si tratta di aiutare la scuola, a capire più a fondo quello che succede ai propri studenti e ad essere maggiormente consapevoli delle problematiche e delle dinamiche quotidiane che caratterizzano il lavoro educativo e formativo.

Il testo presentato, si sviluppa in quattro parti. Il primo capitolo illustra un'analisi dei contributi istituzionali e dei cambiamenti paradigmatici, riferiti alle dimensioni della salute e del ben-essere. Tale riflessione si propone di sottolineare l'importanza di una promozione del ben-essere in infanzia ed adolescenza, in cui sia possibile integrare i compiti di sviluppo che caratterizzano queste fasi della vita, con le istanze provenienti dalla scuola, dalla famiglia e dalla comunità. La prima parte della presente tesi di dottorato, vorrebbe dare risposta al seguente quesito: Perché parlare di ben-essere a scuola? Per rispondere a questo interrogativo, vengono analizzate le prospettive pedagogiche che contemplano l'interesse verso la qualità della vita degli studenti, nel tentativo di offrire spunti che possano facilitare la realizzazione di interventi orientati alla promozione del ben-essere a scuola. Il secondo capitolo è prettamente teorico, ed ha lo scopo di illustrare il framework della ricerca e le metodologie di indagine ad essa correlate. Il terzo capitolo, è dedicato alla presentazione della ricerca. In questa parte verranno illustrati gli obiettivi del progetto di ricerca, la composizione e le caratteristiche dei partecipanti, le attività di raccolta dati insieme alla codifica, all'analisi ed all'interpretazione dei risultati. Il quarto capitolo, infine, vuole mettere in luce quelle che potrebbero rappresentare le linee portanti di un progetto educativo orientato alla co-costruzione del significato di ben-essere, in vista di una promozione dello sviluppo personale e sociale degli alunni nella scuola.

## **CAPITOLO PRIMO**

INCONTRARE IL BEN-ESSERE A SCUOLA: I BISOGNI PSICOLOGICI DI  
BAMBINI E ADOLESCENTI





## 1.1 Dalla salute al ben-essere: contributi istituzionali e cambiamenti paradigmatici

Il concetto di salute si è modificato nel corso del tempo fino ad assumere recentemente un'accezione più ampia della semplice assenza di patologie, incentrandosi sulla qualità della vita e sul ben-essere globale della persona. Nell'attuale dibattito scientifico, la salute ed il ben-essere globale degli individui viene concettualizzato come uno stato generale di appagamento e di soddisfazione per la propria vita (Huppert, 2005). Alcune evidenze scientifiche mostrano come il ben-essere si associ alla capacità degli individui di realizzarsi pienamente, esprimendo una personalità ricca ed equilibrata, dimostrandosi di essere capaci di accettare se stessi ed il prossimo. Queste dimensioni appaiono particolarmente adeguate a giustificare un modello multidimensionale della salute e del ben-essere in cui le dimensioni individuali si incontrano con quelle sociali. In letteratura, le definizioni multidimensionali di salute e ben-essere paiono convergere su tre principali ambiti (Albery, 2008):

- la *soddisfazione personale per la propria vita*. Questa dimensione viene definita in termini di capacità di raggiungere i propri obiettivi e di essere adeguatamente riconosciuti;
- la *crescita e lo sviluppo personale*. Questo concetto viene definito in base alla capacità di coinvolgimento in attività associate al raggiungimento di obiettivi, ma anche in base all'autonomia, all'espressione del proprio potenziale e ad una generale capacità di dare significato alla propria vita;
- il *ben-essere sociale*. Questo ambito viene definito invece come il senso di appartenenza alla comunità, ad attitudini positive verso gli altri, alla capacità di contribuire al miglioramento della propria società ed all'impegno nella messa in atto di comportamenti pro-sociali.

Uno degli obiettivi chiave assunti dai governi democratici, è quello di promuovere una buona qualità della vita. Una società che accetta di sostenere il pieno sviluppo di una comunità in cui i propri cittadini siano felici, soddisfatti e capaci di dare significato alla propria esistenza deve riconoscere che lo sviluppo personale diviene un passaggio chiave fondamentale per produrre un ben-essere sociale (Searle, 2008). Un breve excursus delle "Carte sulla salute ed il ben-essere" prodotte dagli anni Settanta ad oggi può essere utile per comprendere la portata di questa prospettiva. È a partire dalla dichiarazione di Alma Ata del 1978 che l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha fissato l'impegno prioritario a porre in essere una strategia globale tesa a raggiungere l'obiettivo della salute per tutti (World Health Organization, WHO, 1978).

La Conferenza di Alma Ata rappresenta un passo importante per l'affermarsi del concetto di promozione della salute, in quanto si riconosce che la tutela e il miglioramento dello stato di salute non possono essere perseguiti solamente

attraverso lo sviluppo dei sistemi sanitari, ma richiedono l'impegno congiunto di molteplici settori sociali ed economici. Vengono inoltre in questa sede sviluppati i principi della "Salute per tutti entro l'anno 2000" in base ai quali tutti i Paesi del mondo avrebbero dovuto garantire il raggiungimento di un livello di salute tale da consentire ai cittadini di avere una vita produttiva sia dal punto di vista economico che sociale (WHO, 1998). Ma è nella Carta di Ottawa (1986), redatta a conclusione della Prima Conferenza Internazionale per la Promozione della Salute, che si sviluppa pienamente il concetto di "promozione della salute" e nella quale vengono progettate azioni finalizzate al raggiungimento di tale obiettivo a livello mondiale (WHO, 1986). Nella Carta di Ottawa la salute è concepita come una risorsa della vita quotidiana che mira al ben-essere psicofisico, mentale e sociale. La promozione della salute viene così definita come un processo che conferisce alle popolazioni i mezzi per assicurare un maggior controllo sul loro livello di salute e per migliorarlo, con ciò ponendo in evidenza non solo gli aspetti individuali, ma anche quelli collettivi e politici che ne condizionano le caratteristiche e i mutamenti. Gli obiettivi della promozione della salute vengono individuati nel rafforzare le capacità e le competenze degli individui e nel modificare le condizioni sociali, ambientali ed economiche, in modo tale da mitigare l'impatto che le stesse hanno sulla salute del singolo e della collettività (Anspaugh, 2008).

La promozione della salute deve portare a condizioni di vita e di lavoro sicure, stimolanti e soddisfacenti, alla protezione degli ambienti naturali e artificiali, alla conservazione delle risorse naturali (Guzzardi, 2004). Deve, inoltre, consentire una valutazione sistematica degli effetti dell'ambiente sul ben-essere delle persone e garantire strategie di azione mirate a indurre cambiamenti nel singolo e nelle collettività. La promozione della salute, quindi passa necessariamente attraverso l'adozione di politiche pubbliche coordinate, tese a favorire e sviluppare beni e servizi più sani, ambienti igienici e non pericolosi, cambiamenti legislativi coerenti, mutamenti nell'organizzazione sociale e ambientale (Secondulfo, 2000). Queste le principali strategie di promozione della salute suggerite dalla Carta di Ottawa:

- realizzare una politica pubblica per la salute che coinvolga tutti i settori della società, non solo quello sanitario;
- creare ambienti di vita in grado di fornire sostegno;
- potenziare l'azione delle comunità nella tutela della salute;
- sviluppare le competenze dei cittadini per renderli interlocutori responsabili delle scelte di salute;
- riorientare i servizi sanitari verso un percorso di promozione della salute che vada oltre l'erogazione di assistenza sanitaria.

La carta di Ottawa si conclude con un appello rivolto all'OMS e agli altri Organismi internazionali, affinché sostengano la causa della promozione della salute in tutte le sedi appropriate. Essa rappresenta dunque, idealmente, il punto di partenza di tutti i

progetti e le iniziative che successivamente questi Organismi hanno messo a punto per la salvaguardia della salute. Nella Seconda Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute (1988) vengono definite le cosiddette "Raccomandazioni di Adelaide". In questa Conferenza vengono ribaditi gli indirizzi della Carta di Ottawa, ritenendo che la salute è contemporaneamente un diritto fondamentale dell'uomo e un buon investimento sociale. In particolare, questo documento sostiene l'importanza di sviluppare "equità" e "alleanze intersettoriali" nelle politiche per la salute. L'equità rispetto alla salute consiste innanzitutto in un'uguale accessibilità ai servizi sanitari, in particolare l'assistenza sanitaria di comunità. Le alleanze intersettoriali, invece, sottolineano l'impegno a sviluppare e supportare una politica pubblica per la salute che privilegi la consultazione e la mediazione (La Rosa, 2001). Il raggiungimento di una salute globale, si poggerebbe quindi sul riconoscimento e l'accettazione dell'interdipendenza esistente fra i diversi Paesi e tra le varie istituzioni al loro interno. La salute e lo sviluppo sociale richiedono inoltre diversi e numerosi prerequisiti, quali la pace e la giustizia sociale, una corretta alimentazione e la disponibilità di acqua pulita, l'istruzione, un ruolo utile nella società ed un reddito adeguato, la conservazione delle risorse ambientali e la protezione dell'ecosistema.

Nella Terza Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute (1991) il "Rapporto Sundsvall" è dedicato agli ambienti favorevoli alla salute e ne considera gli aspetti sia fisici che sociali. La parola ambiente fa qui riferimento al luogo in cui le persone vivono, alla loro comunità locale, alla loro casa, ai luoghi di lavoro e di svago (WHO, 1991). La stessa parola comprende anche la struttura organizzativa, secondo la quale sono determinate le modalità di accesso alle risorse per la vita quotidiana e alle opportunità di accrescere le possibilità di realizzazione personale (Braibanti, 2008). La Conferenza ha messo in evidenza che le azioni per creare ambienti favorevoli hanno molteplici dimensioni: fisica, sociale, spirituale, economica e politica. Ciascuna di queste dimensioni è inestricabilmente legata alle altre in un'interazione dinamica. Le azioni inoltre devono essere coordinate a livello locale, regionale, nazionale e globale per raggiungere soluzioni che siano realmente sostenibili (Zucconi, 2003). Nel "Rapporto Sundsvall" le strategie chiave che promuovono la creazione di ambienti favorevoli sono:

- rafforzare il sostegno alla causa della salute attraverso l'azione della comunità, particolarmente tramite i gruppi organizzati;
- metter in grado le comunità e gli individui di esercitare un controllo sulla propria salute e sull'ambiente grazie all'istruzione e all'attribuzione di maggior potere;
- costruire alleanze per la salute e per gli ambienti favorevoli, allo scopo di rinforzare la cooperazione tra le campagne e le strategie a favore della salute e dell'ambiente;
- mediare tra gli interessi che sono in competizione nella società, per assicurare

un equo accesso agli ambienti favorevoli alla salute.

La Quarta Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute, svoltasi a Jakarta nel 1997, ha offerto l'occasione per effettuare una prima valutazione di efficacia delle strategie di promozione della salute intraprese negli ultimi due decenni dello scorso secolo, per analizzare i fattori che incidono su di essa e per identificare le strategie necessarie nel fornire linee di indirizzo utili all'elaborazione di programmi di promozione della salute nel XXI secolo (WHO, 1997). Le priorità per la promozione della salute nel XXI secolo vengono così individuate in:

- promuovere la responsabilità sociale per la salute;
- aumentare gli investimenti per lo sviluppo della salute;
- consolidare ed espandere gli accordi operativi per la salute;
- aumentare le capacità delle comunità e potenziare le capacità dell'individuo;
- garantire un'infrastruttura per la promozione della salute.

Questi orientamenti sono stati ripresi a livello europeo nel 1997 durante la Conferenza di Salonicco della Rete Europea delle Scuole per la Promozione della Salute (Health Promoting School - HPS), in cui viene sottolineato il ruolo fondamentale della scuola nell'attivazione di processi atti a realizzare la salute ed il benessere delle nuove generazioni. Viene ribadito il concetto che educazione e salute costituiscono un binomio inscindibile e che il successo nella realizzazione di politiche, principi e metodi per la promozione della salute nelle scuole, dipende in modo significativo dall'esperienza educativa vissuta da parte di tutti i giovani, che nelle scuole vivono ed apprendono (Marks, 2009).

Nel maggio del 1998 l'OMS adotta la Dichiarazione Mondiale della Salute, con la quale gli Stati membri si impegnano a realizzare un vasto programma per l'attuazione di una "Strategia della salute per tutti per il XXI secolo" (WHO, 1998). I cinquantuno stati europei membri dell'OMS hanno tradotto tale dichiarazione in un documento operativo di carattere politico-tecnico, denominato "Health for all" in cui vengono definiti i ventuno punti chiave per la promozione della salute che gli Stati membri della Comunità Europea si impegnano a raggiungere entro il 2020. Tra questi, va segnalato il IV obiettivo "La salute dei giovani". Tale obiettivo viene declinato nei seguenti obiettivi specifici:

- i bambini e gli adolescenti dovrebbero essere in grado di svolgere con più abilità i loro compiti e di avere le capacità di fare delle scelte più sane;
- la mortalità e la disabilità da violenze o incidenti che coinvolgono i giovani dovrebbero essere ridotte di almeno il 50%;
- la proporzione tra giovani con un comportamento dannoso come l'uso della droga, tabacco ed alcol dovrebbe ridursi sostanzialmente;
- l'incidenza di gravidanze nella fascia di età tra i 13 e i 19 anni dovrebbe ridursi di almeno un terzo.

Anche il pronunciamento ministeriale del Messico per la promozione della salute in occasione della Quinta Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute (WHO, 2000) si propone di colmare le lacune in materia di equità. In tale documento la promozione della salute viene concepita come una componente fondamentale delle politiche pubbliche e dei programmi di tutti i Paesi che si impegnano per la ricerca dell'equilibrio e di una migliore salute per tutti e per la valutazione delle strategie di promozione della salute in tal senso efficaci. Le azioni utili per la realizzazione di questo scopo vengono individuate nel:

- porre la promozione della salute come una priorità fondamentale nelle politiche e nei programmi locali, regionali, nazionali ed internazionali;
- sostenere la preparazione di piani di azione nazionale per promuovere la salute;
- stabilire o rafforzare reti nazionali e internazionali che promuovano la salute;
- tutelare le agenzie delle Nazioni Unite perché siano affidabili per l'impatto sulla salute delle loro agenzie di sviluppo.

In questa ottica, si afferma come obiettivo primario quello di formare la volontà dei singoli individui, affinché ciascuno giunga a fare propria una propensione interiorizzata e stabilizzata a operare scelte consapevolmente indirizzate al benessere. Tuttavia, tale obiettivo può realizzarsi solo nel tempo, richiedendo un lavoro lungo, lento ed integrato di diverse componenti. In primo luogo, entrano certamente in gioco le visioni del mondo e le specifiche modalità di percezione e soluzione dei problemi, gli stili di vita adottati dall'individuo adulto, che si formano nel corso delle diversificate esperienze vissute in età evolutiva (Deci, 2008). Tra queste, quelle che si sperimentano nell'adolescenza hanno un peso rilevante, poiché è in questa fase di cambiamenti e di crescita che gli individui mettono alla prova atteggiamenti e comportamenti acquisiti nell'ambito familiare e tendono a ristrutturarli, fino a stabilizzarli nella loro personalità. Pertanto, si riconosce l'importanza di interventi quanto più possibile precoci, possibilmente già a partire dai primi anni di vita, quali strumenti più idonei a sviluppare nelle nuove generazioni l'attenzione verso quei fattori che determinano il ben-essere individuale e collettivo (Elliott, 2004).

Tra i diversi contesti, la famiglia, la scuola e il gruppo dei pari sono considerati gli ambienti di vita più importanti, in quanto le azioni educative che in essi si vivono sono quelle più incisive per la formazione dei giovani. Sapere, saper fare e saper essere costituiscono ambiti tra loro strettamente interrelati. In tal senso, la promozione della salute richiede che l'attenzione alla dimensione fisica dello sviluppo, si integri con un'attenzione costante al ben-essere mentale e sociale. La salute dell'individuo non può essere considerata dunque, soltanto in relazione alla sfera corporea, ma richiede consapevolezza (soprattutto da parte degli adulti che hanno in carico soggetti in età evolutiva) delle interrelazioni esistenti con la sfera psicologica e relazionale. È in questo senso che il discorso sulla salute si amplia fino

a sovrapporsi a quello sul ben-essere. La stessa OMS ha ridefinito gli obiettivi che si pongono in un'epoca di globalizzazione per la tutela della salute (WHO, 2005), affermando la centralità della promozione del ben-essere a partire da un'attivazione della partecipazione dei cittadini e delle comunità locali. A circa trent'anni dalle prime formulazioni di Alma Ata queste indicazioni appaiono dense di nuovi significati. L'accento si sposta dagli individui ai gruppi, dai singoli alle comunità, assegnando così un peso più rilevante ai contesti e alle appartenenze sociali, tanto che questo momento può essere concepito come un nuovo punto di svolta nella tendenza, condivisa a livello internazionale, a produrre un'effettiva promozione della salute (Ogden, 2008). Infine il World Health Report del 2008 (WHO, 2008), offre un'analisi critica dei modi in cui l'assistenza sanitaria è organizzata, finanziata e distribuita nei paesi ricchi come in quelli poveri. Il Rapporto documenta una serie di fallimenti e risultati non soddisfacenti che rendono lo stato di salute fortemente sbilanciato tra popolazioni diverse e all'interno di una stessa popolazione, definendo una strategia per ridurre le inequità e le inefficienze nei sistemi di assistenza sanitaria. Il Rapporto individua nel potenziamento delle cure primarie, la via verso la soluzione (Talbot, 2010). Un approccio basato sulle cure primarie, quando appropriatamente implementato, promuove un approccio olistico alla salute che rende la prevenzione importante quanto la cura, in un continuum da considerare parallelo alla vita delle persone.

Un sistema basato sulle cure primarie, è in grado di riportare un bilanciamento nell'assistenza sanitaria, portando famiglie e comunità al centro del sistema sanitario. Nel World Health Report del 2008, si pone l'accento sulla realizzazione di soluzioni create dalle comunità stesse, gestite e sostenute sulla base dei propri bisogni e delle proprie priorità. Appare evidente, nella prevenzione del rischio in infanzia ed adolescenza, l'importanza di poter contare su di un'effettiva collaborazione fra scuola e sistema sanitario. La promozione del ben-essere di bambini ed adolescenti dovrebbe puntare alla collaborazione, fra istituzioni, nella progettazione e nella realizzazione di iniziative congiunte. Il diritto alla salute ed il diritto all'istruzione sono principi fondamentali che dovrebbero essere garantiti a tutti i cittadini, indipendentemente da specifiche condizioni sociali od economiche. La scuola inoltre, rappresenta un contesto privilegiato di incontro con le nuove generazioni. Un contesto in cui diviene possibile favorire l'acquisizione, nei bambini e negli adolescenti, delle conoscenze correlate ai fattori di rischio e di protezione della salute. A scuola bambini ed adolescenti possono apprendere ed esercitare quelle abilità di vita che stanno alla base della propria responsabilizzazione rispetto alla propria salute ed al proprio ben-essere (Wulczyn, 2009).

### **1.1.1 Salute, ben-essere e compiti di sviluppo in infanzia e adolescenza**

Tra le diverse fasi del ciclo di vita, l'infanzia e l'adolescenza sono particolarmente al centro di interesse di quanti a vario titolo (in qualità di ricercatori, educatori e operatori del settore) si occupano di interventi di promozione della salute (Ben-Aryeh, 2006). I ritmi di vita, le imposizioni di una struttura sociale sempre più estranea ai bisogni del singolo, la forte contrazione del tempo libero causata dalle necessità produttive, il primato del virtuale sul reale e un nuovo consumo basato sulla rapida trasformazione dei desideri determinano un indebolimento delle capacità di prendersi cura delle generazioni future (Brazelton, 2000).

Quando ci si occupa di promozione del ben-essere nell'infanzia e nell'adolescenza è necessario collocare i compiti di sviluppo entro una cornice di riferimento in cui tutte le varie forme di appagamento, fisico, sociale, emotivo ed intellettuale, vengano considerate componenti essenziali per lo sviluppo della vita umana e per lo sviluppo del progresso sociale (Currie, 2007).

Con l'ingresso nella scuola primaria i bambini entrano di fatto nel mondo delle aspettative: devono imparare, devono manifestare attenzione ed apprendimento. Ci si aspetta che imparino a leggere a scrivere e a contare. Ci si aspetta che imparino bene, che si applichino e che non deludano. Ci sono poi le discipline: l'educazione linguistica, l'area degli studi sociali, l'educazione al suono ed alla musica, l'educazione matematica, l'educazione alla motricità, all'immagine e l'educazione religiosa. Dall'inizio della scuola primaria gli adulti chiedono ai bambini delle prestazioni sempre più complesse e, se queste non hanno luogo, cominciano a domandarsi il perché. Spesso, infatti, molti genitori sottovalutano, o addirittura negano, comportamenti disadattati o sintomatici nei figli, fino a quando queste condotte problematiche non interferiscono con il rendimento scolastico (Blandino, 2008). Di frequente comportamenti connessi all'iperattività, alla labilità emotiva, alle condotte ansiose, fobiche, depressive o aggressive già esistenti, ma ignorate dai genitori per una sorta di equilibrio omeostatico familiare o per errate convinzioni educative, non vengono valutate per la loro effettiva portata disadattiva (Durlak, 1995). La scuola primaria viene così a costituire il vero e proprio banco di prova delle competenze comportamentali, emozionali e relazionali dei bambini e la prima verifica strutturata della validità di tali competenze acquisite, o meno, negli anni precedenti (St Leger, 2006).

Per quanto riguarda i bambini dai sei agli undici anni, la letteratura evidenzia che sono terminati i massicci meccanismi identificativi caratteristici della prima infanzia (National Institute of Child Health and Human Development, NICHD, 2002a). A partire dai sei anni, i bambini, pur rimanendo ancora legati al reale e a rappresentazioni mentali piuttosto concrete e definite, sono in grado di acquisire connessioni logiche complesse e contraddittorie. Sono capaci di cogliere

simultaneamente diversi aspetti della stessa realtà e di assumere gradualmente la padronanza di molti concetti base, quali la causalità fisica (mettere in relazione due eventi fra loro), la conservazione (il bambino si rende conto che il numero degli oggetti disposti su due file può essere equivalente, qualunque sia la forma e la lunghezza della fila), la tridimensionalità dello spazio e del volume. Sono inoltre in grado di ragionare contemporaneamente sulla parte e sul tutto e di disporre gli oggetti su una scala ordinale secondo criteri quantitativi come il peso, la misura e le distanze (Dresden, 2007). A questa età il giudizio morale diventa simile a quello degli adulti, in quanto i bambini incominciano a tenere conto delle intenzioni che guidano l'azione.

Sotto l'aspetto dello sviluppo affettivo, dai sei anni in poi iniziano a dispiegarsi comportamenti, condotte, relazioni ed emozioni in gran parte dipendenti dai vissuti precedenti e conseguenti alle modalità di attaccamento elaborate nella prima infanzia. L'ambito scolastico viene così a costituire una lente di ingrandimento di quelle competenze sociali e psicologiche sviluppatesi dalla nascita in poi (Pianta, 2001). I bambini sicuri manterranno con una certa probabilità buone capacità esplorative, saranno curiosi, socializzeranno con facilità, vivranno le emozioni con adeguatezza e non avranno difficoltà a ritornare ad un funzionamento psichico normale dopo uno stress emotivo. A scuola generalmente si dimostrano alunni brillanti, pronti ed eseguire le indicazioni degli insegnanti. L'attenzione e i livelli motivazionali non saranno mai particolarmente fluttuanti e l'apprendimento non costituirà un problema.

Quei bambini che invece hanno elaborato un attaccamento di tipo evitante e che quindi provengono da famiglie con scarse attitudini alla vicinanza affettiva ed al sostegno, potrebbero vivere la scuola con ansia ed inibizione. Sono, in genere, bambini piuttosto silenziosi, con difficoltà alla socializzazione, ma estremamente dotati dal punto di vista cognitivo, quasi per farsi accettare non per quello che sono, ma per quello che sanno dare, evitando così di chiedere. Nel periodo della scuola primaria, i bambini provenienti da situazioni e modalità relazionali ambivalenti o disorganizzate inizieranno con buona probabilità a denunciare sintomi e problemi di una certa entità: sono spesso alunni irrequieti, difficili da gestire, con gravi difficoltà di integrazione e che possono mettere a dura prova le capacità educative degli insegnanti. L'ambiente familiare condiziona e produce in gran parte l'adattamento o il disadattamento che i bambini poi manifestano anche a scuola.

I bambini dai sei agli undici anni, naturalmente, tendono al miglior equilibrio possibile tra sé e l'ambiente, ricercano attivamente le conferme al proprio sentire e manifestano una spiccata dipendenza dalle figure adulte di riferimento, allorché queste si dimostrano accoglienti e disponibili all'ascolto. Atteggiamenti autoritari, discontinui e superficiali possono invece provocare condotte aggressive o forti inibizioni affettive, perpetuando senza soluzione di continuità, le carenze e le



disfunzioni del sistema familiare (Steelea, 2008).

Tra gli undici e i quattordici anni i ragazzi frequentano generalmente la scuola secondaria di primo grado. Le discipline e le attività didattiche si trasformano in materie, ed aumenta la complessità del carico di studio. Non ci sono più i maestri ma i professori, le regole sono più definite e l'atmosfera dell'ambiente scolastico richiede condotte più adulte e finalizzate. L'ingresso nella scuola secondaria di primo grado sancisce, di fatto, la fine dell'infanzia e l'inizio dell'età adolescenziale. Anche per i professori ciò rappresenta una sfida importante e faticosa. Oltre alla trasmissione delle conoscenze, infatti, devono mediare il passaggio dall'infanzia alla prima adolescenza, con tutte le difficoltà, le responsabilità e le incognite che questo comporta (De Santis, 2006).

L'impatto con una maggiore autonomia, con aspettative sempre crescenti e con la graduale identificazione nel gruppo dei pari, caratterizza questo periodo così significativo in senso evolutivo per i soggetti e così ricco di potenzialità. Le competenze cognitive, relazionali, affettive ed emotive acquisite durante l'infanzia, si rivelano decisive per l'importante salto adolescenziale.

Il docente dovrà quindi potenziare quelle competenze, canalizzandole e valorizzandole, o recuperare gli insuccessi e le difficoltà affinché questi non si cronicizzino in comportamenti devianti e disadattati (Damiani, 2006). L'adolescenza è la fase della vita che va dagli undici anni ai ventuno anni circa (Buzzi, 2007). Nei casi caratterizzati da difficoltà evolutive di diversa natura, i tratti adolescenziali possono permanere anche in età successive, evidenziando il fenomeno di □adolescenza prolungata□ Se l'inizio è facilmente identificabile, in quanto coincide con l'avvento della pubertà, è davvero difficile infatti stabilirne la fine, perchè essa non dipende da fattori psicologici e culturali ma anche da fattori economici e di mercato. La forte contrazione del mercato del lavoro, accanto al contemporaneo innalzamento di livello della qualità della vita, hanno favorito la protratta dipendenza economica dei giovani dalle famiglie di origine. Tale fenomeno ha notevolmente affievolito in molti ragazzi la spinta all'autonomia, creando un'inedita generazione di tardo adolescenti piuttosto avanti con gli anni (Casoni, 2008). Normalmente l'adolescenza si divide in tre fasi successive di sviluppo:

- pre-adolescenza (11-14 anni);
- adolescenza (15-18 anni);
- tarda adolescenza (dai 19 anni in poi).

La prima fase si caratterizza dalle repentine modificazioni psicofisiche, la seconda dalla quantità di identificazioni che i giovani producono e per il conflitto espresso a diversi livelli, la terza dal consolidamento dell'identità sessuale e dei ruoli sociali. Durante la prima adolescenza i ragazzi iniziano a capire che hanno una loro

autonomia nel risolvere i loro problemi, che possono essere affrontati con strategie diverse, formulando ipotesi, mettendo a confronto idee e valutando varie possibilità di soluzione. Insieme a queste capacità cognitive, emergono con chiarezza anche altre abilità: riflettere sui propri pensieri, distinguere il concetto di possibilità dal concetto di realtà, guardare dentro se stessi, capire e condividere i sentimenti altrui (Palmonari, 2001). Le concomitanti modificazioni fisiche e psicofisiche, dovute a un'accelerata produzione ormonale, rendono, per alcuni, ancora più tumultuoso questo periodo. La prima adolescenza porta con sé anche profondi cambiamenti nella modulazione delle emozioni e particolari adattamenti psicologici.

I ragazzi e le ragazze, seppur in tempi differenti e con specifiche modalità, acquisiscono gradualmente maggiori capacità introspettive e maggiore intensità nel percepire emozione e affetti, sentono in modo pressante una spinta verso l'autonomia che esprimono attraverso la ricerca di nuovi riferimenti esterni alla famiglia e di soddisfazioni più esclusive e personali. Ansia, competitività e messa in atto di comportamenti inadeguati o contraddittori sono altri segni tipici di questa età, probabilmente causati dalle maggiori pressioni e aspettative provenienti dall'esterno, in particolare dalla scuola, dalla famiglia e dal gruppo dei pari.

Il conflitto prevalente negli adolescenti è dovuto alla presenza di due condizioni contrapposte, da un lato la pronunciata subordinazione alla famiglia che ancora non consente libertà e scelte autonome, dall'altro, la notevole e sempre più forte spinta all'indipendenza e all'autorealizzazione. Oscillando tra il senso di onnipotenza e di profonda inadeguatezza, gli adolescenti mettono spesso in atto condotte incomprensibili, rapidi mutamenti di umore e richieste contraddittorie, di fronte alle quali i genitori rimangono spesso sconcertati, delusi e frustrati, provando a loro volta un senso di profonda inadeguatezza (Battacchi, 2004). In questi ragazzi emergono, a tratti, intensi bisogni di dipendenza, slanci comunicativi, ma anche rivendicazioni, angoscia, reticenze e chiusure. Sono tutti segnali di difficoltà dovuti alla contemporanea presenza della paura riguardo al futuro e dello slancio irrinunciabile alla conquista dell'indipendenza.

Il superamento di queste difficoltà porterà l'adolescente alla sua identità adulta. Il graduale processo di differenziazione e separazione dai genitori comporta inevitabilmente nuovi investimenti emotivi e affettivi, attraverso i quali il ragazzo combatte il senso di vuoto e di disgregazione del proprio sé. I ragazzi più fragili, e con basi di attaccamento meno solide, si troveranno nella condizione di amplificare conflitti e paure, fino talvolta a produrre condotte devianti (Bonino, 2007).

La crisi puberale, inoltre, incide fortemente sul rendimento scolastico. Le aspettative della società, i desideri, le paure relative ai cambiamenti dell'immagine di sé, le nuove relazioni affettive e gli investimenti emotivi occupano gran parte dell'energia mentale dei ragazzi, distogliendo la loro attenzione dalle attività didattiche. È quindi assolutamente necessario che l'insegnante tenga conto di questo complesso quadro di

riferimento. Bisogna sempre ricordare infatti che il successo o l'insuccesso scolastico rappresentano in questa fase della vita una dimensione che agisce fortemente sull'autostima e l'immagine di sé, condizionando lo sviluppo di possibili comportamenti più o meno adattati ed il passaggio a livelli più avanzati di formazione, scolarizzazione e maturazione (Schwarz, 2006). Con la fine della scuola secondaria di primo grado i ragazzi devono scegliere quale percorso di studi intraprendere tenendo anche conto delle problematiche del mercato del lavoro. La frequenza di una scuola secondaria superiore segna così un periodo particolarmente significativo per l'acquisizione dell'identità e per le maggiori aspettative delle famiglie e degli insegnanti. La richiesta di competenze cognitive maggiormente affinate e l'impatto con relazioni amicali e di intimità più strutturate e profonde, possono acuire la sicurezza o l'insicurezza, l'autostima come la disistima. Con i ragazzi di questa età non si tratta di adottare tecniche specifiche per educare all'identificazione e alla modulazione delle proprie emozioni. Essi hanno bisogno di canalizzare e soddisfare, nel modo più adeguato possibile, le loro nuove esigenze che si riferiscono a bisogni di intimità, di socializzazione, di appartenenza e di indipendenza (Cavicchioli, 2005). Sono esigenze che implicano prevalentemente il bisogno di desiderare e di progettare il proprio futuro. Si tratta quindi per la scuola, di organizzare un'offerta formativa che tenga conto di tali bisogni, strutturando strategie ed iniziative finalizzate a favorire la partecipazione ed il protagonismo di ogni studente.

Molti insegnanti concordano nel ritenere che le ultime generazioni di alunni, siano caratterizzate da un minore senso di appartenenza alla scuola e da livelli di motivazione sempre più fluttuanti. Si è in presenza di giovani più fragili, estremamente bisognosi di modelli di riferimento con cui identificarsi e che mostrano forti tendenze alla discontinuità, alla frammentarietà tipica dell'attuale mondo degli adulti. In questo periodo si manifestano principalmente due aspetti complementari: l'atteggiamento conflittuale con le figure genitoriali e il processo di identificazione con il gruppo dei pari. Entrambi gli aspetti sono necessari per il successivo sviluppo e per l'acquisizione di una maturità più adulta e stabile.

Questa fase della crescita rappresenta un momento particolarmente significativo, in quanto sia la graduale separazione dalle figure adulte di riferimento, che l'identificazione con i pari, possono avvenire con modalità diverse a seconda di come è stato vissuto, affrontato e realizzato l'attaccamento in età precedenti. Se il ragazzo avrà strutturato da piccolo un attaccamento di tipo sicuro con genitori sensibili, prevedibili, coerenti nelle scelte educative e quindi affidabili, con molta probabilità gestirà il conflitto di separazione dai genitori in modo consapevole e partecipato, mentre con i compagni le identificazioni saranno graduali, critiche ed adeguate.

Un adolescente che da piccolo avrà strutturato invece un attaccamento di tipo evitante, vivrà il conflitto con i genitori con modalità prevalentemente inconsapevoli, e non parteciperà, mentre le identificazioni con i pari saranno più problematiche.

Chi avrà infine, strutturato un attaccamento di tipo ambivalente, a causa di uno stile educativo e di relazioni affettive incostanti ed imprevedibili, vivrà il conflitto per tentare di separarsi dalle figure genitoriali anche in modo violento, mettendo in atto condotte esasperate, mentre le esigenze di identificazione con i pari saranno acritiche e spesso compulsive, non riuscendo mai a realizzare un soddisfacimento interno (Damiani, 2006). Tale fascia d'età costituisce comunque una prima sperimentazione dei tratti che caratterizzano il comportamento adulto. Permangono ancora paure, accanto a sensi di onnipotenza e sprezzo del pericolo, bisogno di vicinanza accanto a comportamenti altezzosi.

La tendenza all'introspezione rimane forte e la visione del mondo oscilla talvolta fra un pessimismo totale e un ottimismo puerile. I giudizi sono perentori, le richieste decise, ma ciò che prevale sono i bisogni di ascolto, confronto e partecipazione. La tendenza di alcuni a mettere in atto comportamenti devianti, non va considerata solo in senso psicopatologico, ma anche come un tentativo di incidere sulla realtà e di mettere alla prova le proprie competenze critiche, emozionali e relazionali. Gli anni delle scuole secondarie di secondo grado sono gli anni delle scelte, dell'impegno, delle prime relazioni affettive significative. Autostima, autonomia, rappresentazione di sé e capacità relazionali si consolidano proprio ora in modo determinante (Pajares, 2007). La letteratura riguardante gli interventi di promozione della salute pone l'attaccamento come la dimensione psicologica destinata, più di ogni altra, a regolare ed organizzare l'insieme dello sviluppo psicologico e relazionale, anche per ciò che concerne altre aree specifiche, quali quelle dell'apprendere, del comprendere e del collaborare. Ciò perché lo sviluppo di queste aree è strettamente connesso all'immagine di sé ed alla fiducia nelle proprie capacità, oltre che all'aspettativa di poter ricevere conforto e protezione durante le avversità.

Partendo dalle affermazioni di Bowlby (1979), i ricercatori hanno dimostrato che i bambini sicuri di essere appoggiati ed accettati dai genitori, sembrano capaci di mettere in atto soluzioni positive e costruttive rispetto a situazioni potenzialmente stressanti o problematiche. Tale attitudine affettiva, permetterà loro di affrontare con successo i compiti sociali, cognitivi ed affettivi che nella scuola diventano maggiormente espliciti. Il contesto della scuola offre al bambino la possibilità di estendere, generalizzandoli, i propri modelli relazionali, ma anche di verificarli e rivederli alla luce dei nuovi incontri e delle nuove richieste con cui egli deve mediare. Il principio fondamentale della teoria dell'attaccamento è il concetto di processi identificativi che danno sicurezza. A questo punto diviene di fondamentale importanza chiedersi se l'insegnante possa in una certa maniera rappresentare una figura adulta che stimoli tali processi. In tal senso, è importante riflettere sul fatto che

l'apprendimento prima di essere un problema di programmi e curricoli, deve essere innanzi tutto un incontro (Coleman, 2009).

È indispensabile adottare diverse strategie in base alla situazione che si viene a creare. Se l'insegnante instaura con ognuno dei suoi allievi un rapporto di base sicura e partecipa attivamente nella relazione, lo studente potrà sviluppare un attaccamento che consentirà la costruzione di una buona identità.

In tal senso sarebbe importante creare momenti nei quali gli insegnanti possano riflettere sul concetto di una base personale sicura da cui un bambino, un adolescente, o un adulto parte per esplorare e a cui ritorna di tanto in tanto, perchè la teoria dell'attaccamento offre concetti cruciali per capire come una persona emotivamente stabile, si sviluppi e funzioni per tutta la vita (Zembylas, 2007).

### **1.1.2 La promozione del ben-essere nell'infanzia e in adolescenza: integrare famiglia, scuola e comunità**

La struttura della società si pone di fronte all'uomo nella sua unitarietà e da questa trae il proprio determinarsi. Di fronte ad essa gli attori sociali sia associano e si dissociano, entrano a far parte di gruppi in una dinamica che nel cambiamento vede una quotidiana costituzione. È per questo che la società, nelle sue forme istituzionali, presenta fra i suoi compiti quello del mantenimento e della garanzia del cittadino (Fleming, 1997). I fallimenti del Welfare State, e le mancate risposte ad una pluralità dei bisogni formano, la radice del senso di sfiducia nelle istituzioni, che è a sua volta premessa di un più generale senso di disinteresse ideologico e di allontanamento dalla politica. Questi fenomeni, costituiscono oggi importanti elementi di destabilizzazione non solo dei governi e delle principali istituzioni, ma anche della consapevolezza e delle aspettative di ogni cittadino.

Contestualmente, il fallimento dello stato assistenziale, la fine dell'ideologia e la conseguente non partecipazione del cittadino che non conosce, non utilizza, non si esprime, riflettono quella che viene definita come la crisi della modernità riflessa nella società complessa (Stollo, 2006). La società complessa può intendersi come una società dalla forte differenziazione funzionale interna, caratterizzata da un moltiplicarsi di tendenze ambivalenti, da susseguenti processi di istituzionalizzazione e da una contemporanea assenza di fondamenta-etico culturali che rappresentino un unico centro di riferimento.

È evidente, in tal senso, che l'approccio al problema del ben-essere nei giovani debba essere fondato sulla ricerca del senso della vita, in una dimensione progettuale che non misconosca la realtà dello stress e delle difficoltà del vivere, ma che implichi lo sforzo di tutti i referenti coinvolti (famiglia, scuola, istituzioni) per la ricerca di valori positivi e costruttivi dello stare insieme (Cappellini, 2001).

Momenti determinanti della formazione dell'individuo sono le agenzie di socializzazione. Attualmente famiglia e scuola, agenzie primarie di tale processo, vedono andare in crisi la loro identità, creando in molti casi modelli educativi di difficile assunzione. La famiglia rappresenta il microcosmo dell'individuo. È il primo contesto di preparazione per il collegamento con il macrocosmo esterno, è canale di informazione, è modello di una struttura più ampia. Oggi, la famiglia non riesce ad essere più la risposta alla realizzazione della vita privata e a rappresentare quel collegamento fondamentale per la vita pubblica.

La scuola, rappresenta il veicolo di quella grande istituzione che è l'istruzione come educazione alla conoscenza e all'essere socialmente consapevoli di sé e degli altri. La scuola soffre di un generale e diffuso attacco dato dalla critica sociale e potenziato, nel suo ambito, dalle nuove realtà che in essa vivono, le diverse culture, la presenza sempre maggiore di elementi tradizionalmente diversi e, in tempi precedenti ghettizzati. L'imposizione quasi costrittiva di adeguamenti o aggiornamenti voluti dai

rapidi mutamenti della struttura politica, più che da quella sociale, hanno fatto sì che il ruolo degli educatori sia costellato di difficoltà. Difficoltà inerenti al linguaggio, all'identificazione nel proprio ruolo e alla valutazione comportamentale nei confronti dei giovani e dei loro gruppi di riferimento. Si creano così, in ambito familiare e scolastico, delle carenze che si riflettono in un più generale squilibrio, ovvero nella mancanza di adeguatezza relazionale (mancato accoppiamento incontro/dialogo) fra sfide e risorse in un sistema relazionale (interno/esterno) complesso (Cummings, 2004). La prevenzione ormai è riconosciuta come indiscutibile strumento atto a ricostruire una formula modellata sugli equilibri e non sugli squilibri sociali. Il cuore stesso dei processi di promozione della salute e del ben-essere a scuola, risiede nella possibilità di innestare meccanismi capaci di generare negli attori coinvolti, un'intenzionalità condivisa capace di promuovere il cambiamento che consenta di coniugare l'obiettivo della promozione di abilità individuali, con quello dello sviluppo delle competenze della collettività nel suo insieme.

L'ottica relazionale prende in questo modo sempre più spazio, perchè permette di porsi in una prospettiva positiva verso la prevenzione, cercando di anticipare l'emergere del disagio con iniziative di supporto sociale (Collins, 2004). Anche la vulnerabilità individuale, in questa prospettiva, risulta relativa sia alle influenze biologiche, che psicologiche e sociali, in relazione alla persona completamente calata nella temporalità e nel proprio contesto di riferimento. Se si considera lo stress come un processo che lega strettamente l'individuo all'ambiente, in una continua relazione valutativa, allora la portata stressogena di un evento è definita, oltre che dalla valutazione cognitiva e dalla percezione emotiva dello stimolo, anche dalla valutazione che un individuo compie delle proprie risorse e capacità di far fronte allo stimolo stressante (strategie di *coping*). In altre parole un evento sarà tanto più stressante quanto più l'individuo si percepirà inadeguato e incapace di fronteggiarlo (Lazarus e Folkman, 1984; Lazarus, 1993). Le strategie di coping sono, dunque, le modalità che definiscono il processo di adattamento ad una situazione stressante. Oggi si sottolinea ancor di più il fatto che i fattori di stress sono sempre percepiti all'interno di un contesto sociale.

In tal senso si ci riferisce anche a strategie di coping orientate verso un'attività di collaborazione, che tenti di trovare soluzioni comuni del problema preso in esame, attraverso un alto livello di interdipendenza tra i soggetti (Vierhaus, 2007). Tutti gli interventi orientati alla salute e al ben-essere, dovrebbero essere il più possibile basati sull'individuazione ed eliminazione dei fattori ambientali di stress, attraverso un rafforzamento delle capacità di persone e gruppi ad affrontare il mondo che li circonda (Folkman, 2000). Il supporto del sostegno sociale diventa in tale ottica fondamentale perchè si possa parlare di ben-essere psicofisico, poiché essere non isolati, ma integrati nella propria rete sociale, influenza in senso positivo la valutazione della qualità della vita. Il sostegno sociale viene a configurarsi come un

moderatore dello stress, riducendo l'impatto soggettivo e favorendo risposte positive ed adattive, attraverso un complesso rapporto interattivo tra la rete e l'individuo, con offerta di sostegno emozionale, di direttive e consigli e, laddove necessario, di servizi ed aiuto concreto.

In genere ogni intervento di rete dovrebbe partire da un'analisi iniziale della struttura delle connessioni sociali del soggetto, facendo riferimento ai legami significativi ed incrementando i legami del nucleo con i sistemi esterni, formali (servizi socio-sanitari, agenzie educative, associazioni, volontariato) ed informali (famiglia, parenti, amici). Chiaramente il lavoro delle reti informali non può essere scollegato dalle strutture formali organizzate. Il collegamento fra queste due realtà di riferimento, dovrebbe porsi come un servizio al cittadino in vista del raggiungimento di una migliore qualità della vita e di un maggior ben-essere psicologico, ambientale e sociale.

Lo scopo fondamentale per chi vuole occuparsi del ben-essere di bambini ed adolescenti è quindi quello di motivare e coinvolgere gli interessati prima che si verifichino condizioni di crisi, puntando su strategie formative che valorizzino la funzione protettiva della rete sociale. Famiglia, scuola e comunità determinano, in quanto sistemi sociali, il clima positivo o negativo ed il feedback che raggiunge e condiziona il soggetto. Cultura e società, sono quindi il contesto di riferimento con il quale i singoli devono confrontarsi. Intervenire per fornire ai soggetti in crescita un'educazione alla salute ed al ben-essere, non può significare soltanto diminuire l'impatto dei fattori di rischio nelle nuove generazioni, ma implica introdurre contemporaneamente parametri di riferimento culturali e psicologici che spingano alla cura di se stessi, all'attenzione verso la conoscenza di sé e al porsi in funzione critica ed attiva come consumatori e come cittadini.

Tutti noi siamo vulnerabili, soggetti a rischi, esposti a traumi ed all'esplosione della violenza e dell'aggressività in noi stessi e negli altri, ma gli aspetti relazionali ed interpersonali aiutano a riacquistare equilibrio, ad affrontare il rischio del vivere, attraverso strategie che rinforzino le risorse spontanee del soggetto e del suo ambiente, incoraggiando progressivamente le potenzialità di sviluppo e di crescita. La possibilità di fare fronte a situazioni di rischio esige che nelle agenzie sociali, quindi nella famiglia, nella scuola e nella comunità civile, si pongano in essere strutture personali e relazionali il più possibile efficaci, dove la responsabilità individuale non vada mai disgiunta da quella collettiva. Questo dovrebbe essere l'elemento caratterizzante di una società civile, che ha alle proprie spalle un bagaglio culturale ed un potenziale umano e sociale capace di occupare un posto in un mondo complesso, nel quale la persona sia il valore di riferimento (Haworth, 2007).

In questa prospettiva, promuovere il ben-essere a scuola, significa per l'insegnante, poter allargare il proprio campo di competenze che non sono esclusivamente di tipo disciplinare, ma convergono verso forme di tipo relazionale, utili nella gestione del



rapporto con gli alunni, con i colleghi, con la famiglia e con il territorio. L'insegnante potrebbe così assumere il ruolo di referente di un modello di professionalità di tipo cooperativo e partecipativo, in grado di condividere specifici percorsi progettuali, in cui ogni adulto significativo, nella vita dei propri studenti, possa rappresentare un preciso punto di riferimento per l'organizzazione scolastica, per le agenzie del territorio e per gli alunni coinvolti.

L'offerta formativa, a questo punto esito di attenti processi di ricerca sul campo e di lettura dei bisogni, necessiterebbe di continui cambiamenti nell'organizzazione, per una migliore applicazione di modelli educativi che colgano la complessità della relazione tra scuola, famiglia e territorio. Una tale interpretazione del ruolo della scuola, nella formulazione di una proposta educativa capace di sostenere il benessere degli studenti, chiama i docenti ad assumere ruoli che li coinvolgano direttamente, in quanto referenti organizzativi degli interventi che si intendono attuare per il miglioramento della qualità della vita degli alunni e della comunità scolastica.

In un'ottica di prevenzione e promozione del ben-essere, è forte l'esigenza di progettare interventi innovativi per la scuola, per la famiglia, per gli alunni e per il contesto, in modo da accrescere le competenze e svolgere il ruolo educativo, attraverso una relazione efficace e ricca di spazi di dialogo e confronto. L'applicazione di metodologie che permettano l'adeguamento e lo sviluppo di forme di ben-essere individuale e sociale nei bambini e nei giovani, richiede un costante processo di verifica, che possa dar conto dei legami e delle corrispondenze con il contesto in cui tale progetto si realizza.

La scuola oggi, si presenta come un contesto sociale entro cui diviene pressante la possibilità di immaginare la gestione di progetti rivolti non solo al sostegno ed al miglioramento della proposta formativa, ma anche al cambiamento della comunità scolastica, considerata nei suoi aspetti formali e istituzionali, nonché sociali. In riferimento a questo aspetto, diviene importante ricordare che l'art. 1 comma 2 (Dpr 275/99) relativo al regolamento in materia di Autonomia delle Istituzioni Scolastiche, specifica che «l'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire il loro successo formativo».

Il sistema formativo, in tal senso, si impegna ad adottare una visione dinamica e aperta, che permetta di attivare azioni rivolte agli alunni, al fine di integrare i valori della solidarietà e della cooperazione come mezzi di prevenzione di forme di disagio (Zani, 2004). Si ribadisce quindi, l'importanza di puntare all'interazione con le famiglie, gli enti amministrativi, le università, le associazioni culturali e le aziende

sanitarie presenti sul territorio per trovare un sostegno all'attività formativa della scuola, per garantire il successo scolastico e il ben-essere degli studenti. L'organizzazione scolastica dovrebbe rendersi "integrata" e "partecipata" e l'insegnante disponibile al confronto con l'alunno per garantire, all'interno del curriculum, il suo percorso di crescita fondato sullo sviluppo delle capacità relazionali, espressive, comunicative e decisionali.

## 1.2 Perché parlare di ben-essere a scuola

Per la prima volta il rapporto dell'Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) "Education at a Glance 2009: OECD Indicators" indaga sull'impatto dei fattori educativi su aspetti quali la salute, l'interesse verso la politica e la fiducia tra le persone, dimostrando una stretta relazione tra elevati livelli di istruzione e la salute, nonché con un maggior senso di fiducia in se stessi e nell'ambiente in cui si vive. In pratica, l'educazione, si rivela un fattore fondamentale per stimolare più vasti benefici non solo a livello individuale, ma anche sociale ed economico (OECD, 2009).

La scuola costituisce un ambito importante di socializzazione, in cui si definiscono e costituiscono livelli di identità e valutazioni del sé, condotte e competenze interattive e sociali. I suoi obiettivi educativi si rivolgono non solo ad aspetti istruttivi e didattici, ma anche formativi ed umani. Se la famiglia appare come il primo luogo deputato a proteggere ed incrementare le complesse capacità di sviluppo dell'individuo, in un'ottica di promozione del ben-essere nell'infanzia e nell'adolescenza, anche la scuola ha il dovere di supportare tale processo, sia pure con modalità ed obiettivi specifici.

La scuola condivide con la famiglia questo ruolo educativo e dunque, se in seno al nucleo familiare si strutturano i primi modelli di comportamento corretti, spetta alla scuola, in parallelo, consolidarli e offrire momenti educativi essenziali per la strutturazione della persona e delle competenze prioritarie da sviluppare in un percorso che conduca alla salute e al ben-essere.

Il dualismo corpo-mente è oggi ormai superato da una visione basata sull'integralità della persona e sul riconoscimento dell'importanza educativa, della valorizzazione di tutti gli aspetti della conoscenza del sé. È ormai assioma che l'acquisizione di competenze utili alla promozione globale della personalità e allo sviluppo delle potenzialità di ciascun individuo, non può prescindere dal considerare il ruolo dell'azione educativa e formativa della scuola, che risulta quindi essenziale per favorire l'acquisizione e la messa in pratica di quelle conoscenze e competenze che, in modo motivato, possano condurre a stili di vita orientati al ben-essere e alla prevenzione.

In questa ottica, appare chiaro che occorre in primo luogo formare la volontà del singolo per determinare in ciascuno una propensione interiorizzata e stabilizzata ad operare scelte consapevolmente indirizzate al proprio ben-essere. Occorre, cioè, predisporre un percorso educativo che, attraverso la conoscenza (sapere) induca comportamenti (saper fare) coerenti con un modello di vita improntato al ben-essere globale della persona (saper essere).

La visione del mondo, le modalità di approccio alla soluzione dei problemi, gli stili di vita che l'uomo adotta nella maturità trovano la loro matrice nella varietà delle esperienze vissute in età evolutiva, negli atteggiamenti e comportamenti che in quella fase di rapida crescita più stabilmente si strutturano nella sua personalità. Un intervento precoce, a partire già dai primi anni di vita, rappresenta, pertanto, lo strumento più idoneo a sviluppare nelle nuove generazioni l'attenzione verso i fattori dai quali dipendono il ben-essere individuale e della collettività (Barbieri, 2004).

In che modo, quindi, la scuola e l'esperienza scolastica in genere, possono tramutarsi in occasioni di rafforzamento dell'io, di riduzione della vulnerabilità, di aumento della consapevolezza delle proprie potenzialità e risorse e di acquisizione completa di abilità interattive e sociali realmente efficaci? La risposta a questo interrogativo non è semplice, né univoca.

L'attuale concezione del processo educativo si presta ad accogliere la sfera della salute e del ben-essere tra i suoi ambiti privilegiati, in quanto l'educazione non è più vista come un insieme di regole, divieti e connessioni, primariamente finalizzata al controllo, ma va considerata in una dimensione cognitiva ed affettiva, in cui la relazione dei partecipanti al processo assume un ruolo determinante (Doll, 2008). Per chi educa, viene in tal proposito richiamato il non facile compito di accompagnare il soggetto in formazione a farsi protagonista di esperienze dalla chiara connotazione meta-effettiva, al fine di guidare la consapevolezza dei personali processi e delle personali potenzialità affettive e l'utilizzo di tecniche idonee per la regolazione ed il controllo delle stesse. Nell'attività meta-affettiva potrebbe essere individuata un'aver cura della propria vita interiore, un lavoro emotivo che la persona compie su di sé grazie al quale è aiutata ad andare verso sé, a indagare la propria affettività e a riflettere sulle conoscenze e le convinzioni riguardanti la gestione della propria affettività. Il cuore delle azioni educative, poggerrebbe quindi su un senso di partecipazione e di immedesimazione, di condivisione e di solidarietà, di accoglienza e di rassicurazione, di continua disponibilità ad ascoltare e di comprensione dei motivi interiori di pensieri ed azioni (Rossi, 2006).

La scuola concorre alla costruzione e definizione dell'identità tramite l'affinamento di competenze di autovalutazione, interattive e sociali, e l'appropriazione di abilità utili, per il loro carattere funzionale a processi di adattamento e integrazione. L'esigenza che oggi si impone per realizzare pienamente interventi di promozione del ben-essere a scuola, è quella di abbandonare quanto più possibile un approccio standardizzato, assumendo una totale attenzione ai bisogni degli studenti e puntando a realizzare una "scuola a misura di alunno" (Barisone, 2002).

Questo comporta una consapevolezza del carattere irriducibile della persona a profili omologati, un riconoscimento del ruolo attivo dell'allievo nel processo formativo, un'attenzione costante alle problematiche personali e agli assetti della personalità. Tenere cioè nella giusta considerazione quelle peculiarità che anziché intralciare il

processo apprenditivo, possono costituire quegli elementi su cui puntare per innescare processi motivazionali finalizzati al dispiegamento delle potenzialità. La scuola va ripensata in quanto non è più soltanto luogo di apprendimento, in stretto riferimento alle materie ed alle discipline curriculari. L'educazione avrebbe la responsabilità di combattere tutto ciò che porta ad interpretare unilateralmente le sfere della vita personale, affettiva, intellettuale, sociale, culturale e morale.

La scuola infatti, dovrebbe assicurare ai propri studenti una proposta formativa capace di offrire direzioni di senso e di orizzonti esistenziali e valoriali (Frabboni, 2006). Per tali ragioni, occorrerebbe pensare all'apprendimento in senso più ampio, un apprendimento capace di includere nuove sfere, più direttamente connesse con la vita quotidiana e con le domande che gli studenti si pongono nel corso delle loro attività. Un apprendimento che non sia isolato dalle occasioni di crescita, che si realizzano negli altri ambienti di vita di giovani e bambini. La scuola va inoltre pensata all'interno di una rete di cui costituisce un nucleo importante, in costante interscambio con gli altri nuclei quali la famiglia e la comunità. La pedagogia, scienza dell'educazione, non può rimanere estranea a questo processo, pena la sottovalutazione dei motivi di cui essa è garante: la centralità della persona e della famiglia e la costruzione della comunità educante indispensabili rispetto ai traguardi presupposti dal concetto di rete e di ben-essere sociale (Franchini, 2001).

Tanti sono i tipi di relazione che sperimentiamo, come soggetti appartenenti ad un contesto sociale, e tutte si connotano per motivazioni, modelli, strategie, ma quando si intende fare riferimento alla relazione educativa va sottolineato che essa differisce da qualsiasi relazione, per il fatto che possiede un'intenzionalità formativa che l'educatore esprime nei confronti dell'educando, mettendo contemporaneamente in atto procedure e percorsi mirati ad obiettivi educativi. La differenza tra una semplice relazione ed una relazione educativa è data, dall'intenzionalità dell'educatore, che opera all'interno della relazione educativa quando mette in atto, in modo consapevole e programmato, procedure per far raggiungere al suo educando obiettivi in campo cognitivo, relazionale, emotivo ed affettivo. Nella relazione educativa, l'educatore è chiamato ad organizzare la propria attività per raggiungere obiettivi finalizzati alla produzione di ben-essere, conoscenza reciproca e apprendimento. In questa prospettiva il docente è tale non solo in quanto trasmettitore di cultura e di informazioni. Il compito dell'insegnante nella scuola di oggi è infatti piuttosto quello di puntare a sviluppare negli allievi quelle capacità e competenze che più possono aiutarli ad acquisire risorse coerenti con progetti di vita personalizzati e spendibili nei contesti di appartenenza, sia pure con livelli di consapevolezza proporzionali all'età (Phylto, 2009).

Si impone agli insegnanti la necessità di integrare la dimensione cognitiva con quella affettiva, puntando l'attenzione al successo formativo, senza dimenticare che questo è il buon esito di un lungo processo che comporta il coinvolgimento delle facoltà

mentali, delle abilità tecniche e strumentali, come pure delle emozioni e degli affetti, con un affinamento delle diverse competenze implicate, non ultime quelle che si riferiscono alla comunicazione verbale e non verbale. Non è semplice per l'insegnante riferirsi a tutte queste dimensioni, specialmente quando il proprio studente proviene da un ambiente educativo primario che non ha favorito le sue capacità di gestire le emozioni, di affrontare le difficoltà, di chiedere aiuto.

L'idea che la mente dello studente sia un contenitore vuoto, da riempire di informazioni e nozioni è ormai completamente superata, alla luce delle moderne concezioni della mente che riconoscono la compresenza di diverse forme di intelligenze e il ruolo attivo del soggetto nell'apprendimento (Gardner, 2006). Da qui la necessità di rimodulare i percorsi formativi, così da consentire l'acquisizione di competenze aderenti ai processi cognitivi ed emotivi. Inoltre, l'esclusiva focalizzazione sui processi cognitivi, potrebbe portare a non interpretare correttamente le difficoltà dei processi apprenditivi, a trascurare esigenze di partecipazione e valorizzazione e a rinforzare processi di emarginazione e di esclusione. Si fa così avanti un'ulteriore esigenza, quella della proposta di una didattica basata sulla relazione, che è relazione tra tutte le componenti coinvolte nel processo formativo: relazione tra docenti e studenti, ma anche fra gli stessi allievi e poi tra questi e gli insegnanti e i genitori, in una visione della classe come di una comunità di apprendimento, e della scuola come di un organismo integrato con gli altri sistemi sociali ed aperta ad interscambi con il territorio (Beatini, 2006).

La didattica diviene quindi relazionale ed interattiva. La scuola può contribuire in questo modo ad aprire le mentalità degli studenti, alla socialità ed alla convivenza, facendosi carico della formazione, anche in relazione allo sviluppo sociale dei propri allievi. La scuola italiana è membro della Rete europea delle scuole per la promozione della salute (European Network of Health Promoting Schools, ENHPS), e come tale è impegnata a promuovere, nei vari ordini e gradi iniziative per: la promozione attiva dell'autostima di tutti gli alunni, dimostrando che ciascuno può dare un contributo alla vita della scuola; lo sviluppo di buoni rapporti tra personale, dirigente, docente e non docente e gli alunni e tra gli alunni stessi nella vita quotidiana della scuola; la trasparenza verso gli operatori, gli allievi e le famiglie degli obiettivi specifici (di educazione, di istruzione e scolastici) della scuola; lo sviluppo di buoni collegamenti funzionali tra i vari ordini di scuola per progettare curricoli coerenti di sviluppo graduale, circa le conoscenze specifiche in tema di educazione alla salute ed al ben-essere; la promozione attiva della salute e del benessere psicofisico e sociale del personale della scuola e degli allievi; la considerazione del ruolo, dei vari attori appartenenti al contesto scolastico, come veicolo di comportamenti corretti per uno stile di vita sano; la conoscenza dei servizi specialistici presenti nella comunità ambientale a cui appartiene la scuola, per attività di consulenza e sostegno nelle iniziative di educazione alla salute; lo sviluppo del

potenziale educativo dei servizi socio-sanitari territoriali verso la promozione ed il sostegno attivo ai curricoli scolastici e formativi.

Alla scuola viene chiesto di attivare non solo la trasmissione di informazioni, ma di contribuire ad un'opera di educazione più ampia, che si può sintetizzare efficacemente nella costruzione di un'identità personale e sociale (Cargo, 2006).

Così inteso, il compito educativo dei docenti è certamente più complesso, perché richiede che gli insegnanti stessi maturino nuove competenze, anche di tipo emotivo e sociale, che a pieno titolo possono rientrare nel piano formativo in quanto rispondenti alle mutate esigenze degli studenti. Esigenze fondate sul principio secondo cui ciascun individuo deve essere messo in grado di sviluppare le capacità di prendere decisioni coscienti relativamente al proprio ben-essere e a salvaguardia del proprio equilibrio fisico, psichico e sociale (Da Dalt, 2008). L'educazione alla salute ed al ben-essere costituisce un elemento fondamentale nella formazione della persona, in quanto la salute non è un dato o una condizione definita una volta per tutte, bensì è un processo che comporta una trasformazione del soggetto, una componente della soggettività che si può costruire solo tramite il coinvolgimento del soggetto stesso, protagonista attivo della propria condizione di ben-essere.

Nel percorso personale di costruzione della qualità della vita, la persona è impegnata in un lavoro autoriflessivo, che porta ad una sensibilità più profonda da parte del soggetto stesso circa le proprie possibilità, e che lo rende più interattivo e disponibile alla comunicazione significativa con il mondo esterno. L'educazione alla salute ed al ben-essere pertanto, non può essere circoscritta ad un unico settore o ad un unico ambito del sapere. Essa dovrebbe realizzarsi tramite il concorso di più discipline, individuando i temi da approfondire anche sulla base delle indicazioni di priorità che vengono dal gruppo classe, e dedicando alla trattazione di questi temi specifici tempi e modalità di approfondimento nel corso delle attività scolastiche condotte in aula ed intenzionalmente programmate (Semeraro, 2009a).

Per quanto si assista oggi a una chiara indicazione di un'offerta didattica a ciò riferita, non è ancora altrettanto definita l'articolazione dell'offerta formativa complessiva ai diversi livelli di scolarizzazione. Questo dipende da elementi talvolta contingenti, ma non per questo di minore importanza, quali: la cultura e le scelte della singola scuola; la disponibilità all'ascolto dei docenti; la formazione specifica e la motivazione al cambiamento degli insegnanti; l'entità delle risorse disponibili in relazione alle esigenze della popolazione studentesca e al territorio in cui è inserita la scuola; la preesistenza o meno di condizioni facilitanti, tra cui la rete di relazioni stabilite con altri enti qualificati di formazione.

Nessun intervento di educazione alla salute ed al ben-essere può essere calato □dall'alto□all'interno del sistema scolastico, per quanto animato dai migliori principi e correttamente ispirato. Sono infatti assolutamente necessari anche elementi interni alla scuola, come la motivazione e l'interesse dei docenti, che possono favorire

l'emergenza e l'espressione di determinati bisogni educativi, la definizione delle proposte, la partecipazione collegiale, il coinvolgimento in attività di medio e lungo periodo. È ugualmente importante la cultura del sistema stesso, quella cultura che caratterizza lo stile di conduzione e permea l'insieme delle attività educative, una cultura che valorizzi il rispetto della persona, atteggiamenti empatici e cooperativi, la difesa dei diritti inerenti all'integrità della persona in tutti i suoi aspetti, che costituisca il presupposto di interventi educativi mirati alla responsabilizzazione personale ed istituzionale e all'integrazione delle nuove generazioni nella vita della collettività (St Leger, 2001).

L'educazione alla salute ed al ben-essere a scuola, poggia su docenti disponibili ad ascoltare le richieste dei propri alunni e ad accoglierle, anche se ciò comporta una messa in discussione delle attività prestabilite, una mobilitazione di energie e un lavoro di ri-organizzazione e la sperimentazione di una didattica innovativa. Questi insegnanti sono spinti dall'esigenza di sentirsi maggiormente adeguati a rispondere alle domande formulate dagli studenti e dall'esigenza di renderli maggiormente preparati ad affrontare i rischi che si incontrano nel corso dello sviluppo. L'integrazione di questi obiettivi educativi nelle attività scolastiche richiede un aggiornamento dei contenuti e continue riflessioni sui metodi educativi adottati.

Oggi nella realizzazione di iniziative di promozione della salute e del ben-essere a scuola, gli insegnanti segnalano la necessità di essere sostenuti da figure specializzati che possano fornire loro indicazioni concrete sulle metodologie ed i contenuti dell'educazione alla salute. La possibilità di usufruire di un supporto specialistico, viene indicata dagli insegnanti come una modalità efficace per aprire un confronto attivo che permetta di elaborare metodi didattici appropriati per affinare le proprie competenze relazionali e comunicative. L'ampliamento del profilo professionale degli insegnanti, richiederebbe che accanto alle competenze disciplinari specifiche, dovrebbe trovare spazio una più generale cultura della comunicazione e della relazione, che in particolare presti attenzione al fatto che l'interlocutore è una persona in età evolutiva e che come tale, presta bisogni specifici e specifiche modalità comunicative.

Troppo spesso però, le iniziative che rientrano nel quadro dell'educazione alla salute riguardano interventi progettati come aggiuntivi rispetto alle normali attività scolastiche, e come tali sono realizzati e percepiti dagli stessi studenti. Non tutti gli insegnanti o tutte le componenti vengono coinvolte, delegando spesso ad un gruppo ristretto di esperti l'attivazione e l'aggiornamento professionale (Friedman, 2003). Ciò comporta delle difficoltà a condurre degli interventi incisivi, poiché la percezione di una scuola poco impegnata in tal senso, e di docenti poco motivati, indurrà negli stessi allievi la percezione di una scarsa rilevanza delle attività, rinforzando meccanismi di passività e superficialità. Tali interventi inoltre non sono sempre inseriti in percorsi formativi adeguatamente programmati, ma spesso nascono



sull'onda dell'entusiasmo di pochi, mancando per lo più di una progettazione ed un'articolazione in più fasi. Particolarmente carente risulta poi la supervisione della attività per cui gli insegnanti realizzano interventi tra loro isolati e non riescono a stimare l'entità dei benefici eventualmente raggiunti, né a valutarne l'efficacia in termini di risultati su specifici indicatori di ben-essere, oppure in termini di stabilizzazione nel medio e nel lungo periodo.

Ciò generalmente conferisce alle iniziative scolastiche di educazione alla salute ed al ben-essere un'impronta di debolezza, dispersione, improvvisazione e dubbia efficacia, una difficoltà a sviluppare un pensiero riflessivo sullo stesso processo formativo, così da individuare punti di forza e punti critici degli interventi, in vista di una loro possibile formalizzazione, documentazione e riproducibilità (Sun, 2007).

Un interessante tentativo di sistematizzazione degli interventi di promozione della salute e del ben-essere a scuola è rappresentato dallo School Well-being Model di Konu e Rimplea (2002). Questo modello, riportato nella figura 1, rappresenta un vero e proprio tentativo di ampliamento del concetto di ben-essere a scuola.

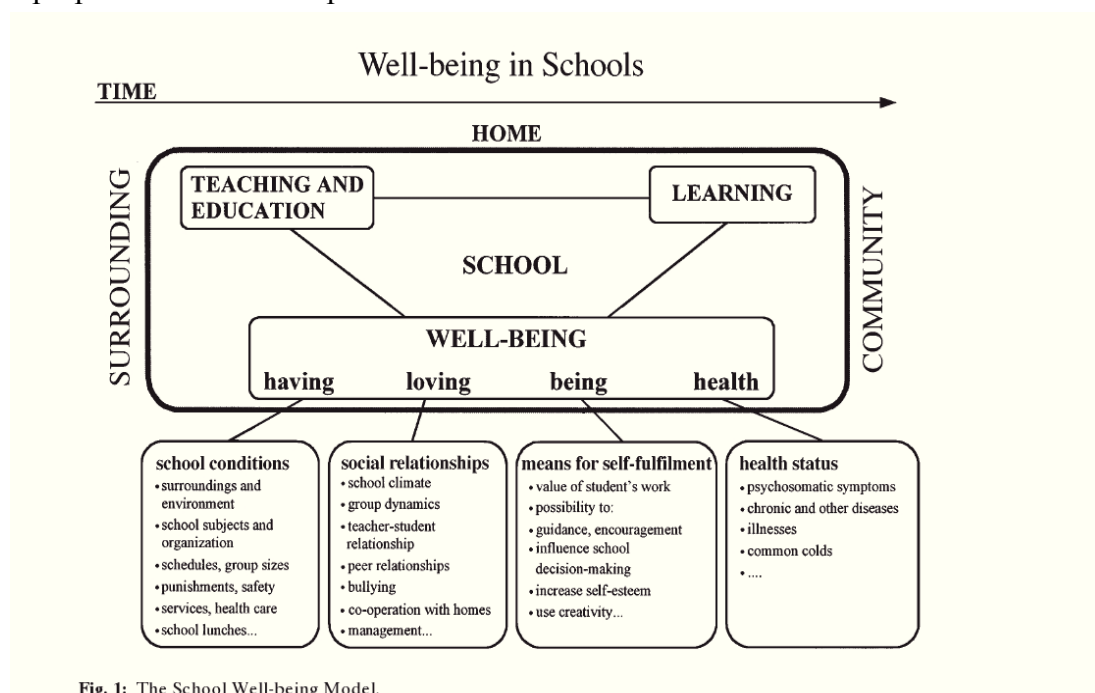


Fig. 1: The School Well-being Model.

Gli autori, infatti, osservando che i modelli ed i programmi di promozione del ben-essere a scuola, pur affermando di essere finalizzati ad implementare la promozione e l'educazione alla salute ed al ben-essere nel settino scolastico, rimangono generalmente ancorati a specifici focus di intervento o a tematiche preventive senza riuscire ad incidere sulla proposta formativa veicolata dal sistema.

Lo School Well-being Model invece, considera l'educazione alla salute ed al ben-essere come un importante modo di fare scuola, perché, ammesso che un'esperienza positiva di apprendimento accresce di per sé il senso di autorealizzazione e quindi di salute, il senso di ben-essere degli studenti sarebbe un elemento maggiormente

complesso per il quale l'educazione dovrebbe puntare cercando di sviluppare la personalità degli studenti, i talenti e quelle abilità mentali e fisiche capaci di esaltarne il potenziale.

Il concetto di ben-essere nel contesto scolastico viene condotto da Konu e Rimpela a quattro categorie: le condizioni di salute (*health*); le condizioni della scuola (*having*); le relazioni sociali (*loving*); gli strumenti per l'autorealizzazione (*being*). Lo stato di salute (*health*) è riferibile alla definizione di Seedhous (2001), il quale interpreta il concetto di salute come l'equivalente di un insieme di condizioni che appagano e mettono in grado la persona di agire (funzionare) per portare a termine le proprie scelte e potenzialità biologiche (alcune di queste condizioni sono di importanza assoluta per tutti gli individui, altri sono variabili dipendenti da abilità individuali e circostanze particolari), psichiche e sociali.

Le condizioni della scuola (*having*) includono l'ambiente fisico, elementi quali la sicurezza dell'edificio, il rumore, la ventilazione, la temperatura. Gli altri aspetti delle condizioni della scuola sono connesse all'ambiente di apprendimento. Essi includono il curriculum, la dimensione del gruppo classe, i programmi di studio ed i servizi messi a disposizione per gli studenti.

Le relazioni sociali (*loving*), si riferiscono all'ambiente sociale di apprendimento, alle relazioni studenti-insegnanti, tra studenti, la dinamica dei gruppi, la cooperazione tra scuola e casa, l'assunzione di decisioni all'interno della scuola e l'organizzazione scolastica. In questo modello gli strumenti per l'autorealizzazione sono rappresentano l'elemento centrale. Il *being*, fa infatti riferimento a ogni persona stimata come parte del valore di una società, soggetto in grado di influenzare gli elementi chiave della propria esistenza. Applicato al contesto scolastico il *being* può essere visto come le modalità attraverso le quali la scuola offre strumenti per l'autorealizzazione.

Ogni studente dovrebbe essere considerato come membro della comunità scolastica al quale garantire la partecipazione all'assunzione di decisioni relative al fare scuola e agli altri aspetti della vita scolastica che lo riguardano e opportunità per accrescere conoscenze e abilità che enfatizzano gli ambiti di interesse del ragazzo, secondo il suo percorso di crescita.

Konu e Rimplea, a seguito della costruzione del modello hanno realizzato ricerche successive per ottenere una conferma empirica delle loro ipotesi e, in particolare, per analizzare il ben-essere degli studenti all'interno della scuola, individuando quali fattori fossero associati dagli studenti allo star bene a scuola (Konu e Lintonen, 2006; Konu e Rimplea, 2003). Questi studi intendevano trovare delle interdipendenze tra ben-essere generale percepito dai ragazzi e contesto scolastico: tra le associazioni più significative, figurarono quei fattori definiti come strumenti per l'autorealizzazione. In tal senso, l'aver un progetto educativo per il futuro, il non nutrire preoccupazioni per il lavoro che richiede ad ogni studente un investimento personale, il non avere problemi nel trovare metodologie di studio personale, una relazione di sostegno con

gli insegnanti caratterizzata da aspettative realistiche nei confronti delle proprie possibilità, il sentirsi stimolati ad esprimere il proprio punto di vista e supportati nelle fasi di difficoltà sembrano essere gli elementi maggiormente correlati al ben-essere soggettivo degli studenti rispetto ad altri fattori quali lo status socio-economico, la struttura familiare, o addirittura alcuni comportamenti quali il consumo di alcool e fumo o lo stesso ambiente fisico della scuola.

I risultati di queste analisi, invitano dunque a ri-orientare gli interventi di promozione della salute e del ben-essere non più su stili di vita e comportamenti a rischio ma a investire gli sforzi per comprendere e migliorare la comprensione del significato dello star bene a scuola per bambini ed adolescenti, con particolare attenzione al processo di insegnamento/ apprendimento nell'educazione all'interno del contesto scuola.

### 1.2.1 Pedagogia del ben-essere e qualità della vita

Il pensiero pedagogico contemporaneo è un pensiero complesso, costituito da una molteplicità di modelli separati ed interconnessi ad un tempo, la cui comprensione non può avvenire in modo semplice ed univoco, ma esige letture plurali dei molteplici livelli e strumenti che ne attraversano l'articolazione, per favorire l'integrazione e il coordinamento tra le parti. Attualmente la formazione è al centro del dibattito pedagogico quale nodo cruciale e problematico sottoposto alla riflessività e all'analisi critica, per attuarne una rielaborazione in funzione delle nuove concezioni culturali in cui si trova ad essere ricollocata.

Pensare alla formazione oggi, nella complessità che caratterizza il nostro tempo, significa disporsi al crocevia tra le diverse dimensioni del pensiero pedagogico, per integrare gli aspetti relativi alla soluzione di problemi con lo sforzo connesso all'interpretazione della storia e del pensiero contemporaneo.

La pedagogia, come sapere focalizzato sull'educazione, l'istruzione e la formazione, orienta nella dimensione individuale del soggetto (la cura del sé e la massima espansione creativa e di autonomia del soggetto), e in quella sociale (l'attenzione verso gli altri, la conoscenza del mondo, soprattutto la pratica dei doveri di cittadinanza). Potrebbe essere considerata come la scienza che da un lato è attenta al soggetto, ai suoi diritti e alla propria crescita, d'altro canto come scienza attenta al rapporto del soggetto con gli altri.

La riflessione, in questo senso, non andrebbe condotta soltanto sul modello di una "pedagogia del soggetto" considerata come la scienza maggiormente centrata sul singolo individuo, né sul modello di una esclusiva "pedagogia sociale" spostata invece in direzione dei contesti extraindividuali. Si tratterebbe piuttosto di concentrare la propria riflessione su una pedagogia della relazione, capace cioè di tenere conto del singolo e del suo contesto di vita (Orefice, 2004).

Portare l'attenzione alla pedagogia della relazione significa vedere i processi conoscitivi come profondamente iscritti nella peculiarità dei diversi contesti culturali, politici e sociali in cui deve determinarsi una costante e continua acquisizione di informazioni e maturazione delle conoscenze capaci di tradursi in competenze spendibili per sé e per gli altri. In tal senso, pensare all'educazione ed alla formazione significherebbe porsi di fronte a problemi non suscettibili di riduzione a metodi prescrittivi.

Ciò comporta un avvicinamento alla teoria dell'interpretazione, estranea all'ambizione di pervenire ad una verità incontrovertibile, che si pone su un piano di problematizzazione critica, capace di situare la ragione scientifica nella particolarità del suo registro, rifiutando la prospettiva che la eleva a orizzonte della totalità di senso. Pensare ad un modello di formazione per il futuro delle nuove generazioni,

equivale ad assumere su di sé tutta la problematicità della struttura dinamica e policentrica del sapere pedagogico, cogliendone dimensioni e modelli paradigmatici che permettano di ancorare il progetto formativo a valori e tensioni che possano guidare un'ulteriore emancipazione umana, offrendo all'uomo gli strumenti per riconoscere e superare i condizionamenti, posti da se stesso e dal sistema sociale, al dispiegamento delle proprie potenzialità.

In tal senso, il processo formativo attento alla salute ed al ben-essere degli studenti, si fa processo regolativo dello sviluppo sia cognitivo sia etico-sociale, delineandosi nella sua funzione centrale e complessa. È formazione come coltivazione di sé, come sviluppo orientato ad una cultura, come modello regolativo da programmare e da verificare costantemente, nell'obiettivo di dare fondamenta ad una società globale, caratterizzata dalla piena cittadinanza attiva e responsabile di tutti (Cambi, 2010). C'è un settore della pedagogia, condiviso con altre discipline sociologiche e psicologiche, connesso alla cura e all'attenzione verso i soggetti a rischio, che manifestano disagio o vivono in condizioni di marginalità. Lo specifico della pedagogia in questo ambito, è sia individuale che sociale ed è ascrivibile ad una forma di cura che non pone l'accento sulla patologia, ma sostiene individui e gruppi in vista di un equilibrio del sé e di una integrazione sociale (Rossi, 2004).

La cura qui si sviluppa nella vicinanza, nel lavorare insieme. In questo ambito la cura pedagogica si lega a tecniche psico-sociali legate all'ascolto, all'organizzazione, alla ri-pianificazione di progetti di sé e di ruoli sociali, ma soprattutto ad interventi di risveglio delle potenzialità attraverso interventi educativi connotati dal coinvolgimento, dall'ascolto e dal sostegno socio-emotivo. Qui la pedagogia svolge un compito specifico: di affiancamento della persona, di chiarificazione degli obiettivi indispensabili per la formulazione di un progetto di vita e nel sostegno per il raggiungimento degli stessi.

C'è in atto un'innovazione pedagogica complessa che si innerva nella società, che promuove un'azione che attiva modelli di cura olistici centrati sulla capacità di sviluppare una dialettica dentro ai microgruppi sociali (la famiglia, la scuola, il gruppo classe) che faccia crescere gli individui in modo da renderli più forti e sicuri, nel promuovere il loro progetto esistenziale, la propria gerarchia di valori e l'immagine del sé (Palmieri, 2003).

Allora, tra mente e cuore, la pedagogia procede all'elaborazione un proprio modello di cura, diverso da quello medico o da quello psicologico, se pure intrecciato con tutti questi. Questo modello è contrassegnato dal sostegno, dal dialogo e dall'aiuto ed è capace di ridefinire costantemente i propri percorsi di pensiero e di azione e di tutelare il proprio compito di azione (individuale e sociale ad un tempo), definendo di prendere il proprio posto tra le pratiche di cura, un posto sempre più diffuso ed attivo. La categoria dell'attenzione verso il ben-essere individuale e sociale si pone dunque su di una frontiera aperta e trasversale della pedagogia in quanto disciplina

capace di affinare il concetto e le pratiche di formazione e di educazione, declinandole nel loro statuto attuale e nella loro complessità.

Ogni fenomeno può essere effettivamente compreso solo se osservato all'interno del suo campo fenomenico, quando le diverse componenti che costituiscono un insieme non sono separabili, quando c'è un tessuto interdipendente ed interattivo tra le parti per cui non è possibile capire un fenomeno se non all'interno di questa complessità. Per superare questa difficoltà, è necessario adottare una lettura globale ed integrata di un particolare fenomeno attraverso il metodo critico-dialettico, per sviluppare l'attitudine a organizzare le conoscenze, integrarle, connetterle, cercando nessi, relazioni, retroazioni per ogni fenomeno e tra il fenomeno ed il contesto che lo comprende.

Come afferma Morin (2001), il problema non è tanto quello di aprire frontiere fra le discipline, ma quello di inibire le operazioni mentali che le generano, contestandole con lo sviluppo delle abilità di organizzazione ed integrazione delle conoscenze. La più avanzata ricerca pedagogica si fa così portatrice di più istanze che sostengono un ripensamento dei modelli tradizionali a partire proprio dalla dimensione mentale che costituisce, oggi, la matrice e l'apice della formazione caratterizzata da formae mentis dialetticamente articolate secondo il modello ricco e complesso del pensiero critico-riflessivo, per negoziare con gli infiniti mondi possibili della realtà umana (Schertz, 2006).

La pedagogia dovrebbe allora permettere di lanciare uno sguardo articolato sui processi di formazione e di educazione. Vi dovrebbe essere una visione olistica dei processi educativi e formativi e, conseguentemente, questa visione dovrebbe dar luogo ad un'interpretazione multidimensionale dei piani esistenziali della vita personale. La pedagogia non dovrebbe polarizzare la sua attenzione su una sfera della vita personale (fisica, affettiva, cognitiva, etico-sociale o valoriale), ma dovrebbe aprire la riflessione su di un progetto formativo poliedrico della persona, allo scopo di riannodare, in un quadro complesso ed interrelato, la pluralità delle sue dimensioni costitutive. La pedagogia dovrebbe assumersi il compito di costruire una persona capace di acquisire e di esprimere sia valori culturali (la capacità di pensare con la propria testa), sia valori civili (la consapevolezza della non delegabilità dei propri diritti di cittadinanza), sia valori etico-sociali (l'impegno solidale nella costruzione di una democrazia attiva).

In questa prospettiva, le teorie dell'educazione e della formazione si dovrebbero configurare come orizzonti ideali di progettazione della vita educativa: aperti ai sentieri del possibile ed orientati verso il futuro. Il criterio regolativo della formazione delle nuove generazioni, è il pensiero critico riflessivo nelle sue molteplici declinazioni di pensiero che interroga se stesso (Haydon, 2009).

Una disposizione di questo tipo non può essere innata, va formata e supportata fin dalle prime fasi dello sviluppo nella scuola di ogni ordine e grado, attraverso una

prassi centrata sull'individuazione e il monitoraggio dei punti di forza del soggetto nel rispetto delle diverse intelligenze messe in gioco, ma anche sviluppandone l'orizzonte comunicativo e comunitario, nella consapevolezza che la mente si sviluppa nell'interazione con gli altri, attraverso una continua funzione di accompagnamento e cura, supporto e tutoraggio, a partire dai bisogni formativi di allievi diversamente connotati sul piano affettivo, sociale, cognitivo e motivazionale (Siegel, 2001). Si è più volte sottolineato come salute e ben-essere costituiscano la risultante dell'integrazione nell'individuo fra il sistema biologico, psichico e sociale. Il ben-essere degli individui, infatti, dipende in larga misura non soltanto dal corretto funzionamento e dall'efficiente gestione dei servizi sanitari, ma soprattutto dagli stili di vita e di lavoro, dal tempo libero, dalla condizione degli ambienti e dalla salubrità dei contesti. Il ben-essere ha così assunto, via via, una connotazione sempre più psicologica, sociale ed ambientale. Il ben-essere non coinciderebbe quindi con la ricchezza, ma una gran parte di esso dipenderebbe dalle emozioni, dal senso di autorealizzazione e di creatività che ciascun individuo riesce ad esprimere nei vari contesti della propria vita. D'altra parte, recenti studi in ambito socio-economico, hanno messo in evidenza come denaro e ben-essere non vadano assolutamente di pari passo, ma anzi il senso di autorealizzazione risulta in calo proprio nei paesi più ricchi dove l'individualismo ed il possesso hanno creato una società apparentemente opulenta, ma potenzialmente infelice (Kahneman, 2007).

In un'epoca in cui l'aspettativa di ben-essere è divenuta più legittima, sembra finalmente possibile analizzare direttamente il ben-essere senza passare necessariamente attraverso il suo antagonista e cioè il malessere. Ciò determina una positiva inversione di tendenza rispetto ad una considerazione dell'esistenza come luogo di ben-essere e non come assenza di malessere. Il ben-essere, quindi, diventa qualcosa di legittimo, di giustamente attingibile mediante l'esercizio di un vero e proprio diritto a star bene. Diritto che può essere conquistato quanto più i soggetti vengono aiutati a ricorrere alle proprie risorse, a fare leva sulle proprie potenzialità e a sviluppare capacità di acquisire forza e potere nel determinare il proprio stato di ben-essere (Fredrickson, 2000). La convinzione che si possa imparare a star bene viene rinforzata da una pedagogia che oggi non è più la scienza che si occupa solo dei bambini, ma della formazione dell'uomo nel suo complesso nell'ambito dei diversi luoghi in cui questi nascono, crescono e si trovano a vivere.

Ciò fa sì che si possa immaginare un progetto pedagogico che abbia a cuore il benessere e la qualità della vita dei soggetti, occupandosi della loro istruzione ma anche della loro educazione, tutelando la salute e lo sviluppo non solo fisico ma anche e soprattutto, psico-sociale (Hoyle, 2008). La pedagogia del ben-essere si regge quindi, sul convincimento che sia possibile insegnare a star bene perché i soggetti acquisiscano la capacità di costruire la propria personale vita di qualità. L'ottica privilegiata è naturalmente quella che guarda alle relazioni educative come

particolari processi di comunicazione, tesi a sviluppare l'«autonomia delle persone coinvolte. Tale convincimento risulta ampiamente presente nella letteratura sui servizi sociali, in cui risultano centrali i concetti quali l'«empowerment ed il self-help, fondati appunto sull'idea di dare forza ai soggetti facendo crescere in loro quelle potenzialità attraverso le quali facilitare relazioni di mutuo aiuto, importanti per migliorare il ben-essere e la qualità della vita (Kosonen, 2008).

Risulta allora chiaro che la formazione al ben-essere deve comporsi in una sensibilizzazione di tutti basata sull'idea che tutti possiamo imparare a star meglio e che il ben-essere non sia una questione di quantità di risorse, ma soprattutto un problema di qualità e soddisfazione dei propri desideri ed esigenze in termini ottimali e ottimizzabili. Quindi apprendere a star bene fa parte dello sforzo quotidiano di tutti, e come tale è sempre migliorabile, non tanto come capacità tecnica, quanto come atteggiamento ed ispirazione. Il concetto di ben-essere si trasforma così da condizione a possibilità. Tale cambiamento determina un totale ribaltamento di atteggiamento dei soggetti nei confronti della propria esistenza in termini autoformativi. L'«individuo impara così ad apprendere a progettare il proprio ben-essere e, di conseguenza, a padroneggiare tutte le circostanze della propria vita collegate sia ai diversi stati di ben-essere, sia a quelli di malessere (Weare, 2007). Riappropriarsi della propria esistenza, padroneggiare le circostanze e le situazioni da cui dipende il proprio ben-essere, gestire i cambiamenti di stato e di conseguenza imparare a chiedere aiuto, sono tutte capacità che si possano apprendere e la cui acquisizione contribuisce a determinare lo «star bene» condizione indispensabile per il ben-essere globale dell'«individuo.

La salute e il ben-essere sono da ritenere come il frutto dell'«interazione di un *soggetto*, biologicamente peculiare, con il suo *ambiente* in un contesto sociale che permette l'«attivazione delle competenze personali. La scuola può e deve cambiare prospettiva, trasformandosi da contenitore di interventi volti alla presa in carico del disagio, a contesto di promozione (progettazione) per il ben-essere (Ecclestone, 2004).

La scuola attraverso il Piano dell'«Offerta Formativa (POF) dovrebbe integrare in un'«unica strategia educativa e formativa, la dimensione didattica e disciplinare con quella psicosociale, relazionale ed etica, orientata a formare la persona e il cittadino. Il ben-essere, quindi, dovrebbe essere inteso come una dimensione globale e trasversale dell'«essere a scuola e del fare scuola. In accordo con quanto sta recentemente emergendo in letteratura, in riferimento a ciò che viene definito Pedagogical Well-being (Pyhältö, 2010), l'«obiettivo ben-essere dovrebbe diventare un indicatore, oltre che un fattore di successo della scuola. Come tale, l'«interesse al ben-essere degli studenti dovrebbe essere presente in tutte le componenti della comunità scolastica che possono esercitare una funzione di sostegno al loro sviluppo. Il principio guida di qualunque modello, dovrebbe quindi essere quello di



sintonizzarsi con le istanze interne degli allievi per intercettarne i bisogni e le potenzialità. In tal senso, alcune fra le variabili sensibili al fattore ben-essere a scuola potrebbero essere:

- l'accoglienza, da pensare come l'incipit di una relazione multipla e sistemica che accompagnerà l'allievo negli anni;
- la cura della comunicazione e dell'informazione, come fattori di partecipazione e di democrazia;
- il riconoscimento della diversità nei processi di apprendimento;
- la pratica, nelle classi, del lavoro di gruppo e del mutuo aiuto;
- l'organizzazione di spazi e tempi distribuiti tra attività didattiche e attività sociali e culturali;
- la riflessione sulla qualità delle relazioni fra docenti e allievi e fra allievi.

Da qui deriva l'importanza di identificare i fattori contestuali legati alle dinamiche relazionali all'interno della classe: i soli sui quali le risorse e le competenze dei diversi attori del sistema scolastico (docenti, docenti di sostegno, allievi, direzione, ma anche specialisti esterni) possono agire con la massima efficacia. A questa reinquadratura corrispondono modi originali di pensare e di agire che possono contribuire a realizzare lo "star bene a scuola" vale a dire favorire condizioni relazionali che garantiscano un ben-essere sufficiente affinché docenti e allievi possano svolgere bene ed efficacemente il lavoro richiesto.

Il ben-essere a scuola non è fine a se stesso, ma è una condizione che serve a garantire a docenti e allievi buoni presupposti per svolgere il loro compito principale, insegnare ed apprendere. Nella scuola, la qualità della vita è data dalla costruzione di un clima di relazioni che favorisca la crescita personale ed un sereno apprendimento dei giovani. È necessario, pertanto, determinare un confronto positivo e aperto tra gli studenti e tra gli studenti e gli adulti, dove i rapporti comunicativi e relazionali siano significativamente improntati all'autenticità, al rispetto dell'altro, alla responsabilità individuale e all'identificazione positiva.

Bisogna sviluppare nei ragazzi il senso di appartenenza al proprio istituto e al gruppo classe, favorire la loro progettualità e la partecipazione democratica, la collaborazione e la solidarietà, promuovendo sentimenti di accettazione e riconoscimento reciproco, educando all'autostima e alla valorizzazione personale, al lavoro di gruppo, ed offrendo modelli positivi di interazione per stimolare abilità pro-sociali. Il potenziamento di questi rapporti psicologici e sociali, può avere una forte funzione preventiva che si esprimerebbe nella possibilità di stabilire relazioni positive che abilitino gli studenti a collaborare attivamente alla vita della scuola ed alla progettazione e gestione dell'offerta formativa.

In tal senso, l'organizzazione scolastica, insieme alle forme dell'attività didattica, può essere considerata come un canale che consenta alle componenti correlate al ben-essere degli studenti, di trovare spazio, di emergere e di essere canalizzate in una direzione che garantisca un'ampia integrazione di finalità esistenziali e formative (Biglan, 2008).

### **1.2.2 Facilitare la realizzazione di interventi orientati alla promozione del benessere a scuola: alcuni principi guida**

Una scuola attraente, che promuove benessere, che valorizza le qualità e le attitudini dei docenti, degli alunni, dei genitori e dei vari agenti sociali che hanno a che fare con quello che si vive attorno e dentro le aule, non può che aprirsi e credere al cambiamento positivo delle persone e del contesto. Troppo spesso oggi nella scuola si è portati a trascurare gli aspetti emotivi del processo di sviluppo dell'allievo, a tutto vantaggio di quelli puramente cognitivi, dimenticando che l'individuo è totalità integrata ed organizzata e va educato nella sua interezza.

In ogni situazione, infatti, si manifesta un'osmosi tra sfera affettiva e sfera cognitiva. Gli atteggiamenti, le aspettative, più o meno esplicite, le comunicazioni verbali e non verbali dell'adulto influiscono sull'allievo, unitamente alle sue motivazioni personali, facilitando o ostacolando qualsiasi acquisizione conoscitiva. La vita emozionale è parte integrante dell'esperienza umana nella sua globalità ed è alla base di ogni azione e dell'orientamento nella vita.

In tal senso, risulta decisivo riflettere sulla valenza della portata emotiva nell'individuazione di attività funzionali alla costruzione di uno specifico contesto formativo, attraverso il quale sostenere e facilitare i processi di apprendimento e di crescita degli allievi (Iavarone, 2006).

Martha C. Nussbaum (2001), facendo riferimento al concetto greco di eudaimonia (dottrina che assume la felicità come fondamento e principio della vita morale) definisce le emozioni come rispondenti all'idea del progredire (flourishing) di una persona, alla rappresentazione che ciascuno ha di una vita umana completa. In tale concezione, gli esseri umani e le relazioni non sono valutati in maniera strumentale quali mezzi per il puro soddisfacimento del soggetto agente, ma per il riconoscimento del loro valore intrinseco. L'emozione rappresenta in questa prospettiva un giudizio di valore rispetto al proprio oggetto che gioca di per sé un ruolo importante nella vita della persona. Inoltre, l'autrice afferma che le emozioni vissute nel presente si ascrivono nel vissuto personale, nella storia del soggetto, senza la quale non possono essere comprese: «sosterrò che il contenuto cognitivo delle emozioni è incapsulato in una complessa storia narrativa e che senza fare riferimento ad essa, spesso non possiamo cogliere la piena specificità di un'emozione» (Nussbaum, 2001, cit., p. 224-225).

Ciò vuol dire che il vissuto emozionale dell'individuo si struttura come un intreccio di molteplici aspetti riconducibili a fattori innati e acquisiti, a esperienze pregresse e di tipo relazionale, alla cultura di appartenenza e alla personale idea di benessere (Delle Fave, 2007). Un clima positivo nella classe ha la tendenza a svilupparsi quando gli insegnanti si comportano in modo «facilitatore». Ciò può essere stimolato attraverso comunicazioni positive a vari livelli e gli insegnanti devono incoraggiare

gli alunni a portare nel loro apprendimento una sintesi del proprio ben-essere fisico, emozionale e intellettuale. È di importanza cruciale l'utilizzo di strategie di insegnamento che sviluppino nei ragazzi un coinvolgimento completo nel proprio apprendimento. Come si realizza una classe positivamente "facilitativa"? Si realizza quando gli insegnanti apprezzano le relazioni con i propri alunni; quando esprimono i propri bisogni e desideri ai ragazzi; quando sono comprensivi e disponibili verso di loro; quando incoraggiano e stimolano relazioni calde e amichevoli fra gli alunni, quando impiegano più tempo ad ascoltare gli alunni che a parlare loro (Kanizsa, 2007).

Le caratteristiche essenziali di questo tipo di atteggiamento sono: desiderare e favorire la crescita dell'altro; motivare ed entusiasmare l'altro verso la sua auto-realizzazione e accompagnarlo nel suo percorso formativo; incoraggiare e coltivare l'autostima; assicurare il sostegno nelle difficoltà; correggere indicando una prospettiva di miglioramento; valorizzare, apprezzare e stimare (Stewart-Brown, 2003). In questo senso l'apprendimento sarebbe possibile solo tenendo conto che non è un fatto esclusivamente intellettuale, né esclusivamente legato allo sviluppo delle strutture neurologiche, ma dipende invece direttamente dallo sviluppo delle emozioni, dei vissuti, delle fantasie che determinano la qualità del mondo interno dell'individuo e il tipo di incontro con gli oggetti del mondo esterno. Non vi è reale conoscenza se non in intima unione con le vicende emozionali e i vissuti più profondi del soggetto (De Santi, 2008).

Viene messa in discussione la concezione esclusivamente intellettualistica della conoscenza che si ritrova nel pensiero comune. La mente non coincide dunque, con una struttura razionale che ha a che fare esclusivamente con processi consapevoli, ma sembra rimandare, e in parte identificarsi, con una struttura più globale che si riferisce all'insieme dei processi consapevoli e non, attraverso i quali l'individuo si relaziona con l'ambiente e cresce articolando le sue modalità di adattamento alla realtà. Per analizzare e descrivere l'incidenza dei fattori emotivi ed affettivi che caratterizzano il processo di apprendimento e la relazione educativa si possono individuare alcuni principi di base: *il mondo interno influenza il modo in cui percepiamo, il modo in cui interpretiamo e il modo in cui ci comportiamo*. Per capire come pensiamo e il perché delle nostre azioni è necessario analizzare e conoscere il mondo interiore, che influenza il modo in cui percepiamo, interpretiamo, comunichiamo e ci comportiamo (Cristini, 2009).

Questo mondo interno si struttura in seguito alle vicende relative ai primi anni di vita ed è composto da "oggetti" interni: per lo più costituiti a partire dalle figure parentali, ma - come già evidenziato - rielaborati alla luce dei propri sentimenti e rapportati con essi. Pertanto l'esperienza del mondo esterno dipende da cosa e come si conservano le esperienze con oggetti e figure significative e come ciò ha concorso nella strutturazione della personalità individuale. L'io maturo è quello che può

distinguere tra ciò che è reale nel mondo esterno e ciò che è proiettato su di esso dall'interno: attraverso l'integrazione di aspetti di sé scissi dalla propria mente si può raggiungere l'equilibrio tra sentimenti e percezioni cattive e tra sentimenti buoni e fiducia. Ciò significa che la percezione degli altri e degli oggetti del mondo esterno, il modo con cui decodifichiamo quello che ci succede intorno e il nostro personale modo di reagire e di comunicare, dipendono dal nostro mondo interno. Una qualunque attività finalizzata alla crescita delle persone ottiene dei risultati quando è organizzata in modo da promuovere l'integrazione, nella mente, delle sue varie parti ed in particolare di quelle problematiche o conflittuali, che generalmente, nella scuola vengono contestate o stigmatizzate moralisticamente (Riccio, 2009).

*La crescita e lo sviluppo della mente e della personalità sono possibili solo all'interno di una relazione.* La crescita non è un fatto solo spontaneo, quasi passivo, ma implica una relazione di reciprocità e una doppia attività. L'attività di chi cresce e di chi fa crescere, entrambi poli attivi di una relazione. Infatti, la dimensione creativa nel processo di crescita consiste nella elaborazione attiva di quanto si riceve reciprocamente. Il che presuppone ovviamente la disponibilità a ricevere, oltre che a dare. In altre parole un insegnante che nel momento in cui insegna non impara dai suoi allievi, difficilmente sarà un buon insegnante e molto probabilmente ridurrà il suo lavoro ad una trasmissione ripetitiva di contenuti. Così come la mediazione materna serve a modulare il rapporto tra bambino e mondo esterno riducendo gli stimoli troppo numerosi o troppo intensi, in modo da aiutare il bambino a tollerare i dati sensoriali, si può analogicamente dire che l'attività educativa e formativa svolge una funzione simile. Essa infatti dovrebbe costituire uno spazio fisico e mentale in cui l'allievo si possa muovere per esprimere i propri sentimenti ed elaborarli attraverso l'operazione di contenimento che ne farà il docente. La funzione svolta da un docente, dovrebbe dunque essere quella di mediare tra la realtà interna di chi apprende e la realtà esterna, naturalmente quando il lavoro d'aula si fonda sul confronto di dati concreti esperienziali (Norwich, 2002). Più specificatamente il processo di crescita cognitiva può essere incrementato se vi è una persona che aiuta l'individuo a modulare il vissuto, cioè lo aiuta a chiarire e differenziare i vissuti evocati dalla situazione di apprendimento in modo da poter dare loro un nome, fino a permettergli di introiettare questa funzione regolativa. Così come la situazione di apprendimento implica sempre il confronto con il nuovo e con ciò che è sconosciuto anche l'attività degli insegnanti si deve confrontare con il nuovo e lo sconosciuto perché il processo di insegnamento diviene incisivo quando l'insegnante è disponibile a compiere insieme all'allievo un percorso verso qualcosa che non si conosce.

*Le funzioni cognitive superiori dipendono dalle funzioni emotivo-affettive.* Il pensiero, l'apprendimento e la conoscenza, che sono funzioni cognitive superiori, sono strettamente correlate con le funzioni affettive. Ne consegue che la relazione

con gli allievi non è dunque solo un fatto cognitivo, intellettualistico, o meramente teorico o tecnico, anche quando sia tale per definizione - per es. nel caso della matematica e della grammatica - ma è sempre anche un fatto emozionale. La funzione del docente non è quindi solo quella di lavorare sugli aspetti cognitivi, ma soprattutto quella di ascoltare, riconoscere, accogliere e raccogliere questi elementi, in modo da renderli visibili, permettendo all'allievo di riconoscerli. Non è possibile nessun apprendimento o insegnamento prescindendo non solo dalla consapevolezza delle emozioni che entrano in gioco, ma anche dalla loro utilizzazione (Riva, 2004). Non è possibile promuovere un apprendimento senza sapere che cosa succede emotivamente nel momento in cui si interagisce con gli allievi. Le emozioni costituiscono processi integrativi essenziali, che svolgono un ruolo centrale nel conferire valori e significati e nel collegare le diverse attività funzionali della mente. La regolazione delle emozioni è alla base dei processi di organizzazione del sé. Per fare apprendere è quindi necessario comprendere i sentimenti e le emozioni di chi apprende, poiché i sentimenti sono una guida. Aiutare gli allievi a verbalizzare i propri sentimenti negativi e positivi contribuisce a rendere le reazioni emotive meno sconosciute e a riconoscerle come processi mentali, che hanno come scopo essenziale quello di creare uno stato di tendenza all'azione e di prepararci ad agire con determinati comportamenti e, come tali, possono essere espressi, elaborati ed utilizzati per imparare ad apprendere meglio.

Frabboni (2001) e più recentemente Baldacci (2009), si sono occupati di cosa significhi assicurare ambienti scolastici capaci di esplorare la dimensione emotiva. Il fattore emozione costituisce pertanto l'elemento centrale intorno al quale è possibile organizzare e sviluppare una tipologia di competenze educative comprendenti la conoscenza di sé, la comunicazione e l'ascolto, le capacità relazionali e le abilità di aiuto, le strategie di gestione del disagio e delle conflittualità che si verificano in ambito scolastico. Le competenze emozionali, concettualmente conseguenti alle ricerche sull'Intelligenza Emotiva realizzate nel campo delle neuroscienze, offrono all'insegnante la possibilità di rilevare e di intervenire con strumenti psicopedagogici diretti a promuovere il ben-essere e tutte le potenzialità di crescita individuali e del gruppo classe.

I programmi di educazione alle emozioni assumono di conseguenza valenza preventiva nel regolare l'equilibrio interiore e nel consolidare i fattori di protezione nei confronti delle disarmonie dello sviluppo. Si può ritenere che la dimensione emozionale rappresenti per il futuro della scuola la nuova frontiera. L'esplorazione dell'immenso spazio interiore potrà consentire di valorizzare ogni diversità e formare esseri umani completi, in un clima di libera espressione. Le emozioni sono depositarie della nostra storia, di ogni singolo elemento delle esperienze, dei rapporti e delle scoperte che abbiamo vissuto e assumono un ruolo determinante nelle diverse circostanze della vita personale e relazionale. Nello stesso modo interessano e

definiscono totalmente il luogo educativo perché costituiscono delle attitudini fondamentali della persona che influenzano profondamente tutte le altre capacità, sia interferendo con esse, sia facilitandole.

I processi di apprendimento e di insegnamento si costruiscono di conseguenza con la partecipazione indispensabile dei sentimenti, nell'integrazione inscindibile tra la mente e il cuore (Cunico, 2004). Il sistema educativo attribuisce priorità al sapere e alla sollecitazione di abilità cognitive, rischiando in alcuni casi di svalutare il ruolo essenziale che la sfera emozionale svolge nei processi di maturazione neurologica, nella costruzione del sé e nell'adattamento sociale. L'apprendimento scolastico, come l'intero processo educativo, può completarsi e arricchirsi, diventando significativo solo se viene investita l'intera personalità dello studente a livello cognitivo, sentimentale e viscerale, in costante interazione con la personalità dell'insegnante e del gruppo-classe, in un contesto di sicurezza privo di rischi o costrizioni.

Per queste ragioni è necessario esaminare l'impronta indelebile che produce l'esperienza scolastica, a partire dal primo impatto, sul tessuto emozionale della vita del bambino. Nella conduzione della classe, il comportamento dell'insegnante gioca una parte importante nello sviluppare un clima di accettazione e il suo ruolo può evolvere in base alla qualità della flessibilità riducendo al minimo le resistenze e i conflitti. Ecco alcune linee-guida circa la concezione del ruolo dell'insegnante facilitatore (Rogers, 1973) che ha la finalità di orientare il processo educativo allo sviluppo affettivo-emozionale: inizialmente, l'insegnante che vuole assumere il ruolo di facilitatore deve preoccuparsi di regolare lo stato d'animo o il clima del gruppo in base alla sua fiducia nel gruppo che egli comunica con l'atteggiamento e in altri modi sensibili. In secondo luogo, deve aiutare gli allievi a chiarire e a esprimere i sentimenti, accettandoli tutti senza discriminare tra giusti e sbagliati, tra positivi e negativi. L'insegnante facilitatore, deve sempre fare affidamento sul desiderio che ha il bambino di conoscere se stesso, considerandolo come la motivazione fondamentale a favore dell'apprendimento emozionale.

Per raggiungere tale scopo, l'insegnante facilitatore deve cercare di predisporre e rendere accessibili tutte le risorse che potrebbero servire per l'apprendimento delle abilità personali e sociali, e deve tenere conto che le abilità implicate nello sviluppo emotivo richiedono tempi lunghi di acquisizione. L'insegnante facilitatore, si considera come una risorsa flessibile che può essere utilizzata dal gruppo offrendo assistenza, supporto e chiarimenti. Infatti, con i suoi interventi nel gruppo, accetta sia i contenuti intellettuali che gli atteggiamenti emotivi che vengono espressi, cercando di dare a ciascun elemento il significato che esso sembra avere per l'individuo e per il gruppo. Egli fa molta attenzione agli interventi che esprimono sentimenti profondi, e si sforza di comprenderli assumendo il punto di vista e il sentimento di chi parla, cercando sempre di comunicare questa comprensione.

Quando l'interazione del gruppo diventa più intensa, l'insegnante tende a conservare una posizione di ascolto di tutti i sentimenti espressi, senza connotare i vissuti emozionali attribuendo giudizi di valore o morali. Infine egli riconosce di essere in grado di agire in tutti questi modi, solo se può esprimere atteggiamenti genuini, perché fingere di accettare e di comprendere un'esperienza, o un sentimento, non favorisce, anzi ostacola l'esperienza di apertura e di comunicazione del gruppo.

Considerando gli orientamenti di natura pedagogica ed educativa che sono stati indicati in questo capitolo si deduce l'importanza di promuovere il ben-essere a scuola. Questa cornice di riferimento ha indirizzato la collocazione della ricerca nel framework presentato in questa tesi di dottorato. Questa ricerca infatti, come verrà di seguito illustrato, collegandosi ad un progetto internazionale di indagine, ha consentito di individuare il punto di vista degli studenti e degli adulti significativi, per rendere in tal modo maggiormente incisivi gli interventi orientati alla promozione della salute e del ben-essere a scuola.



## **CAPITOLO SECONDO**

### IL FRAMEWORK



## 2.1 La ricerca: il piano teorico

Questa ricerca è parte di un più ampio progetto internazionale intitolato: "Promoting Psychological Well-Being Globally". Tale iniziativa nasce come un vero e proprio tentativo di collaborazione fra diversi ricercatori e psicologi scolastici provenienti da svariate nazioni. Questa proposta è stata sviluppata dall'International Initiative Committee (Coordinatrice, Bonnie Nastasi), fortemente supportata dall'International School Psychology Association (ISPA) e dalla Society for the Study of School Psychology (SSSP). I partners di ricerca provengono da più di venti nazioni nel mondo: Australia, Cina, Estonia, Finlandia, Germania, Grecia, Ungheria, India, Irlanda, Israele, Italia, Latvia, Libano, Messico, Porto Rico, Romania, Russia, Slovacchia, Sri Lanka, Turchia, Gran Bretagna, Stati Uniti. L'obiettivo di questo progetto è lo studio delle definizioni di ben-essere psicologico a partire dai significati espressi da specifici stakeholders: studenti, insegnanti, genitori, dirigenti scolastici e psicologi dell'età evolutiva. Il progetto vuole rappresentare un primo passo verso la comprensione del ben-essere psicologico degli studenti in una prospettiva socio-culturale. Tale analisi è di fatto finalizzata allo sviluppo di susseguenti programmi di miglioramento dello star bene degli studenti, attraverso la promozione di cambiamenti individuali ed ecologici (di sistema).

Per evitare un'imposizione implicita di nozioni fortemente ancorate ad una dimensione occidentale delle concezioni di ben-essere, i diversi collaboratori si sono impegnati a condurre le proprie ricerche all'interno delle proprie nazioni di residenza avendo cura di cogliere le reali concezioni di ben-essere psicologico di bambini ed adolescenti (Nastasi, 2004). Ad ogni partner di ricerca è stato chiesto di raccogliere dati nel proprio stato e/o nella propria comunità locale attraverso l'utilizzo di metodologie qualitative che includono focus group ed interviste, strettamente correlate all'indagine dei costrutti legati ai significati del ben-essere di bambini ed adolescenti. La scelta di privilegiare, in questa fase esplorativa della ricerca, metodologie di tipo qualitativo, è avvenuta perchè è stato ritenuto di importanza centrale poter puntare sull'analisi delle dimensioni di un ambiente scolastico salutare che riesca a riflettere il linguaggio e la terminologia locale per ciascun gruppo di stakeholder. La seguente pianificazione di ricerca riflette una cornice di sviluppo ecologico nella concettualizzazione del ben-essere (Nastasi et al., 1998). Procedere attraverso una logica di tipo ecologico significa ipotizzare una struttura relazionale secondo la quale la dinamica delle connessioni fra gli attori che fanno parte del sistema scolastico influisca sul modo di concepire il ben-essere individuale in termini di percezione del sé, competenze e risorse personali.

Christenson e Sheridan (2001), nel libro *School and Families* spiegano che, come postulato da Bronfenbrenner (1986), lo sviluppo umano si caratterizzerebbe per il grado di progressivo adattamento tra un individuo che cresce ed il suo ambiente di

appartenenza più immediato, ma anche per il modo in cui l'interazione individuo-ambiente viene determinata dalle relazioni esistenti tra le diverse situazioni ambientali e dai contesti più ampi di cui le prime fanno parte. Di conseguenza l'ambiente ecologico, che si considera rilevante per i processi di sviluppo, non è limitato ad un'unica situazione ambientale immediata, ma si estenderebbe fino ad includere le interconnessioni tra più situazioni ambientali, nonché le influenze esterne su tali situazioni.

Queste influenze, sia positive che negative, sono quelle che terze persone (parenti, educatori o insegnanti) possono avere sul modo di rapportarsi del bambino all'ambiente. Ciò significa che una determinata situazione ambientale, ad esempio la famiglia o la scuola, può risultare valida in termini evolutivi qualora esistano delle interconnessioni positive con le altre situazioni ambientali a cui partecipa il bambino. La struttura dell'ambiente ecologico viene concepita da Bronfenbrenner come qualcosa che si estende al di là della situazione immediata che influisce in modo diretto sull'individuo in via di sviluppo, al di là degli oggetti ai quali risponde o delle persone con le quali interagisce. Sono considerate ugualmente importanti le relazioni tra altre persone presenti nella situazione ambientale.

La natura di questi legami, e l'influenza indiretta che essi hanno sull'individuo che sta crescendo, creano dimensioni che condizionano in primo luogo coloro che si occupano della sua crescita. Il complesso di interrelazioni all'interno del contesto immediato viene definito dall'autore come microsistema. Il microsistema può essere concepito come un modello di attività, ruoli e relazioni che favoriscono il coinvolgimento di relazioni via via sempre più complesse. Il principio di interconnessione sarebbe applicabile non solo all'interno di ciascuna situazione ambientale ma anche, con ugual forza ed efficacia, alle relazioni fra varie situazioni ambientali, sia quelle di cui la persona in via di sviluppo fa di fatto parte, sia quelle che condizionano, attraverso gli eventi che in essa si verificano, ciò che accade nell'ambiente immediato dell'individuo. Le prime costituiscono quelli che vengono definiti mesosistemi e le seconde quelle che vengono chiamate esosistemi. Il mesosistema rappresenterebbe l'insieme delle relazioni che legano più microsistemi, in cui il bambino vive e fa esperienze. L'esosistema invece si riferirebbe a situazioni in cui il soggetto non è direttamente coinvolto, ma da cui viene comunque influenzato. L'insieme di sistemi inseriti negli uni e negli altri e interconnessi, vengono considerati come le manifestazioni di modelli gerarchici di tipo ideologico ed organizzativo prodotti dalle istituzioni sociali comuni ad una cultura o a subculture particolari. Questi modelli generalizzati vengono definiti macrosistemi. Il macrosistema, costituisce quindi la situazione culturale complessiva in cui sono inseriti i precedenti sistemi.

Considerando le modalità con cui questo approccio concettuale possa essere utilizzato nella ricerca educativa è interessante osservare come tale modello sia stato

utilizzato per investigare come la famiglia e le altre figure educative possano promuovere comportamenti positivi nella prima infanzia (Dunlop, 2008). La ricerca presentata da Dunlop si inserisce nel dibattito attuale concernente lo sviluppo infantile ed i comportamenti ad esso associati, in riferimento allo stile educativo adottato dai genitori e dagli altri adulti di riferimento. Essa si focalizza sui comportamenti ed i bisogni che appartengono ai bambini in ingresso alla scuola primaria.

In questa ricerca la casa e la scuola sono viste come portatrici di differenti punti di vista rispetto al comportamento infantile. L'analisi di tali differenze può aiutare a riflettere sulle varie situazioni in cui i bambini si trovano a spendere il loro tempo e sulle interazioni fra questi contesti. Partendo dal presupposto che ogni ambiente educativo sia di fatto interconnesso con gli altri, questo studio illustra le modalità con cui le politiche educative locali, la partecipazione attiva dei genitori alla vita scolastica, il contesto sociale specifico di una certa comunità ed il senso di diritti e di doveri ad essa connessi possano influenzare le attitudini ed il senso di ben-essere delle figure educative che si prendono cura del ben-essere di bambini di sei anni. Questo studio ha analizzato il comportamento dei bambini all'inizio ed alla fine del primo anno della scuola primaria.

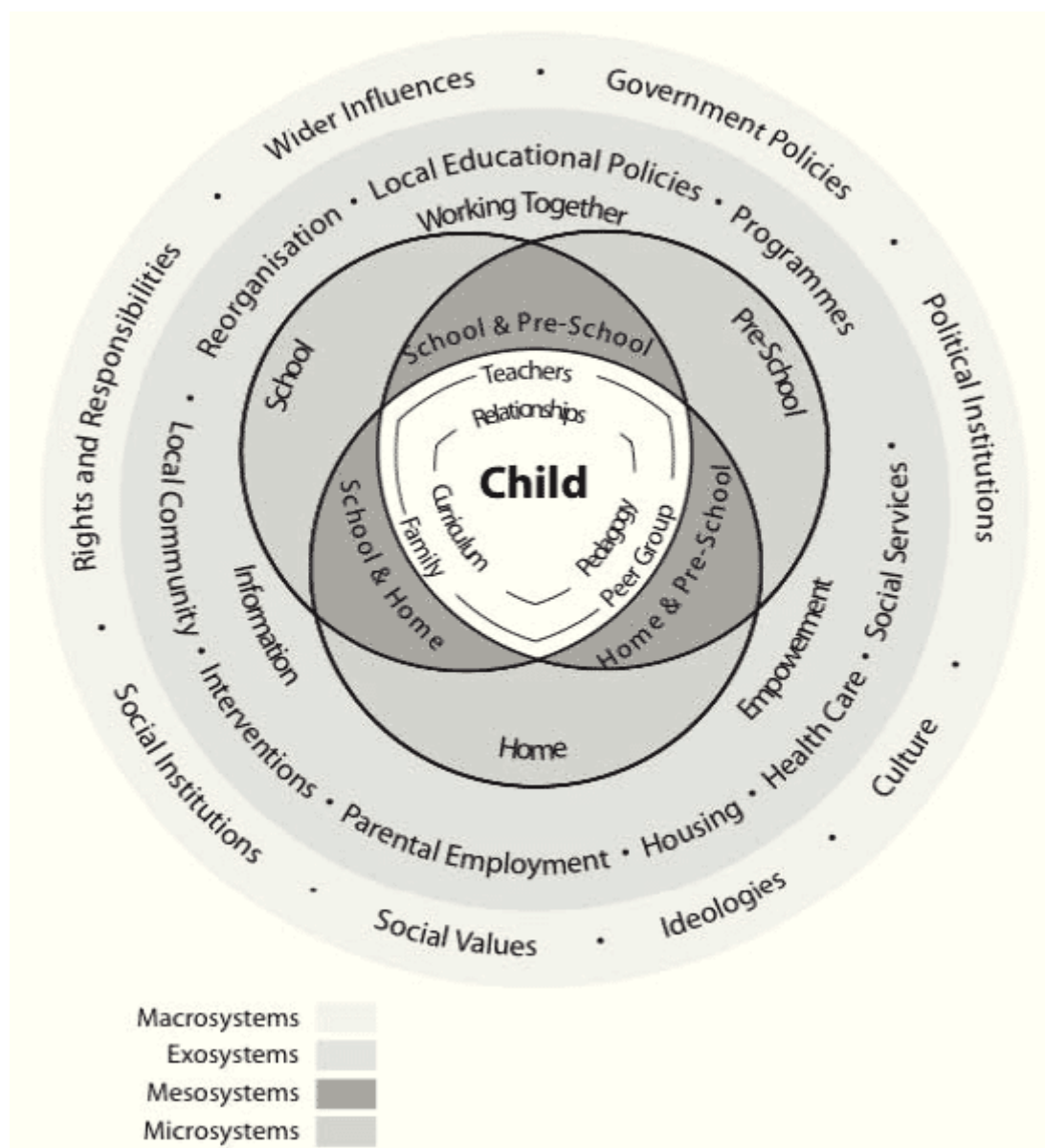
A tale scopo sono state considerate le zone di sovrapposizione fra i vari setting coinvolti perchè i bambini, insieme agli insegnanti ed ai genitori, sono stati visti come possibili co-costruttori della fase di transizione tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria in un contesto in cui si assisterebbe ad un intreccio fra le esperienze precedenti e le culture specifiche di ciascun gruppo. I bambini, nel passaggio fra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, sono visti come attori appartenenti a tre sistemi di riferimento: la loro vita familiare, il contesto pre-scolastico e quello scolastico. In tal senso l'autore sostiene che un'analisi del comportamento infantile sia possibile solo considerando l'interazione fra questi contesti.

Analizzando il modello proposto dall'autore e riportato nella figura 2, si può osservare come in questo studio a livello di microsistema siano state prese in considerazione le relazioni del bambino con i genitori, le insegnanti ed il gruppo dei pari. Tali relazioni sono state poi esaminate anche in base al modello pedagogico espresso dalle insegnanti ed al curriculum progettato in fase di accoglienza. A livello di mesosistema sono state invece esaminate le relazioni del bambino con l'ambiente familiare, quello pre-scolastico e quello scolastico, insieme a tutte le possibili combinazioni fra gli stessi, e cioè le interconnessioni esistenti fra cultura pre-scolastica e scolastica, fra cultura appartenente al contesto familiare e prescolastico e infine tra ambiente familiare e scuola primaria.

A livello di mesosistema sono state poi analizzate le modalità con cui possa essere condotto un lavoro cooperativo di informazione ed empowerment, e come esso possa influenzare i programmi e gli interventi in base alle caratteristiche della comunità di

appartenenza insieme alle politiche educative locali, ma anche al tipo di impiego dei genitori, al tipo di abitazione e di servizi sociosanitari. Tutte queste variabili sono infine inserite a livello di macrosistema in profonda interconnessione con le politiche e gli organismi istituzionali di carattere nazionale insieme alla cultura, alle ideologie, ai valori sociali ed ai diritti congiunti alle responsabilità di ciascuno.

**Figura 2 Systems influencing transition to school**



Il modello proposto da Dunlop illustra come la qualità delle relazioni, insieme alle modalità di apprendimento e all'approccio all'insegnamento, possa essere influenzato dall'ambiente e viceversa. Secondo l'autore, le modalità con cui un alunno apprende verrebbero influenzate dal contesto sociale, ma non come un

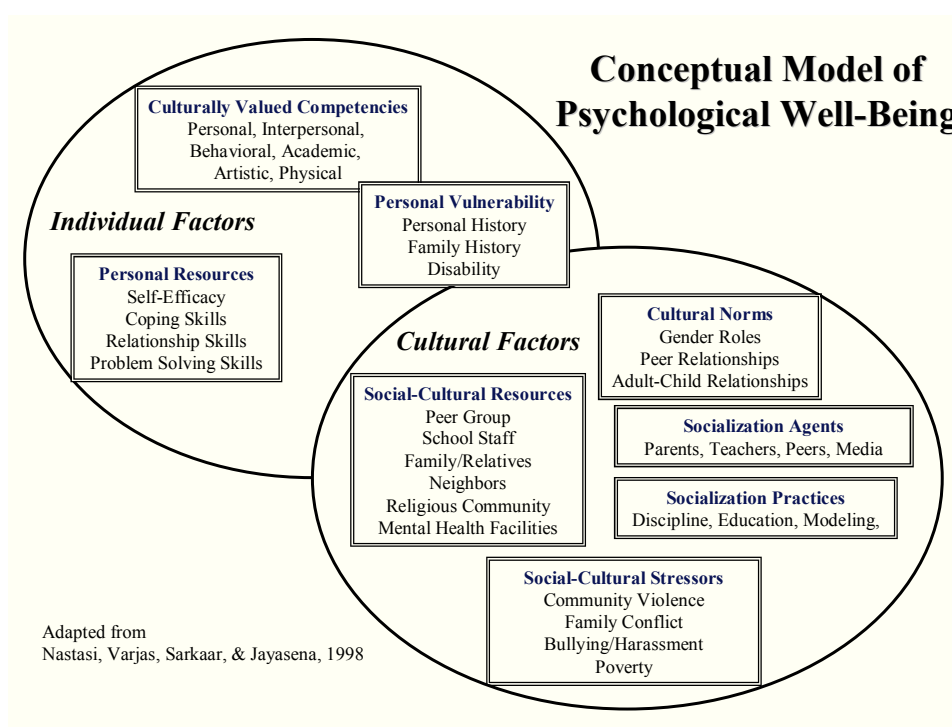
semplice meccanismo in cui gli adulti influenzano le modalità di apprendimento dei bambini, ma considerando ogni possibile reciproca influenza delle esperienze di ciascuno. In tal senso il ventaglio di comportamenti comunemente ritenuti inappropriati rispetto al contesto scolastico (come parlare senza chiedere il turno di parola, interrompere la lezione, dimostrarsi poco attenti a ciò che sta spiegando l'insegnante) vengono considerati come fattori di rischio per i bambini. A seguito della manifestazione esplicita di questi comportamenti essi potrebbero infatti subire una sorta di meccanismo di esclusione e non essere direttamente coinvolti nel processo didattico ed educativo.

In questo senso l'analisi della complessità dei fattori che potrebbero causare tali comportamenti aiuterebbero i genitori gli educatori a comprendere il difficile momento di transizione fra la pre-scuola e la scuola primaria in vista della promozione del ben-essere dei bambini e della loro capacità di adattarsi al cambiamento. Dunlop adotta un modello ecologico che mostra le modalità con cui considerare le interazioni fra i sistemi a cui appartiene il bambino, le loro transizioni tra un ambiente e l'altro e l'interazione fra i comportamenti dei bambini e i fattori relazionali che stanno alla base di questo periodo di transizione.

Questo tipo di cambiamenti investe tutti i bambini all'ingresso della scuola dell'obbligo e rappresentano, secondo l'autore, un'opportunità unica per stimolare una crescita ed un cambiamento equilibrato e positivo. Per questi bambini i fattori protettivi o di supporto ad uno sviluppo positivo di se stessi sono riscontrabili in particolar modo nella qualità con cui viene programmata la continuità fra pre-scuola e scuola primaria e nel tipo di curriculum adottato per l'accoglienza. Questo tipo di attenzione alla continuità è secondo l'autore un fattore di importanza cruciale per lo sviluppo del ben-essere degli studenti ed il loro attivo coinvolgimento nei processi di apprendimento.

L'autore identifica alcuni dei meccanismi attraverso i quali la relazione con i genitori e con gli insegnanti influenzerebbe i comportamenti positivi collegati al ben-essere scolastico. In tal senso il supporto emotivo, ovvero la sensazione di poter contare su un adulto capace di accogliere e contenere il disagio, rafforzerebbe l'autostima, che a sua volta influenzerebbe i comportamenti positivi e sosterrrebbe i bambini nel modificare le intenzioni relative ai comportamenti. Inoltre, una migliore comunicazione permetterebbe il passaggio di un maggior numero di informazioni, molte delle quali utili ad un buono stato di ben-essere individuale e di salute, e aumenterebbe la suscettibilità ad una positiva influenza rispetto ai comportamenti da adottare. L'influenza positiva di una buona relazione con gli insegnanti e con i genitori, intesa come sostegno e presenza di comunicazione non conflittuale, agirebbe in definitiva sulla capacità di adattamento scolastico e psico-sociale del bambino.

In accordo con il modello di sviluppo ecologico, lo scopo generale del progetto "Promoting Psychological Well-Being Globally" è quello di descrivere i fattori individuali e socio-culturali che influenzano lo star bene degli studenti in diverse condizioni, in diverse comunità e gruppi culturali. Questo modello è la base attraverso cui, pur indagando specifiche prospettive culturali, si possano condurre lavori tra loro comparabili. In accordo con i lunghi e i tempi richiesti da tali obiettivi, questa prima fase esplorativa servirà a sviluppare specifici modelli interpretativi e successivamente strumenti di valutazione e di curricula di promozione dello star bene a scuola (Nastasi, 2007).



Il modello concettuale al quale fa riferimento la ricerca presentata in questa tesi, è quello proposto da Nastasi, Varjas, Sarkaar e Jayasena nel 1998. In questo modello, riportato nella figura 3, il ben-essere viene concepito come una dimensione psicologica in cui i fattori individuali interagiscono con i fattori culturali.

I fattori individuali sarebbero articolabili in tre dimensioni. La prima fa riferimento alle competenze utili secondo il contesto culturale di riferimento, e riferibili a competenze personali, interpersonali, comportamentali, ma anche a competenze relative allo studio ed a performance artistiche e di funzionamento fisico. Una seconda dimensione si riferirebbe invece alle risorse personali identificabili nel senso di autoefficacia, nelle capacità di adattamento ad una



situazione stressante e nelle abilità riferibili alla sfera interpersonale e di risoluzione dei problemi.

Una terza dimensione, ascrivibile alla sfera dei fattori individuali, farebbe invece riferimento alla vulnerabilità personale rintracciabile nella storia di vita del soggetto, nella sua storia familiare o nella presenza di disabilità e bisogni educativi speciali. I fattori culturali sarebbero invece articolabili in cinque dimensioni. La prima dimensione farebbe riferimento alle risorse sociali e culturali. Tali tipi di risorse potrebbero essere identificabili come l'insieme dei supporti che provengono dal gruppo dei pari, dallo staff scolastico, dai genitori e dai parenti, ma anche dalla comunità religiosa di appartenenza e dalle strutture e dai servizi deputati al sostegno della salute degli individui.

Una seconda dimensione sarebbe invece riferibile alle norme culturali intese come i ruoli di genere, le regole che stanno alla base delle relazioni amicali e delle relazioni fra adulti e bambini. Una terza dimensione sarebbe invece rintracciabile nelle agenzie sociali, intese come gruppo dei pari, famiglia, insegnanti e media. A questa dimensione si collegherebbe direttamente quella relativa alle pratiche veicolate dalle diverse agenzie di socializzazione, come ruoli, modalità e regole di educazione ma anche di disciplina e modelling. Infine, all'interno dei fattori culturali, si possono riscontrare i fattori di tensione, che potrebbero essere collegati a conflitti familiari o a fenomeni di violenza, di bullismo, di esclusione e di svantaggio socio-economico.

Questa modalità di concepire il ben-essere individuale implica, per il ricercatore che decida di occuparsi di questa tematica, un'analisi consapevole delle possibili modalità con le quali sia possibile avere accesso ai significati che bambini ed adolescenti legano alla propria dimensione di ben-essere. In tal senso, prima di presentare gli strumenti che sono stati utilizzati nella presente ricerca, nel prossimo capitolo verrà illustrata la cornice metodologica a cui hanno fatto riferimento le modalità di raccolta dei dati.

### 2.1.1 Metodologie qualitative

Lo scopo di definire che cosa caratterizzi il ben-essere a scuola di bambini ed adolescenti ha orientato la scelta del gruppo di ricerca coordinato da Nastasi e collaboratori, verso metodologie che servissero ad organizzare e dare significato alla dimensione oggetto di indagine. In particolar modo ciò che è apparso di importanza centrale è stata la possibilità di analizzare l'esperienza scolastica nella prospettiva degli attori che fanno parte di questo contesto educativo, facilitandone la comprensione di atteggiamenti, significati, valori e comportamenti.

La scelta di puntare, in questa fase di ricerca, su metodologie di tipo qualitativo ha implicato il comprendere che quando la ricerca pedagogica si sviluppa lontano dalle pratiche, o meglio quando non si confronta con l'esperienza, si rivela inadatta a restituire un'immagine fedele dell'agire educativo. In tal senso la ricerca qualitativa sembra particolarmente utile per lo studio approfondito delle interazioni educative in contesti specifici. Il termine ricerca qualitativa si riferisce ad una famiglia di metodi utilizzati per analizzare la natura dei processi educativi, studiando le forme di interazione, i processi di interpretazione e negoziazione degli obiettivi e l'uso di metodologie e strumenti nella pratica quotidiana (Seale, 2009). Tale analisi è utilizzata per progettare cambiamenti significativi, secondo direzioni desiderate. L'orizzonte che guida un progetto di ricerca educativa orientata al cambiamento è la convinzione che non sia possibile un progresso sostenibile senza un'approfondita analisi dei limiti e delle risorse di un sistema educativo (Gall, 2005).

La ricerca qualitativa, in tal senso, può aiutare a stabilire e a sostenere il lavoro di innovazione nella pratica quotidiana e può allo stesso tempo rappresentare un momento importante per ancorare le riflessioni teoriche a ricerche che hanno per oggetto i contesti educativi. La ricerca qualitativa inoltre non introduce manipolazioni intenzionali e controllate dell'ambiente, ma analizza proprio le strutture di interazione educativa e il cambiamento dei significati. L'accesso al mondo dei significati che utilizzano gli individui diventa allora una condizione necessaria allo sviluppo di una ricerca efficace. Lo studio del contesto è integrale perché si assume che una comprensione dettagliata dell'esperienza umana possa emergere soltanto esplorandone la complessità.

La ricerca di tipo qualitativo infatti si distingue dalla ricerca sperimentale, in quanto non ha come scopo quello di stabilire criteri di replicabilità. Infatti, il ricercatore sul campo è consapevole di non essere in grado di controllare la complessità della situazione, come sarebbe possibile nelle ricerche effettuate in laboratorio. La ricerca qualitativa, pur iniziando con un quadro teorico esplicito che guida il ricercatore sul campo, lo aiuta a circoscrivere l'oggetto di riflessione della ricerca e a definire i concetti, le categorie e le sottocategorie che accompagneranno la raccolta e l'analisi

dei dati, prefiggendosi di far scaturire formulazioni teoriche ad un livello di progressiva capacità di spiegare effettivamente il fenomeno indagato (Silverman, 2001). Di fatto si assiste, nelle scienze sociali, ad una nuova problematizzazione dei concetti di qualitativo e quantitativo, in cui si riconosce che né uno né l'altro approccio vada pregiudizialmente escluso, ma che le scelte metodologiche dipendano dalle fasi della ricerca o dal suo oggetto. La scelta di affrontare la raccolta dei dati utilizzando strumenti di tipo qualitativo o quantitativo va affrontata a partire dalla consapevolezza della complessità che conduce ad una visione sistemica del reale, cosa che non consente di escludere né la descrizione qualitativa, né quella quantitativa. Il momento qualitativo della ricerca può essere considerato come la premessa alla possibilità di effettuare, in una seconda fase, un'estensione quantitativa della ricerca stessa.

Questo consente una maggiore garanzia di rigore nel corretto collegamento con le teorie che giustificano le ipotesi ed una maggiore precisione nella definizione delle variabili che si andranno a misurare (Cheong Cheng, 1997). Naturalmente in altri approcci di ricerca ci può essere un cammino opposto. Tuttavia, lo studio della relazione educativa non può non tener conto dei fattori storici, politici e psicologici che vanno studiati con metodi appropriati, spesso di carattere qualitativo. All'interno del dibattito riguardante l'uso di metodologie qualitative nella ricerca educativa Sommerville (2008), analizzando le procedure di ricerca utilizzate in educazione, arriva a definire come un'emergenza postmoderna l'apparente chiusura rispetto alla possibilità di esplorare nuove modalità di ricerca per cogliere la possibilità di generare nuove conoscenze. Sommerville sostiene che è necessario essere pronti ad utilizzare un ventaglio di metodologie diverse come unica strada percorribile per rispondere a diverse condizioni di ricerca. Ogni processo di creazione di nuove conoscenze implica l'apertura di se stessi verso il processo di cambiamento e la capacità del ricercatore di immergersi nel fenomeno oggetto di indagine.

Questo significa coinvolgersi in un processo di ricerca interattivo con i diversi attori che fanno parte del processo di indagine, acquisire maggiore familiarità, agire costantemente allo scopo di comprendere il contesto in termini vicini a quelli delle persone che vivono ed operano in quel contesto. In molti casi, le ricerche qualitative hanno il duplice scopo di interpretare e trasformare i dati in interventi di emancipazione. Ciò implica anche alcuni problemi riguardanti il valore e la validità dei processi di ricerca qualitativa. In tal senso l'International Qualitative Research (IQR) un gruppo di ricerca internazionale coordinato dalla Prof.ssa Bonnie Nastasi della Tulane University (U.S.A.), (che è stata già sopracitata), si è assunto la responsabilità di sviluppare criteri per recensire i metodi qualitativi usati nella ricerca sociale. I membri dell'IQR, dopo essersi confrontati a lungo con il dibattito riguardante gli approcci e le metodologie di ricerca utili alle scienze sociali per orientare ed implementare interventi di promozione della salute a scuola, sono

arrivati a formulare un sistema di criteri valutativi per la ricerca qualitativa ed ad allargare la comprensione del valore aggiunto rappresentato da un approccio di tipo integrato quali-quantitativo nella ricerca intervento (Nastasi, 2005). Le istanze che secondo questa organizzazione dovrebbero orientare la scelta del metodo da utilizzare, riguardano quale sia la domanda di ricerca e quale metodologia di raccolta dei dati può fornire una risposta effettiva a questa domanda. Un esempio forse banale è quello relativo alla capacità del termometro di misurare la temperatura corporea.

Di certo la misurazione della temperatura effettuata con questo strumento è molto più efficace che chiedere ad una persona come si senta, ma è altrettanto chiaro che, qualora l'obiettivo fosse descrivere la percezione soggettiva che una persona ha del proprio stato di salute e ben-essere, il termometro risulterebbe essere uno strumento inadeguato ed inefficace. Ma anche considerando l'obiettivo specifico di indagare le dimensioni di significato individuale dello star bene con se stessi e con gli altri, si può riscontrare in letteratura un'ampia varietà di scelta rispetto a strumenti già validati, o alla possibilità di esplorare la standardizzazione di nuovi strumenti quantitativi, usando ad esempio un questionario con scala Likert costruito allo scopo di valutare le diverse componenti che caratterizzano il ben-essere.

Tali strumenti, benché siano indubbiamente utili, potrebbero rivelarsi avventati se prima non si sono indagate le dimensioni salienti che quel particolare gruppo di partecipanti, appartenente ad uno specifico contesto culturale, utilizza per valutare il proprio stato di salute e ben-essere (Freebody, 2006). Un uso affrettato ed ingenuo di scale numeriche, costruite allo scopo di effettuare valutazioni sulla base di strumenti standardizzati, negherebbe al ricercatore l'opportunità di scoprire nuove informazioni riguardo ai partecipanti, ai loro contesti di appartenenza e ai significati che non possono essere previsti prima di incominciare la ricerca. Queste nuove dimensioni di senso potrebbero arricchire la composizione delle scale di item di un questionario. Uno strumento di ricerca di tipo quantitativo, che nasca a partire da un'indagine esplorativa di tipo qualitativo, potrebbe infatti essere molto più appropriato per lo studio di un contesto specifico, piuttosto che l'utilizzo di uno strumento preesistente, o appositamente creato dal ricercatore, in totale assenza di un'indagine preliminare di tipo esplorativo (Nastasi, 2005). Inoltre, quando metodi qualitativi e quantitativi vengono utilizzati per lo stesso scopo, la triangolazione, cioè la valutazione incrociata dei dati, può conseguentemente accrescere la comprensione che può scaturire dal processo di validazione e dalla comprensione dei risultati complementari (Schensul, 1999). Il processo di formulazione di una valida descrizione di un fenomeno complesso rappresenta una sfida per tutte le scienze sociali. Per quanto riguarda l'analisi di fenomeni che richiedono una descrizione di interrelazioni complesse e di comportamenti relazionali fra più persone e contesti sociali, il ricercatore potrebbe essere limitato dai metodi quantitativi qualora decidesse di assumersi la responsabilità di studiare il macrolivello dei processi

storici, istituzionali e sociali. L'elemento chiave, per il ricercatore che vuole avvalersi di metodologie qualitative è, secondo l'IQR, il concetto di cultura e le modalità con cui la cultura di appartenenza influenza il contesto di indagine e l'oggetto di ricerca. In tal senso l'approccio qualitativo è interessato all'individuo in interrelazione con gli altri e con il proprio contesto. Il fatto che la cultura ed i contesti possano variare da gruppo a gruppo non implica che non ci siano elementi comuni o generalizzabili. Questa consapevolezza dovrebbe anzi guidare il ricercatore, renderlo attento alla possibilità che possa osservare elementi comuni o costanti in differenti gruppi e contesti attraverso la comparazione. Da qui nasce la necessità di condurre una molteplicità di studi qualitativi che enfatizzino una pluralità di prospettive e di differenze fra culture, istituzioni e contesti in cui poter guardare alla specificità culturale come ad un corpus coerente di condotte comportamentali. Si tratta di un processo dinamico, soggetto al cambiamento all'interno e attraverso le generazioni in correlazione funzionale con il contesto, necessario all'individuo perché egli divenga membro partecipe ed attivo della società. Questa prospettiva induce i ricercatori, che scelgono di utilizzare metodologie di ricerca qualitative, ad enfatizzare le modalità con le quali la cultura ed i contesti sociali influenzano il comportamento dei membri di una comunità e le loro manifestazioni individuali e sociali. Gli obiettivi della IQR sono quelli di formulare e stabilire criteri di monitoraggio e valutazione delle ricerche qualitative, ma anche quelli di trovare evidenze di ricerca che giustifichino l'efficacia dell'utilizzo di metodologie qualitative nel supportare lo sviluppo di validi ed apprezzabili interventi. Effettuando un'attenta analisi delle risorse scientifiche presenti nella ricerca qualitativa in tutti i campi associati alle scienze sociali, l'IQR ha sviluppato un sistema di criteri per codificare l'uso di metodologie qualitative negli studi e nella progettazione degli interventi.

I criteri della ricerca qualitativa indirizzano l'adeguatezza delle procedure di raccolta di dati, analisi e documenti. I metodi di raccolta dei dati sono vagliati in base al livello di chiarezza, appropriatezza, di significatività per il contesto e per l'attuazione di una triangolazione efficace, utilizzando una molteplicità di risorse e metodi in grado di riflettere la capacità del grado di coinvolgimento da parte del ricercatore. Le attività di analisi dei dati sono valutate in base alla linearità con cui i codici sono legati ad evidenze empiriche e con cui i presupposti teorici sono condivisi. Vengono valorizzati la coerenza nell'applicazione, il riflettere legami chiari fra concetti, l'utilizzare esempi riguardanti la natura ricorsiva di alcune osservazioni e l'analisi della modalità con la quale l'interpretazione nasce e viene negoziata a partire dall'informazione nota. I criteri offrono anche elementi chiave di valutazione riferibili a: procedure di campionamento; condizioni che determinano un'effettiva implementazione; risultati attesi; trasferibilità; adeguatezza ai fattori contestuali e culturali; reazione dei partecipanti e i risultati non attesi. La scissione fra ricerca e pratica è un'altra sfida a cui vorrebbe rispondere l'IQR. Questo perché gli interventi

sviluppati a partire da una solida ricerca empirica, capace di fornire un controllo delle condizioni fattuali, fornisce un'irrinunciabile salvaguardia per tutti i ricercatori che operano nel campo delle scienze sociali. In particolar modo, per quanto riguarda la le scienze dell'educazione (che possiamo in parte considerare appartenente alla macroarea delle scienze sociali), il trasferimento da evidenze empiriche ai reali contesti educativi e scolastici e l'implementazione di progetti costituiscono comunque un passaggio pieno di problematicità legate all'accettazione dei partecipanti, alle garanzie di continuità, al raggiungimento di buoni risultati, ed al contenimento di possibili effetti negativi.

Di seguito verranno esposti quattro esempi che illustrano le ricerche condotte utilizzando i criteri di validità formulati dall'IQR. La ricerca di Varjas (2005) descrive l'uso dell'osservazione e delle interviste, e delle relative progettazioni nate a partire dalla specificità culturale della promozione di programmi riguardanti la salute ed il ben-essere di un gruppo di adolescenti dello Sri Lanka. Questo studio sottolinea la potenzialità insita nelle metodologie qualitative nell'innestare una migliore comprensione delle specificità culturali e la possibilità di creare servizi di promozione della salute a scuola che sappiano rispondere a queste specificità. L'importanza di comprendere appieno la cultura del contesto di appartenenza dell'adolescente viene poi sottolineata anche da uno studio condotto da Hitchcock (2005) che descrive le modalità con cui un approccio quali-quantitativo possa essere utilizzato per testare la validità di costrutti emersi a seguito di un'indagine etnografica riguardante i bisogni di un gruppo di adolescenti e dei loro insegnanti. In questa indagine si enfatizza il ruolo della triangolazione nello sviluppo di specifici programmi di intervento implementabili a scuola, e si descrivono le fasi che bisognerebbe seguire per il passaggio da un'analisi qualitativa dei bisogni educativi di adolescenti e professori alla successiva validazione di uno strumento di tipo quantitativo, utilizzabile come supporto alla valutazione dell'analisi situazionale di ogni contesto scolastico, in cui si decida di progettare interventi specificatamente collegabili alla promozione di una migliore qualità della vita scolastica.

In una terza ricerca, Siegel (2005) descrive invece l'utilità dell'uso di interviste e dell'osservazione partecipata nell'implementazione di un progetto relativo all'uso del cooperative learning per l'apprendimento della matematica nella scuola primaria. Questa ricerca permette di capire come sia possibile utilizzare metodologie qualitative di ricerca allo scopo di tradurre i dati raccolti in interventi realizzabili che possano rendere significativo l'apprendimento in classe. Viene illustrato il potenziale contributo della ricerca qualitativa nello sviluppo di pratiche didattiche fondate su una chiara comprensione del processo di rappresentazione concettuale degli studenti e delle conseguenti fasi di pianificazione e implementazione degli interventi. Infine, Lyst (2005) descrive l'uso di metodologie di ricerca quanti-qualitative per misurare la validità delle pratiche didattiche connesse ai processi di alfabetizzazione primaria.

Questa ricerca mostra come sia possibile combinare il valore di dati forniti da strumenti quantitativi, riconosciuti e condivisi dalla comunità scientifica, con i dati emersi da interviste e focus group per allargare la comprensione della validità sociale di alcune pratiche didattiche. Questa ricerca illustra il potenziale contributo della ricerca qualitativa nel descrivere costrutti riconosciuti scientificamente in riferimento a specifici contesti scolastici. Di seguito verranno invece descritti, gli strumenti di indagine utilizzati nella ricerca presentata in questa tesi di dottorato.

### 2.1.2 Focus group, interviste ed ecomappe

Il focus group è una tecnica di rilevazione dei dati di tipo qualitativo, utilizzata nella ricerca sociale, che si basa sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo su un tema o un argomento che il ricercatore desidera indagare in profondità (Zammuner, 2003). Pur non essendo rintracciabile in letteratura una definizione univoca di focus group, i ricercatori concordano nell'affermare che il focus group è un metodo di ricerca che coinvolge in una discussione di gruppo, coadiuvata dall'aiuto di un moderatore, dalle quattro alle dodici persone per discutere di un argomento. Le informazioni fornite dai partecipanti durante la discussione costituiscono i dati del focus group.

I focus group, pertanto, non forniscono dati quantitativi che consentano la generalizzazione ad una popolazione più ampia. Questo metodo è al contrario tradizionalmente utilizzato per esplorare in modo approfondito le opinioni, gli atteggiamenti o i comportamenti della collettività, per approfondire le motivazioni sottostanti al pensiero ed al comportamento umano. L'obiettivo è quello di indurre i partecipanti ad esprimere le proprie percezioni, i propri sentimenti, atteggiamenti ed idee su un argomento scelto dal ricercatore. Il focus group è uno dei metodi privilegiati nella fase esplorativa e/o di approfondimento di una ricerca e, date le sue caratteristiche, è anche uno dei metodi privilegiati nelle ricerche di natura applicata. Viene sempre più spesso usato nelle ricerche di mercato (ambito nel quale di fatto si è sviluppato inizialmente questo metodo) e nelle ricerche condotte all'interno di organizzazioni di vario tipo. Contrariamente alle interviste somministrate a piccoli gruppi creati informalmente, i focus group sono maggiormente strutturati e producono risultati che scaturiscono direttamente dalla trascrizione della medesima discussione. È importante tenere presente che lo scopo di questo tipo di raccolta dei dati non è quello di creare un consenso, ma piuttosto quello di ottenere un ventaglio di opinioni su determinati temi. Raggiungere un consenso condiviso non è un obiettivo esplicito dei focus group. Piuttosto, l'obiettivo è quello di conoscere il punto di vista personale di ciascun partecipante e quello di incoraggiare ognuno ad esprimere le diversità di opinione personale.

Il focus group, pur essendo uno strumento pianificato e strutturato, presenta dei caratteri di apertura e di flessibilità che incoraggiano l'interazione tra i partecipanti nella discussione di gruppo. Nella tradizione qualitativa, la natura della realtà viene intesa in una prospettiva fenomenologica e, di conseguenza, possono esserci molteplici interpretazioni della stessa realtà. Questo è un principio fondamentale dei focus group ed è uno dei punti di forza nella ricerca in campo pedagogico, perché i partecipanti sono invitati ad esprimere le loro convinzioni all'interno di una discussione di gruppo, in cui verranno condivisi diverse opinioni e punti di vista su



un medesimo oggetto di conoscenza sociale. Secondo alcuni autori (Furedi, 2003), la popolarità dei focus group è attribuibile al fatto che le emozioni individuali hanno acquisito un'importanza straordinaria nella vita pubblica, portando alla ridefinizione dei problemi sociali in termini di salute mentale ed emotiva. L'autore sembra suggerire che l'attualità dei focus group sia dovuta al fatto che le persone preferiscano raccontare di sé, dei propri problemi e delle proprie esperienze di vita in un contesto di gruppo che sostenga la libera espressione, dove si possa percepire che esiste uno spazio più ampio per esprimere la dimensione emozionale di ciò che raccontano. Si crea a questo riguardo una situazione diversa rispetto alla partecipazione ad una ricerca in cui si preveda un'intervista individuale o la somministrazione di un questionario.

Quando la ricerca è orientata in senso applicativo, e il problema che intende affrontare ha a che fare con interventi tesi a migliorare la qualità della vita, l'enfasi che viene posta sui focus group riguarda direttamente la loro capacità di essere un veicolo per stimolare il coinvolgimento e la partecipazione degli attori a progetti e programmi, o comunque di rappresentare un'occasione importante per far sentire la propria voce, anche in modo critico. Esistono numerosi programmi e progetti che nascono con questi obiettivi e che utilizzano i focus group come strumento di partecipazione (Altieri, 2002). Tuttavia è necessario segnalare che sostenere il coinvolgimento attivo dei partecipanti, specie relativamente a tempi di realizzazione medio-lunghi che i progetti di sviluppo di comunità richiedono, implica l'uso di molteplici strumenti che certo non possono esaurirsi in qualche sessione di discussione di gruppo, per quanto ben pianificata e condotta. Questo non significa ovviamente che, in un progetto di sviluppo di comunità, l'attivazione dei processi di coinvolgimento della cittadinanza non possa partire da un progetto di ricerca che preveda tra gli strumenti di lavoro i focus group. Un esempio che va in questa direzione è probabilmente quello dei Piani per la Salute, definiti dalla Regione Emilia-Romagna, prima in Italia a dotarsi di questo approccio nell'elaborazione di strategie di azione programmate e realizzate da una pluralità di attori, coordinati dal governo locale, che impegnano risorse umane e materiali allo scopo di migliorare la salute della popolazione.

Berti e Zani (2003), illustrando le strategie utilizzate per l'attivazione dei Piani per la salute nei comuni di Cesena e Rimini, spiegano che mentre nella prima cittadina sono stati realizzati trentuno focus group omogenei (gruppi di studenti, politici, volontari), che hanno discusso del bisogno di salute in generale, nel secondo comune la costituzione di quattordici gruppi è avvenuta dopo un breve corso di formazione sui Piani per la Salute e solo successivamente si è arrivato a costituire gruppi di discussione eterogenei per tipo di provenienza, ma omogenei per tema discusso. Nell'analizzare gli aspetti qualificanti di questa esperienza, gli autori sottolineano che la partecipazione è stata facilitata dalla chiarezza e dalla condivisione degli

obiettivi messi a progetto, ma anche dalla chiarezza rispetto al fatto che le scelte effettuate ed il lavoro svolto potessero avere effettivamente una ricaduta su chi ha il potere di gestire le risorse. Ciò che appare necessario segnalare è riferibile al grande dispendio di tempo e risorse per il reclutamento dei partecipanti e per mantenere la loro motivazione a prendere parte attivamente al progetto. Quello che appare chiaro tuttavia è che la tecnica dei focus group viene privilegiata perché consente la mobilitazione delle risorse dei partecipanti e costituisce la premessa metodologica per l'attivazione di gruppi di lavoro locali. I focus group, pur essendo nati e concepiti per la raccolta di atteggiamenti e opinioni all'interno di un pubblico adulto, sembrano essere particolarmente promettenti per le possibilità che offrono di intervistare i bambini nel loro ambiente naturale. In tal caso l'enfasi sulla preparazione del moderatore e dell'assistente moderatore, già elemento cruciale del processo, va accresciuta includendo tra le capacità relazionali di tali figure anche la capacità di gestire dinamiche di gruppo infantili (Baraldi, 2003). Il focus group è una tecnica entrata di recente nella ricerca educativa, utilizzata sia in ricerche di carattere nazionale, sia all'interno di percorsi d'indagine avviati autonomamente dalle scuole. La ricerca in campo educativo attualmente è molto attenta a studiare il punto di vista degli utenti delle agenzie formative e c'è la tendenza diffusa a condurre ricerche che abbiano l'obiettivo di ascoltare direttamente i bambini e gli adolescenti. Tra i punti di forza dello strumento, quando venga usato in ambito scolastico, vi è il fatto che esso consente di esaminare i problemi oggetto di studio anche sotto l'aspetto della relazione sociale e interpersonale.

Quando i soggetti di riferimento sono i docenti, il focus group può rappresentare un'occasione per riconoscere le dinamiche relazionali che entrano in gioco in quel contesto scolastico e di acquisire dunque informazioni non solo sulle opinioni dei singoli, ma anche sul clima e sulla cultura della scuola. Più nello specifico, i focus group possono aiutare i partecipanti a chiarire le proprie motivazioni e a formare proprie opinioni strutturate. La discussione collettiva, grazie alle comparazioni e ai contrasti tra opinioni, può indurre i soggetti ad un miglior inquadramento del proprio punto di vista all'interno del panorama generale di posizioni, consentendo loro di formarsi un'opinione anche su aspetti del problema mai affrontati prima. Può quindi rappresentare un guadagno conoscitivo anche per i partecipanti al gruppo e non solo per i ricercatori.

Un'altra tecnica utilizzata in questa ricerca si riferisce alle interviste. L'intervista in letteratura viene definita come uno scambio verbale, il cui scopo è la ricostruzione dei significati che ciascun soggetto attribuisce alle sue esperienze o ad aspetti della realtà sociale e culturale (Cohen, 2007). A differenza di una conversazione occasionale, in cui il contatto con l'interlocutore non viene preventivamente organizzato, l'intervista viene utilizzata per raccogliere prevalentemente informazioni od opinioni su di un particolare argomento, definendo chiaramente i

ruoli dei soggetti in gioco. L'intervista è uno scambio verbale tra due o più persone nella quale l'intervistatore, ponendo domande più o meno rigidamente prefissate, cerca di raccogliere informazioni su comportamenti, opinioni ed atteggiamenti di una o più persone su un particolare tema. L'intervista, viene definita come una relazione partecipata in cui il modo di essere, di presentarsi e di sentire dell'uno, si ripercuote sul modo di essere di presentarsi e di sentire dell'altro (Trincherò, 2004). Rispetto ad un questionario, l'intervista consente di raccogliere informazioni molto più ricche ed articolate. Le interviste vengono generalmente classificate, in relazione alla loro struttura. La scelta del tipo di intervista da adottare, dipende da una serie di fattori: la fase di ricerca, i dati che si vogliono raccogliere, il tempo, il numero di persone da intervistare, il tipo di codifica e di interpretazione che si intende effettuare a partire dai dati raccolti. Il grado di strutturazione minimo di un'intervista corrisponde all'intervista libera, in cui è prefissato solo il tema su cui verterà la discussione ma non le domande che l'intervistatore farà, le quali potranno variare in base a quanto emerge nella discussione. Le interviste libere, consentono di raccogliere informazioni che non sono direttamente conosciute dall'intervistatore. Questo tipo di intervista appare particolarmente utile nella fase iniziale di una ricerca, perché offre al ricercatore una serie di variabili su cui indagare. Variabili che gli consentano di definire meglio gli obiettivi e lo aiutino a ricavare informazioni utili per poter mettere a punto un'intervista maggiormente strutturata.

Ad un livello ulteriore di strutturazione si collocano le interviste semi-strutturate. Esse prevedono una traccia di argomenti da affrontare nel corso dell'intervista, senza però dover seguire un ordine di presentazione rigido. In genere, la sequenza di presentazione delle domande varia in relazione all'andamento dell'intervista, cioè in funzione delle risposte ricevute. In questo caso l'intervistatore è tenuto a rivolgere un certo numero di domande specifiche, ma può, se lo ritiene necessario, rivolgere altre domande per ottenere chiarimenti. Le domande guida, garantiscono che le stesse informazioni su argomenti centrali, vengano raccolte su soggetti diversi senza che vi siano distorsioni. Questo modo di condurre l'intervista concede ampia libertà sia all'intervistatore che all'intervistato, garantendo allo stesso tempo che possano essere discussi tutti i temi e le informazioni che sono al centro dell'interesse del ricercatore. L'uniformità nel presentare le domande, consente un uso più agevole dell'informazione raccolta. Il fatto che tutte le domande presuppongano risposte diverse da parte degli intervistati (perché richiedono di rintracciare eventi della propria storia scelti dal soggetto, o di esprimere sentimenti e valutazioni in piena libertà) può conferire loro un andamento molto fluido e naturale, che permette di andare dal generale al particolare, consentendo all'intervistato di addentrarsi gradualmente negli argomenti dell'intervista.

Un esempio piuttosto significativo dell'uso di questo tipo di strumento di indagine nel campo della salute e del ben-essere, è rappresentato dalla ricerca condotta in

Australia dal National Center for Vocational Education (Stanwick, 2006). Questa ricerca nasce con l'intento di esplorare la relazione fra educazione, orientamento professionale e ben-essere attraverso il coinvolgimento di un gruppo selezionato di educatori provenienti da diversi tipi di istituzioni ed associazioni di stampo formativo. In questa ricerca è stata utilizzata un'intervista focalizzata sulla percezione dei benefici dell'educazione alla salute ed al ben-essere dei loro studenti. L'intervista utilizzata in questa ricerca ha toccato i seguenti punti:

- il background dell'organizzazione educativa di appartenenza ed il ruolo dell'educatore nell'aiutare i propri studenti;
- i benefici non economici dell'educazione in termini di felicità, soddisfazione per la propria vita personale, autostima, socializzazione e riduzione del rischio;
- le opinioni dell'educatore riguardanti il legame fra educazione e ben-essere in termini di interazione diretta e di risultati;
- gli esempi riguardanti il legame tra educazione e ben-essere;
- i servizi offerti dall'organizzazione di appartenenza e il supporto offerto nel promuovere il ben-essere e la salute dei propri utenti;
- gli aspetti dei percorsi formativi che hanno un'incidenza maggiore sui risultati di salute e ben-essere, come la scelta di determinati contenuti, l'interazione tra studenti, la responsabilizzazione degli studenti, la condivisione degli obiettivi;
- i possibili effetti negative o dannosi quali stress, disaffezione alla vita, stanchezza, incidenza negativa sulle relazioni familiari o amicali.

Complessivamente i benefici che sono stati menzionati dagli educatori coinvolti nell'indagine sono stati raggruppati in due principali direzioni, la prima focalizzata sulla socializzazione e la seconda indirizzata al ben-essere psicologico. Per quanto riguarda la socializzazione, una varietà di temi sono stati discussi dagli educatori in relazione a come l'ambiente di apprendimento contribuisca a sostenere il ben-essere individuale. Questi aspetti riguardano le interazioni, l'amicizia, la familiarità, la solidarietà, il senso di appartenenza ed il supporto sociale.

L'accento viene posto sulla possibilità di stare con persone che abbiano gli stessi interessi e che da questi si possa partire per costruire networks e intraprendere iniziative condivise. Per quanto riguarda invece il ben-essere psicologico, tutti i partecipanti all'indagine dimostrano di credere che l'educazione possa guidare i giovani all'acquisizione delle competenze correlate con il ben-essere psicologico come la conoscenza di sé, l'autostima, l'autonomia ed il senso di controllo rispetto a se stessi e a ciò che può accadere nella vita. Ciò che emerge dai partecipanti è che l'educazione può incidere in maniera determinante sull'accettazione di sé, e quindi

sullo sviluppo di un atteggiamento ottimistico verso se stessi, con la consapevolezza dei propri lati buoni e critici e la capacità di guardare al passato in modo ottimistico. La stessa educazione influisce sulla concretizzazione di relazioni positive con gli altri, di relazioni umane appaganti in cui si è capaci di provare empatia e si è interessati al ben-essere altrui. Influisce inoltre sulla crescita personale e l'apertura a nuove esperienze con una spinta verso la realizzazione delle proprie potenzialità, sull'aver obiettivi nella vita, e sul sentire che c'è un significato, che ci siano valori che danno senso all'esistenza. Infine, secondo gli educatori che hanno partecipato a questa indagine l'educazione gioca un ruolo centrale nello sviluppo della padronanza rispetto al contesto ambientale, una padronanza che si esprime nel saper cogliere le opportunità e nell'essere capaci di creare contesti funzionali alle proprie esigenze. Per quanto riguarda invece i possibili effetti dannosi dell'educazione sulla percezione del ben-essere, i partecipanti indicano lo stress che in alcuni casi i propri studenti hanno sperimentato in seguito a risultati negativi nel loro apprendimento o all'insuccesso scolastico.

Un secondo aspetto sollevato riguarda i fenomeni di dispersione scolastica e di quanto essi siano legati ad esperienze negative di studenti che non riescono a dispiegare pienamente il loro potenziale d'apprendimento, soddisfacendo i propri bisogni formativi. In alcuni casi, secondo i partecipanti, il distacco dalla scuola non si consuma con l'abbandono, ma con la disaffezione, il disinteresse, la demotivazione, la noia ed i disturbi comportamentali. Tali manifestazioni si basano spesso su difficoltà d'apprendimento (soprattutto sul terreno linguistico-espressivo, logico - matematico e del metodo di studio) e su una carriera scolastica vissuta più come obbligo esterno (familiare, sociale), che interno (bisogno di affermazione, crescita, acquisizione di saperi, capacità, cittadinanza) per realizzarsi come persona.

Fra gli strumenti utilizzati dal gruppo appartenete al progetto "Promoting Psychological Well-Being Globally" va segnalato infine l'uso di una particolare strategia di raccolta dati definita come ecomappa (Nastasi, 2006).

L'ecomappa in letterature viene concepita come uno strumento grafico di ricerca. Le ecomappe sono diagrammi che rappresentano individui o gruppi all'interno del proprio contesto di appartenenza. Esse permettono al partecipante di illustrare la natura del rapporto, le energie veicolate, le fonti di supporto e le risorse che mantengono le relazioni. Questo strumento viene utilizzato come un metodo di comunicazione interdisciplinare, perché fornisce un linguaggio comune ed una comprensione della situazione relazionale del partecipante. Le ecomappe vengono utilizzate in quelle ricerche che riconoscono studenti e famiglie come membri attivi della comunità scolastica, i quali possiedono emozioni, sentimenti e relazioni che possono influenzare le abilità di performance a scuola e le modalità con cui gli studenti maturano e si preparano a diventare cittadini attivi. Le ecomappe sono dei diagrammi, che mostrano visivamente lo studente, le sue relazioni familiari e le altre

relazioni significative. Sono in genere utilizzate nelle ricerche sociali per raffigurare e riassumere la varietà di influenze reciproche esistenti tra il partecipante all'indagine e le persone che con esso sono in relazione. Ogni ecomappa è sensibile alla dimensione temporale, nel senso che ogni elaborazione grafica riflette l'insieme delle relazioni della persona in un particolare momento. Infatti, durante l'elaborazione delle ecomappe, ogni partecipante è invitato a disegnare se stesso e le persone che appartengono alla sua vita, e a descrivere la relazione tra lui e queste persone tramite linee che rappresentano la natura di tali connessioni.

Le ecomappe rappresentano la visione di insieme delle relazioni che ogni individuo intrattiene con le persone che appartengono al proprio ambiente di vita dimostrando allo stesso tempo il flusso o la mancanza di fonti di supporto e di risorse. Per alcuni autori l'ecomappa fornisce un'immagine delle relazioni attuali con il contesto culturale (Green, 1999). Esse di fatto testimoniano fedelmente il punto di vista del partecipante e risultano molto utili nella progettazione perché possono essere utilizzate da diversi sistemi (scuola, famiglia, sanità) fornendo un linguaggio comune nella valutazione delle risorse da cui partire per la progettazione di un intervento. Di fatto questo strumento viene utilizzato per esaminare i fattori di supporto e di forza, ma anche le aree di conflitto e di tensione, i sentimenti associati a questi fattori e il possibile potenziale di cambiamento. Le ecomappe vengono utilizzate per riassumere le informazioni riguardanti tutte le parti coinvolte nello sviluppo di un progetto multidimensionale e per meglio definire obiettivi e risultati attesi. Esse rivelano la loro efficacia in quei programmi di intervento che includono il counseling, gli interventi familiari, il case management e in generale tutte quelle ricerche focalizzate sulla creazione di progetti che possano massimizzare il successo scolastico degli studenti.

Questi programmi includono la valutazione del punto di vista degli studenti, ma anche delle famiglie, degli insegnanti, dei direttori e dalle agenzie sociali del territorio. In tal senso, ogni report generato a partire dalle ecomappe può servire per coordinare le opportunità di progettazione di un intervento educativo perché l'ecomappa aiuta a definire le relazioni di tutti i partner coinvolti. In molti studi l'uso di questa tecnica è associato alla responsabilizzazione degli insegnanti e dei genitori rispetto al successo psico-sociale e scolastico dei giovani. Il gruppo promotore della ricerca internazionale coordinata da Nastasi e collaboratori il cui impianto metodologico è stato seguito nella tesi di dottorato qui presentata, ha recuperato questa metodologia di indagine per dimostrare come, nei progetti di promozione alla salute degli studenti, possano essere utilizzate le ecomappe (Nastasi, 2000).

In questo contesto le ecomappe vengono utilizzate per indagare le percezioni soggettive degli studenti rispetto a come le persone significative (appartenenti alla comunità, alla scuola, alla famiglia o al gruppo dei pari) esercitino un ruolo di supporto o di stress. Le ecomappe, come si è precedentemente affermato, sono

concepito come una rappresentazione grafica delle relazioni significative in termini positivi o negativi. Infatti nel processo di elaborazione delle ecomappe individuali ogni studente viene invitato ad identificare individui, gruppi o organizzazioni appartenenti al proprio contesto di vita. In un secondo momento ogni studente viene guidato a rappresentare tramite un disegno ciascuna di queste persone o gruppi in relazione a se stesso e a connettere la rappresentazione di se stesso con diverse linee in modo da poter descrivere le relazioni positive o negative.

Le ecomappe vengono utilizzate anche come base per insegnare agli studenti ad identificare e a nominare i sentimenti e le emozioni associate alla tensione, all'aiuto ed alla presenza dell'altro. A partire da questa attività è anche possibile aiutare gli studenti a condividere correttamente il proprio vissuto emotivo, descrivendo le fonti di stress e di supporto, gli specifici modi di affrontare le situazioni negative e le ed i comportamenti ad esso associati. La procedura di elaborazione delle ecomappe verrà illustrata in dettaglio durante la descrizione delle attività di raccolta dei dati utilizzate nella presente tesi di dottorato. Ciò che è importante segnalare a questo punto è che le ecomappe sono state concepite in questa ricerca come un'importante strumento di analisi dei vissuti individuali degli studenti in quanto capaci di restituire una grossa quantità di dati riguardanti i fattori di stress e di supporto.

In una ricerca di Varjas (2005) le ecomappe sono state utilizzate per migliorare la comprensione dei significati culturali che i giovani dai dodici ai diciassette anni hanno della salute e del ben-essere e per facilitare lo sviluppo di interventi orientati alla promozione di queste dimensioni a scuola. Questa ricerca si è focalizzata su tre tematiche principali: la percezione degli adolescenti rispetto al proprio ben-essere attuale e le prospettive future, i contesti di socializzazione ed i comportamenti ad essi associati, le aspettative degli adulti di riferimento a casa e a scuola ed il loro modo di disciplinare eventuali comportamenti non concordi con tale aspettative. La ricerca si è posta come obiettivo quello di individuare le specificità culturali intese come valori, credenze, linguaggi, idee, tradizioni e norme di comportamento condivise dai membri appartenenti al gruppo dei partecipanti. Questa accezione del termine cultura, quindi, non vuole essere un sinonimo di differenze o specificità di appartenenza etnica, ma come ricerca di quelle specificità che condizionano e modulano i comportamenti individuali e sociali. Questo approccio implica che, nella progettazione di un intervento orientato alla promozione dello star bene dei giovani, gli elementi chiave quali gli obiettivi, le metodologie, le strategie e gli strumenti di valutazione siano perfettamente pertinenti rispetto alle specificità del gruppo di appartenenza e cioè che riflettano i valori, le norme e le credenze dei membri che appartengono alla stessa cultura.

All'interno di questo modello vi è la convinzione che non sia possibile comprendere un individuo separandolo dalla cultura di appartenenza e la comprensione della specificità culturale che lo caratterizza come membro di una comunità sociale.

Secondo questa prospettiva gli sforzi indirizzati ad un miglioramento della qualità della vita non possono essere centrati esclusivamente sulla persona ma devono rivolgersi al ruolo della cultura per poter efficacemente sostenere una promozione di corretti stili comportamentali (Rice, 2004).

In questo senso, le ecomappe forniscono ai ricercatori elementi per studiare le esperienze degli studenti e le loro credenze, in modo da facilitare lo sviluppo di interventi formulati a partire da un'attenta analisi dei significati espressi dai partecipanti e per estendere linee guida che riflettano tali prospettive di significato.



## **CAPITOLO TERZO**

### LA RICERCA



### 3.1 Obiettivi del progetto

Gli obiettivi generali di questo progetto di ricerca sono sostanzialmente due. Il primo obiettivo si riferisce alla possibilità di identificare e capire le differenti concezioni di ben-essere psicologico espresse dai vari stakeholders, ovvero studenti della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, insegnanti degli stessi ordini di scuola, genitori, dirigenti scolastici e psicologi dell'età evolutiva. Il secondo obiettivo riguarda invece l'opportunità di descrivere e di capire le definizioni di ambiente scolastico salutare, espresse dai principali soggetti interessati. Questi obiettivi si articolano poi in cinque domande di ricerca:

- cos'è il ben-essere psicologico?
- che cos'è, che cosa definisce un ambiente scolastico salutare?
- quali fattori influenzano lo star bene di bambini ed adolescenti?
- qual è il ruolo giocato dalla scuola nella promozione del ben-essere psicologico dei propri allievi?
- quali sono le vie effettive attraverso le quali poter promuovere il ben-essere psicologico di bambini ed adolescenti?

L'utilizzo di focus group, ecomappe ed interviste ha permesso di esplorare le dimensioni oggetto di indagine. In particolar modo gli studenti della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, sono stati coinvolti in due sessioni di raccolta dei dati, la prima di focus group e la seconda di elaborazione delle ecomappe individuali. I focus group sono inoltre stati utilizzati per sondare le opinioni riguardanti le caratteristiche di un ambiente scolastico capace di promuovere il benessere degli studenti con insegnanti e genitori. Le interviste individuali sono invece state condotte con lo scopo specifico di fare emergere le definizioni di ben-essere psicologico, ed hanno coinvolto alcuni dirigenti scolastici e psicologi dell'età evolutiva. La composizione dei gruppi di partecipanti insieme alle relative caratteristiche socio-demografiche verranno di seguito descritte.

### 3.1.1 Partecipanti: composizione e caratteristiche

L'impostazione sistemica di questo studio si riflette in particolar modo nel tipo di composizione degli stakeholders che hanno partecipato alle diverse attività di raccolta dei dati. In questa ricerca gli studenti appartenenti alla scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado sono stati suddivisi in otto gruppi: quattro gruppi di studenti appartenenti alla scuola primaria e quattro gruppo di studenti appartenenti alla scuola secondaria di primo e secondo grado. Tali studenti, come si è precedentemente affermato, hanno partecipato a due sessioni di raccolta dei dati, la prima derivante dall'attivazione dei focus group e la seconda dalla elaborazione delle ecomappe. I genitori degli studenti appartenenti alla scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado sono stati suddivisi in quattro gruppi: due gruppi per gli studenti appartenenti alla scuola primaria e due gruppi per gli studenti appartenenti alla scuola secondaria di primo e secondo grado. Questi genitori hanno partecipato ad una sessione di focus group. Gli insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado sono stati suddivisi in quattro gruppi: due gruppi di insegnanti della scuola primaria e due gruppi di insegnanti appartenenti alla scuola secondaria di primo e secondo grado. Tali insegnanti hanno partecipato ad una sessione di focus group. Infine, il punto di vista di dirigenti scolastici e psicologi che si occupano della promozione del ben-essere di bambini ed adolescenti è stato indagato coinvolgendo questi due gruppi di partecipanti in un'intervista. Nello specifico, sono stati creati due gruppi di partecipanti composti da cinque dirigenti scolastici e cinque psicologi dell'età evolutiva. In termini di composizione numerica i gruppi di partecipanti sono stati suddivisi in modo seguente:

1. N = 64 studenti totali, di cui N = 32 bambini dai 6 ai 11 anni (16 femmine e 16 maschi), N = 32 bambini dai 12 ai 17 anni (16 femmine e 16 maschi) .
2. N = 32 genitori (16 genitori di bambini frequentanti la scuola primaria e 16 genitori di adolescenti che frequentano la scuola secondaria).
3. N = 32 insegnanti (16 di scuola primaria e 16 di scuola secondaria superiore).
4. N = 5 dirigenti.
5. N = 5 psicologi scolastici.

Dopo aver contattato le agenzie educative con le quali si desiderava collaborare, ed aver fornito una spiegazione dettagliata del progetto, si è ottenuto un accordo d'intesa formale con le seguenti scuole di Padova: il I Istituto comprensivo "Petrarca", il II Istituto Comprensivo "Ardigò", il V Istituto Comprensivo "Donatello", il Liceo Scientifico "A. Cornaro", l'Istituto Linguistico Europeo Paritario "Dante Alighieri", il Liceo Scientifico "E. Fermi", il Liceo Classico "C. Marchesi". Grazie alla collaborazione di queste strutture è stato possibile coinvolgere

un numero complessivo di sessantaquattro studenti compresi fra la scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado e di settantaquattro adulti in vario modo coinvolti nella vita di bambini ed adolescenti di un'età compresa fra i sei e i diciassette anni. Le caratteristiche socio-demografiche dei i partecipanti sono riassunte nelle tabelle che seguono.

**Tab. 1. Caratteristiche socio-demografiche degli studenti**

<b>Studenti: n. 64</b>		<b>Frequenze</b>	<b>Percentuali</b>
Età	6-8	16	25
	9-11	16	25
	12-14	16	25
	15-17	16	25
Identità di Genere	Femmine	32	50
	Maschi	32	50
Grado	Primaria	32	50
	Secondaria I Grado	16	25
	Secondaria II Grado	16	25
Titolo di studi del padre	Scuola dell'obbligo	17	25
	Scuole Secondarie	34	54
	Laurea	13	21
Titolo di studi della madre	Scuola dell'obbligo	10	15
	Scuole Secondarie	40	63
	Laurea	14	12
Tipologia di lavoro padre	Bassa (operaio/ artigiano)	14	22
	Media (impiegato/ insegnante)	35	54
	Alta (professionista/ dirigente)	15	24
Tipologia di lavoro madre	Bassa (operaia/ artigiana)	19	30
	Media (impiegata/ insegnante)	36	57
	Alta (professionista/ dirigente)	9	13
Situazione Familiare	Sposati	46	72
	Divorziati	13	20
	Genitori Single	5	8

**Tab. 2. Caratteristiche socio-demografiche degli insegnanti**

<b>Insegnanti: n.32</b>			
Età	40	8	25
	50	14	44
	60	10	31
Identità di Genere	Femmine	28	88
	Maschi	4	12
Livello di Istruzione	Scuole Secondarie	15	47
	Laurea	17	53
Abilitazione	Scuola Primaria	17	53
	Scuola Secondarie	15	47
Anni di insegnamento	1-10	19	59
	10-20	9	28
	+ di 20	4	13

**Tab. 3. Caratteristiche socio-demografiche dei genitori**

<b>Genitori: n. 32</b>			
Età	40	4	12,5
	50	24	75
	60	4	12,5
Identità di Genere	Femmine	27	84,4
	Maschi	5	15,6
Titolo di studi del padre	Scuola dell'obbligo	5	15,6
	Scuole medie superiori	6	50
	Laurea	11	34,4
Titolo di studi della madre	Scuola dell'obbligo	6	15
	Scuole medie superiori	16	50
	Laurea	10	35
Tipologia di lavoro padre	Bassa (operaio/ artigiano)	7	21
	Media (impiegato/ insegnante)	12	38
	Alta (professionista/ dirigente)	13	41
	Bassa (operaia/ artigiana)	9	28

Tipologia di lavoro madre	Media (impiegata/ insegnante)	17	53
	Alta (professionista/ dirigente)	6	19
Situazione Familiare	Sposati	25	78
	Divorziati	6	19
	Genitori Single	1	3

**Tab. 4. Caratteristiche socio-demografiche dei dirigenti scolastici**

<b>Dirigenti scolastici: n. 5</b>			
Età	40	0	0
	50	2	40
	60	3	60
Identità di Genere	Maschi	2	40
	Femmine	3	60
Anni di esperienza	4-10	1	20
	10-20	1	20
	+ di 20	3	60

**Tab. 5. Caratteristiche socio-demografiche degli psicologi dell'età evolutiva**

<b>Psicologi età evolutiva: n. 5</b>			
Età	40	1	10
	50	2	45
	60	2	45
Identità di Genere	Maschi	4	80
	Femmine	1	20
Anni di esperienza	4-10	2	45
	10-20	2	45
	+ di 20	1	10

### 3.2 Attività di raccolta dei dati con gli studenti

La raccolta dei dati tramite i focus group si è svolta in due sessioni con piccoli gruppi di sei o otto studenti accorpate per gruppo di età.

Le sessioni sono state progettate in modo da incontrare l'accordo della scuola ospitante e non creare interferenze con il normale svolgimento delle attività didattiche. In molti casi ci è stata assicurata un'apposita aula, in cui è stato possibile accompagnare i partecipanti in un percorso di scoperta e condivisione di significati legati al ben-essere ed alla qualità della vita. La preparazione della sessione ha sempre tenuto fede ai seguenti punti:

- assicurare un posto che potesse garantire la privacy dei partecipanti, e che fosse lontano da fonti di disturbo;
- seguire le discussioni e le attività dei partecipanti;
- assicurarsi una lavagna attraverso la quale sintetizzare le idee del gruppo di partecipanti;
- disporre le sedie a cerchio intorno ad un tavolo, assicurandosi che ogni componente del gruppo potesse guardare in faccia gli altri partecipanti.

Per quanto riguarda invece la conduzione della sessione, si è stati sempre attenti a:

- iniziare con una piccola introduzione e chiedere ad ogni partecipante di presentarsi;
- facilitare il lavoro del gruppo, assicurandosi che ognuno potesse godere della possibilità di rispondere alle domande;
- incoraggiare ogni partecipante ad esprimere le proprie idee;
- supportare l'espressione di diversi punti di vista;
- monitorare la discussione in modo che non ci fossero gruppi o persone dominanti;
- concludere con la seguente domanda: C'è qualche argomento che credi non sia stato affrontato durante la nostra discussione?

Ogni sessione è stata poi introdotta con il seguente discorso:

*Oggi (data) ci siamo incontrati per parlare delle esperienze degli studenti della tua età. Ti chiederò di descrivere quali sono le tue fonti di stress e ti porrò altre domande riguardanti gli aspetti che caratterizzano la tua età, le aspettative degli adulti, i sentimenti che in genere provi, le fonti di sostegno, e le modalità con le quali i bambini/adolescenti della tua età fanno fronte alle difficoltà. Oggi la discussione di*



*gruppo si focalizzerà su alcuni aspetti generali. Durante il prossimo incontro, condurremo delle attività individuali riguardanti i fattori di stress e di supporto della tua vita. Per favore, ricordati che non dovrai condividere nulla che non ti faccia sentire a tuo agio. Tutte le informazioni che deciderai di esprimere rimarranno private, puoi inoltre decidere di interrompere l'attività in qualsiasi momento o di non rispondere ad alcune domande. Se invece vorrai approfondire alcune tematiche sollevate dalla nostra discussione potrai sempre contattarmi □ □*

Infine per assicurare un efficace svolgimento dei focus group, si è stabilito di condividere le seguenti regole:

- rispettare le opinioni altrui;
- ascoltare gli altri;
- aspettare il proprio turno;
- rispettare il turno degli altri;
- esprimere il proprio disaccordo, ma non criticando le idee degli altri.

Tutte le sessioni di focus group sono state audioregistrate e successivamente sbobinate, in modo da poter procedere con l'analisi dei testi scritti.

### 3.2.1 Sessione 1: focus group

Il focus group ha seguito tre passi fondamentali. In primo luogo ogni sessione iniziava con delle considerazioni di carattere generale in cui ogni studente potesse fornire le proprie opinioni rispetto ai seguenti punti:

- la descrizione di un buono (e non buono) studente;
- la descrizione di un buono (e non buono) amico;
- la descrizione di un buono (e non buono) cittadino;
- la descrizione di un buon (e non buon) genitore;
- la descrizione di un buono (e non buono) insegnante.

In un secondo momento ai partecipanti è stato chiesto di focalizzare la loro attenzione sulle emozioni. Senza fornire alcuna definizione o lista di emozioni a cui fare riferimento, la discussione si è svolta effettuando un breve brainstorming riguardante i sentimenti e le emozioni comunemente provati e poi, per ogni categoria di emozioni individuate, sono state poste le seguenti domande:

- cosa fa provare [*emozione*] ad un bambino/ adolescente della tua età?
- come riconosci questa emozione?
- come un bambino/ adolescente della tua età esprime questa emozione?
- che cosa fa un bambino/ adolescente della tua età quando sente questa emozione?
- che cosa puoi fare per un amico della tua età quanto prova questa emozione?

Infine ai partecipanti è stato chiesto di focalizzare l'attenzione sulle emozioni negative segnalate. Dalla lista di emozioni sono state individuate alcune fonti di stress comuni, ed è stato chiesto:

- come ti senti quando provi questa emozione?
- cosa puoi fare, come reagisci?
- come chiederesti aiuto?
- quale effetto ha su di te l'esperire questa emozione?

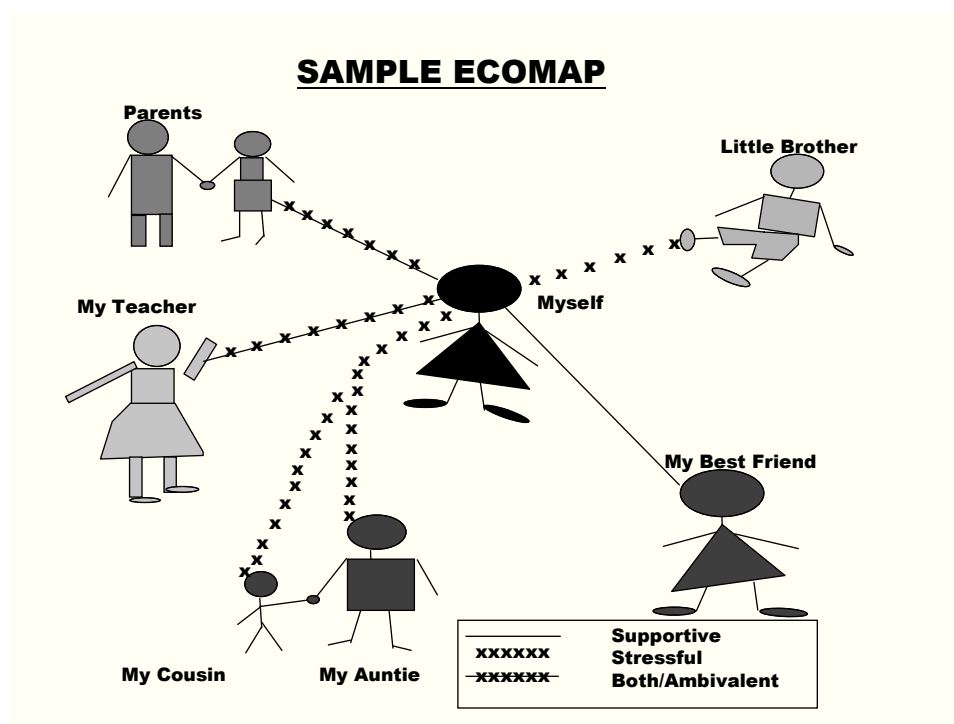
Le discussioni di gruppo avvenute durante queste sessioni sono state registrate ed il materiale così raccolto è stato trascritto avendo cura di riportare tutti gli scambi discorsivi avvenuti fra gli studenti.

### 3.2.2 Sessione 2: ecomappe

Alla prima sessione di discussione nel focus group, ha fatto seguito una seconda sessione individuale articolata nel seguente modo.

#### Prima fase: introduzione all'elaborazione dell'ecomappa spiegata a tutto il gruppo di partecipanti

Ogni elaborazione delle ecomappe è stata introdotta a tutto il gruppo dei partecipanti dicendo: *Lo scopo del nostro incontro di oggi è parlare delle persone che ti sono vicine a scuola e nella vita di tutti i giorni. Dovrete fare un disegno che riproduca le relazioni con queste persone. Chiameremo questi disegni ecomappe*



Ecomap artwork designed by Nastasi et al. (2000)

*Disegna l'ecomappa: per esempio questo cerchio rappresenta la tua classe, all'interno del cerchi puoi disegnare piccoli cerchi o altre figure che rappresentano i componenti della tua classe, o altre persone importanti per te. Dovrai utilizzare delle linee per mostrarmi la natura della relazione che hai con ogni membro. Questa può essere stressante, supportiva o ambivalente*

Questi tre costrutti riferiti alle tipologie di relazione con gli altri sono stati spiegati utilizzando le seguenti definizioni:

**Relazione stressante** se qualcuno o qualcosa legata a una persona crea in te difficoltà, ti fa sentire triste, arrabbiato o ti infastidisce.

**Relazione supportiva** per le persone che ti fanno sentire a tuo agio, che ti fanno sentire felice, al sicuro o amato.

**Relazione ambivalente** se qualcuno crea in te sia difficoltà che aiuto.

### **Seconda fase: Elaborazione delle ecomappe individuali**

Ogni studente, dopo aver disegnato la propria ecomappa, è stato invitato a descriverne il contenuto con le seguenti domande:

- quale è la persona o l'evento rappresentato?
- quali sono i sentimenti associati alla persona?
- che cosa rende la relazione stressante, supportiva o ambivalente?

### **Terza fase: elaborazione di una storia**

È stato poi chiesto a ciascuno studente di selezionare all'interno della mappa una relazione supportiva o una relazione stressante e di raccontare una storia riguardante i momenti in cui ha provato tali emozioni. È stato sempre chiesto: cosa succede? come ti sei sentito? che cosa hai fatto?

Infine ciascuno studente è stato invitato a selezionare una relazione ambivalente e a disegnare o scrivere una storia riguardante i momenti in cui si sente supportato da tale relazione. Anche in questo caso è sempre stato chiesto: cosa succede? come ti sei sentito? che cosa hai fatto?

Le descrizioni delle ecomappe fornite durante la seconda fase e le narrazioni associate alla scelta di relazioni supportive, stressanti o ambivalenti, formulate individualmente durante la terza fase, sono state audioregistrate e successivamente sbobinate, in modo da poter procedere all'analisi dei testi scritti.

### 3.2.3 Codifica e analisi dei dati emersi dai focus group e dalle ecomappe

I dati raccolti attraverso l'analisi dei testi scritti prodotti a partire dai focus group e dalle descrizioni delle ecomappe, sono stati sottoposti ad un processo di codifica dei significati espressi, mediante l'uso del software per l'analisi dei testi ATLAS.ti. Questo strumento si configura come un software estremamente utile e versatile messo a punto con lo scopo di rendere più agevole l'indagine qualitativa dei contenuti oggetto di una ricerca. In particolare il programma, proprio per il modello a rete su cui si basa, facilita l'organizzazione formale dei dati e la sintesi dei risultati sulla base delle linee guida formulate dal ricercatore. I vantaggi nell'impiego di ATLAS.ti nella ricerca qualitativa sono molteplici e derivano proprio da alcune caratteristiche peculiari del programma. In primo luogo la facilità con cui le citazioni tratte dai testi vengono recuperate e archiviate rende estremamente agile il confronto interno tra i vari documenti e favorisce l'analisi simultanea dei significati che emergono dai testi; lo strumento permette al ricercatore di seguire un percorso molto vicino a quello di una codifica "carta e matita" ma con il vantaggio di rendere tutte le operazioni molto più veloci e sistematiche.

È fondamentale sottolineare che, come qualsiasi altro strumento di analisi, anche ATLAS.ti non è neutro, ma risente fortemente degli assunti teorici di chi lo utilizza; il software in sé non garantisce un'analisi accurata e ragionata dei dati testuali, ma sarà a discrezione del ricercatore, e della sua capacità interpretativa, la scelta delle parti del documento ritenute rilevanti ai fini dell'indagine, proprio come un lettore decide quali passaggi sottolineare ed evidenziare del testo che sta leggendo.

A questo proposito è utile approfondire la riflessione sul significato di "analisi qualitativa" chiarendo i principi epistemologici e metodologici alla base uno strumento messo a punto per questo scopo.

In primo luogo si assume che la ricerca scientifica sia una costruzione sociale della realtà, effettuata dagli studiosi che operano all'interno di una certa comunità linguistica: l'analisi qualitativa non può prescindere da questo assunto di base e richiede che il ricercatore compia uno sforzo ulteriore per comprendere il significato di altre costruzioni della realtà effettuate dagli autori dei testi da analizzare.

In particolare, ATLAS.ti è stato costruito per facilitare lo sviluppo di un modello teorico saldamente fondato sul testo, cioè per produrre conoscenza scientifica facendo interagire le categorie di analisi del ricercatore con i significati costruiti dai soggetti nel discorso (Muhr, 1997).

Da un punto di vista metodologico, le procedure messe in atto durante la ricerca dovrebbero raggiungere la comprensione dei contenuti elaborati dai soggetti e, nello stesso tempo, garantire l'accuratezza durante le diverse fasi dell'analisi; a questo

scopo risulta indispensabile un lavoro continuo di contatto e confronto con i testi oggetto di studio.

L'analisi dei testi ottenuti tramite la trascrizione delle discussioni di gruppo e dei commenti individuali alle ecomappe, si è avvalsa di una strategia top-down, cioè si sono scelte codici di analisi preesistenti a livello teorico che hanno orientato poi, la ricerca di citazioni nei testi da analizzare.

Il sistema di codifica è dunque l'aspetto più saliente e complesso dell'intero procedimento e richiede una rigorosa definizione da parte dello studioso che si appresta a condurre l'analisi.

Il processo di attribuzione di un'etichetta alle porzioni di testo sulla base del tema oggetto di indagine si è articolata avvalendosi del seguente sistema di codici:

- 1. competenze;**
- 2. difficoltà di adattamento;**
- 3. emozioni;**
- 4. stress;**
- 5. fattori di supporto;**
- 6. reazione allo stress;**
- 7. reazione al supporto;**
- 8. ruolo;**
- 9. socializzazione;**
- 10. definizione di benessere psicologico.**

Le caratteristiche di ciascun codice sono riportate nella seguente tabella

**Tabella 6**  
**Psychological Well-Being Study Code Categories** (Adapted from Nastasi et al., 1998)

<b>Codice</b>	<b>Descrizione</b>	<b>Definizione</b>	<b>Esempio</b>
COMPETENZE	Competenze utili ad un buon adattamento	Qualsiasi riferimento a competenze utili secondo la cultura di appartenenza. Ovvero l'impegno nella messa in atto di comportamenti utili, accettati e rilevanti.	É obbediente, coraggioso, intelligente, riesce bene negli studi, ottiene buoni risultati negli sport, sa adeguarsi alle regole, è educato con gli altri, aiuta gli altri, sa ascoltare gli insegnanti, sa ascoltare i genitori

DIFFICOLTÀ	Problematiche comportamentali od emotive	Qualsiasi riferimento a problemi di adattamento malattie o indisposizioni. Disfunzionalità, disadattamento, carenza di competenze on comportamenti inaccettabili.	Non è capace di seguire le regole scolastiche, disobbedisce sistematicamente ai genitori, ha difficoltà di apprendimento, ha idee suicide, è sempre nervosa, è sempre arrabbiato, ha manifestazioni psicosomatiche, non riesce ad andare d'accordo con gli altri, litiga, vive isolatamente.
EMOZIONI	Risposte emotive e sentimenti associati alle relazioni.	Ogni riferimento alle emozioni incluse le modalità di reazione ed alle modalità con cui tali emozioni vengono espresse.	Felicità, gioia, nervosismo, rabbia. Quando sono triste piango, quando sono felice per qualcuno lo abbraccio, quando sono sereno sorrido.
STRESS	Tensioni e fattori di stress	Qualsiasi riferimento a fattori di rischio o fonti di difficoltà presenti nei vari contesti sociali. Qualsiasi causa possa impedire o rallentare lo sviluppo individuale, l'educazione, o che sia causa di ansia ad angoscia.	Le verifiche scolastiche, la paura di essere sgridato, il subire la violenza dei compagni, l'essere escluso dai giochi di gruppo.
SUPPORTO	Il supporto ed il ruolo sociale di alcune figure come gli amici, i genitori e gli insegnanti	Tutti i riferimenti a fonti di supporto individuali e sociali che favoriscono l'emergere di strategie utili o che provvedono un certo tipo di aiuto.	La buona madre, il buon padre, i bravi insegnanti ed i buoni amici. Espressioni riferite al loro ruolo ed alla loro capacità di soddisfare i bisogni degli studenti. Ad es. la mamma mi sa

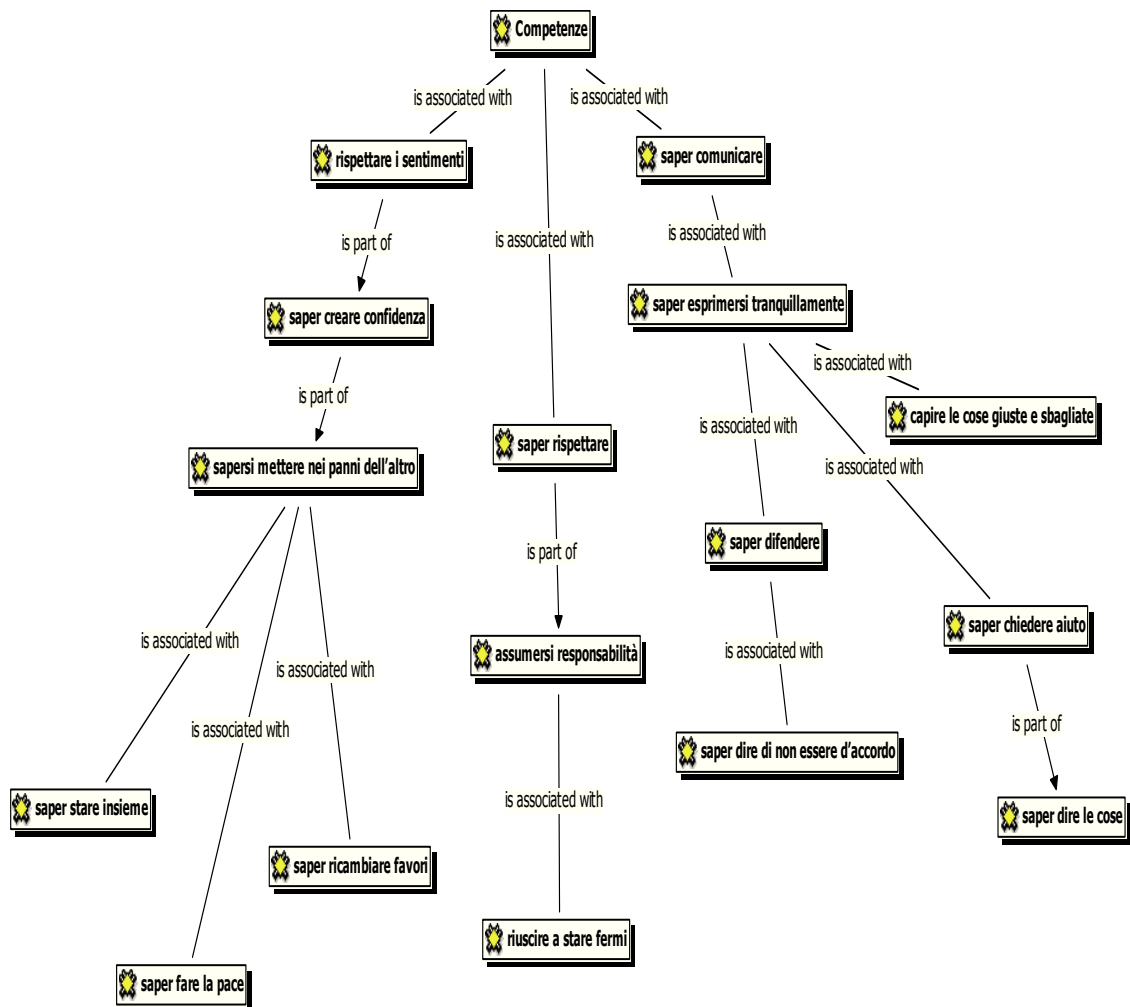
			ascoltare, il buon amico ti aiuta nei momenti di difficoltà, l'insegnante si è impegnato per farmi recuperare un brutto voto.
RISPOSTA ALLO STRESS	Le possibili reazioni a fonti di tensione	Qualsiasi riferimento a come la persona reagisce alle difficoltà, incluse le risposte emotive, cognitive o comportamentali	Piango, urlo, sbatto i piedi a terra. Mi sento di voler picchiare, mi chiudo in camera, sto ore al telefono con le amiche, parlo con le insegnanti, cerco chi mi può aiutare, mi sento solo, mi sento incapace, cerco di fumare una sigaretta, guardo per ore la televisione, gioco ai video games.
RISPOSTA AL SUPPORTO	Le possibili risposte associate allo sperimentare una fonte di aiuto.	Ogni riferimento a come la persona reagisce alle fonti di supporto e di aiuto degli altri. Incluse le risposte emotive, cognitive o comportamentali.	Mi sento davvero meglio dopo aver parlato con la mia amica, sono grata a mio fratello per avermi insegnato le regole, ho imparato a studiare.
RUOLO	Le definizioni relative al ruolo	Ogni riferimento ad un ruolo specifico e quindi a quello di uno studente ma anche a quello dei genitori, degli insegnanti e degli amici.	Uno studente deve fare attenzione alla lezione, deve studiare e fare i compiti, deve seguire le regole che ci sono a scuola. Un genitore ti deve accudire, ti deve insegnare cosa va bene e cosa non è giusto, deve essere sicuro che tu vada a scuola. Un insegnante deve spiegare bene, deve assicurarsi che tu abbia capito, non deve dare



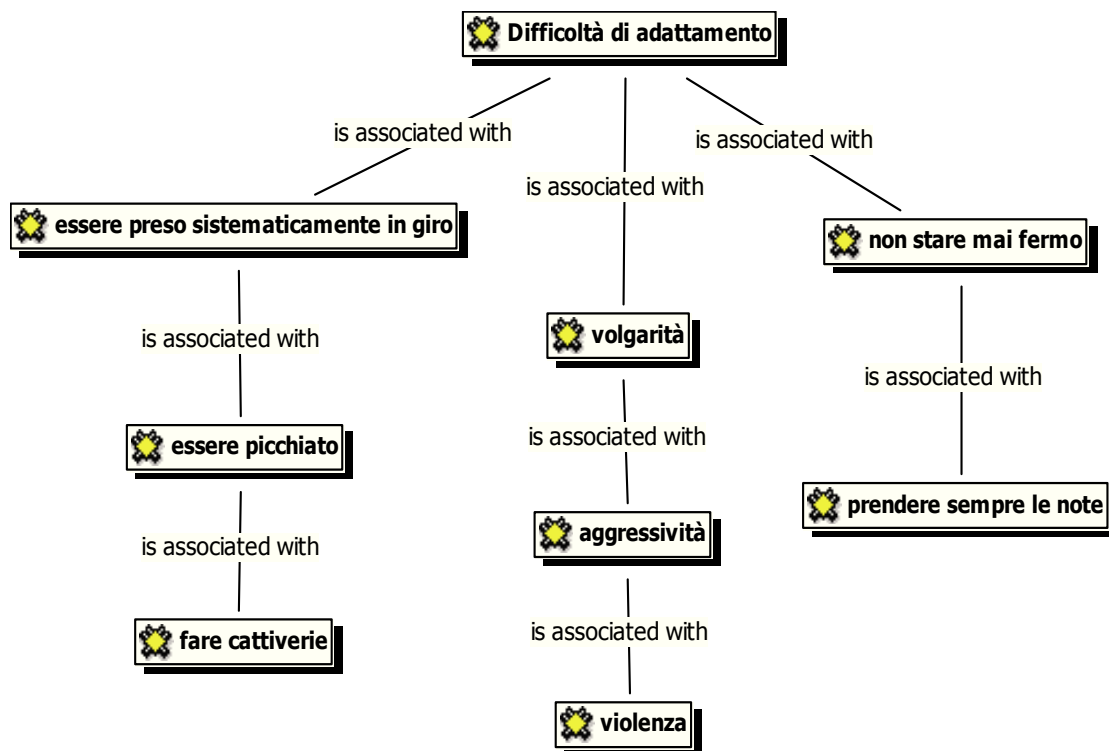
			compiti che non sai fare, deve discutere con te.
SOCIALIZZAZIONE	Luoghi e pratiche connesse alla socializzazione.	Ogni riferimento ai luoghi ed alle modalità di socializzazione.	Lo sport di gruppo, la parrocchia, la possibilità di suonare con gli amici.
BEN-ESSERE	Definizioni chieste ai dirigenti scolastici ed agli psicologi dell'età evolutiva.	Include ogni riferimento alle caratteristiche ed agli atti mentali che definiscono lo star bene di una persona.	Stare bene con se stessi e con gli altri, una dimensione da esplorare, un senso di soddisfazione interiore, una capacità di fare fronte alle difficoltà.

Per tutti i gruppi di partecipanti i testi scritti emersi dalle attività di raccolta dati sono stati analizzati applicando queste dieci categorie. Una volta effettuata la codifica, lo strumento ATLAS.ti svela tutte le sue potenzialità consentendo di svolgere rapidamente operazioni di recupero e confronto di citazioni, nonché la creazione di output grafici che organizzano i dati emersi. Tali elaborazioni, vengono definiti network, cioè i grafici costruiti alla fine del processo di codifica dei dati. Essi possono essere impiegati sia come strumenti di indagine, con finalità analitiche, sia come mappa mentale, con finalità di organizzazione e sviluppo teorico. Di seguito vengono riportati i network relativi all'analisi dei focus group e delle ecomappe degli studenti di scuola primaria. Va segnalato che, non tutto il materiale raccolto, consentiva di ritrovare passaggi discorsivi che riflettessero i codici sopraindicati. Per questo nei network di seguito presentati, si rintracciano solo i codici che hanno trovato riscontro nel materiale prodotto dai partecipanti alla ricerca.

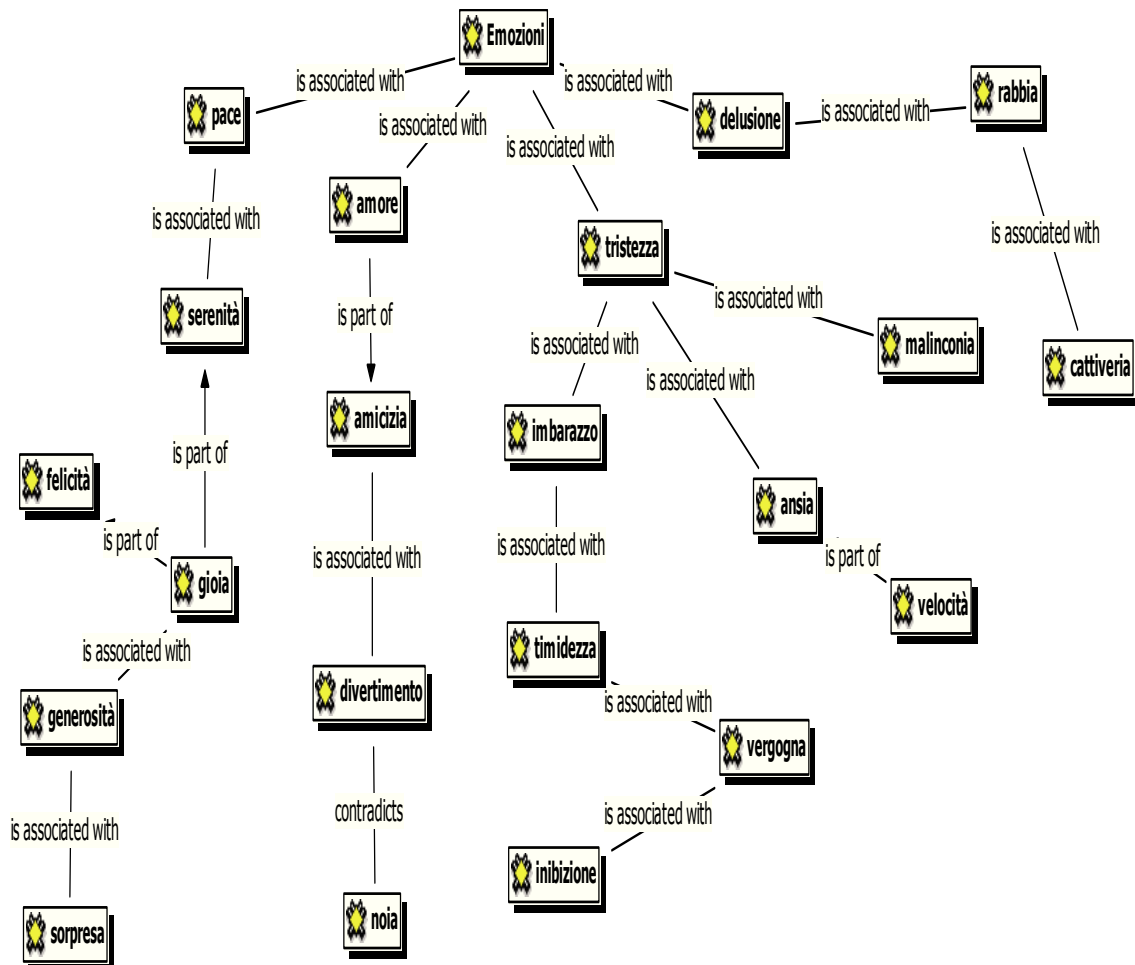
## Network relativi agli studenti della scuola primaria



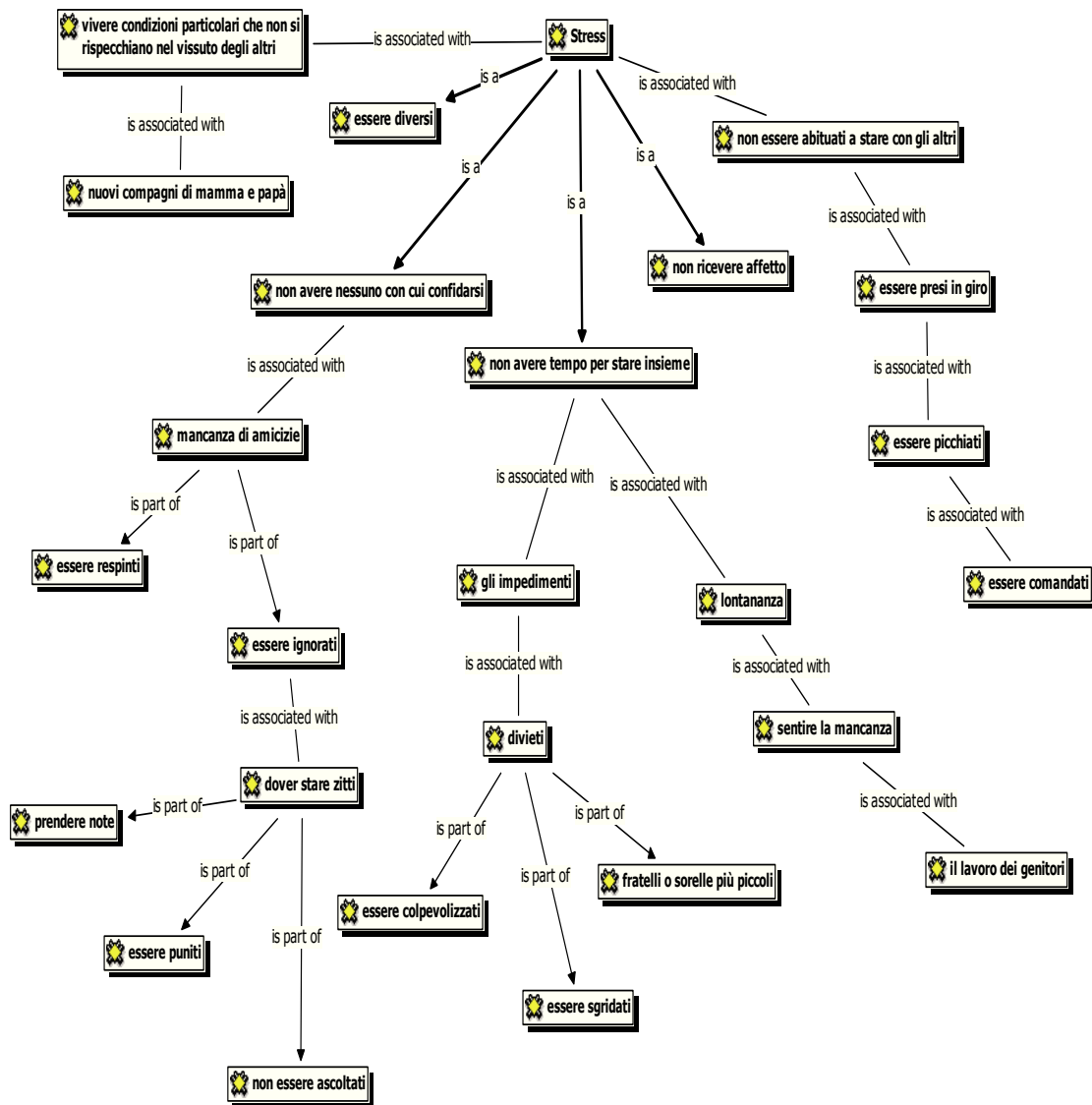
Per quanto riguarda il codice relativo alle competenze, i partecipanti sembrano individuare nel rispetto e nella comunicazione, quelle capacità utili ad un buon adattamento al contesto di appartenenza. Il rispetto sembrerebbe essere declinato in primo luogo come la capacità di sapersi assumere delle responsabilità e, di conseguenza, di sapersi adattare alle condizioni dettate dal contesto. In secondo luogo però il rispetto sembra declinarsi in termini relazionali quando viene associato alla capacità empatica che permette di creare un clima di confidenza ed intimità. Gli studenti sembrano sottolineare l'importanza dell'acquisire capacità relative al saper stare insieme, al saper ricambiare i favori se necessario ed a saper superare i conflitti. Ecco che qui le competenze relazionali, trovano spazio di espressione nelle competenze comunicative che paiono determinare la tranquillità di espressione unitamente alla capacità di capire le cose giuste o sbagliate e sapersi comportare di conseguenza, difendendo chi ne ha bisogno, e chiedendo aiuto se necessario.



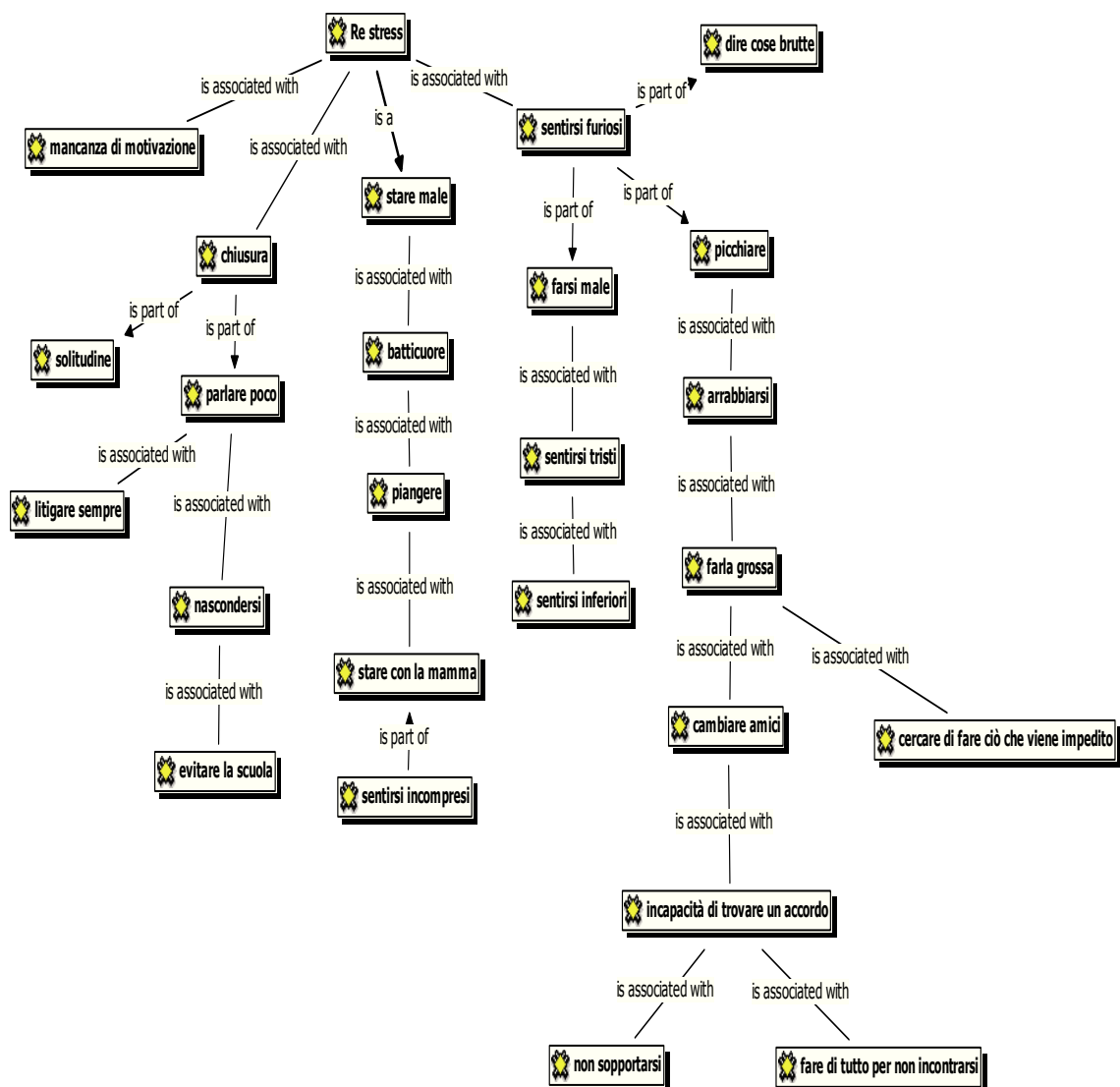
Secondo gli studenti coinvolti, le difficoltà di adattamento relative a questa fascia d'età sarebbero riscontrabili in due dimensioni principali. La prima focalizzata sulle relazioni con gli altri e la seconda invece maggiormente congiunta a difficoltà personali. Per quanto riguarda le difficoltà riscontrabili nei rapporti interpersonali, i partecipanti lamentano situazioni in cui vengono sistematicamente derisi e sminuiti rispetto al gruppo dei pari. Questa forma di aggressività verbale raggiunge in alcuni casi veri e propri fenomeni di violenza fisica e di esclusione, espressa sia in termini di azioni caratterizzate da un alto tasso di esclusione dal gruppo, sia anche in volgarità gratuite che i partecipanti definiscono facendo riferimento ad episodi caratterizzati da aggressività e violenza. Per quanto riguarda invece le difficoltà esperite a livello personale, in alcuni casi è stato possibile osservare quanto sia difficile, per gli studenti della scuola primaria, riuscire ad interiorizzare alcune regole di base che caratterizzano il contesto classe. Il non riuscire a stare fermi, pur essendo un fenomeno piuttosto comune degli studenti del primo ciclo della scuola primaria, sembra emergere in alcuni come un indice di forte indisposizione verso ciò che si dovrebbe fare in classe. Questo rifiuto ad adeguarsi ad una linea comportamentale adeguata al tipo di impostazione didattica che caratterizza il nostro sistema di istruzione, si traduce in alcuni in una sistematica sanzione dei comportamenti giudicati inaccettabili dalle insegnanti.



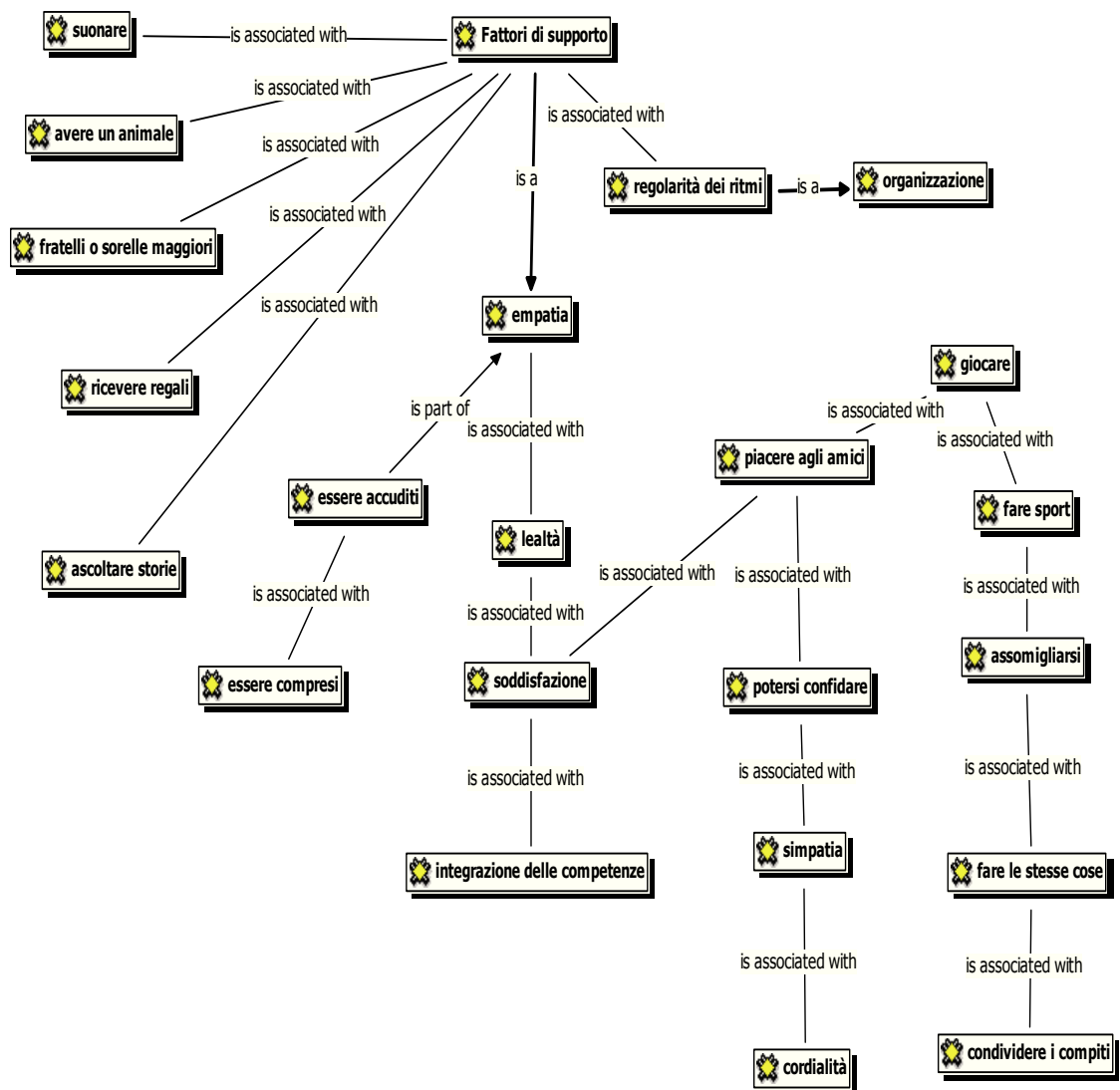
Le emozioni comunemente provate dai partecipanti, pur essendo molto articolate, potrebbero essere collocate lungo un continuum che vede da un lato le emozioni positive, come l'amore, l'amicizia ed il divertimento insieme ad un sentimento di pace e di serenità interiore (che da luogo ad un'ulteriore articolazione delle emozioni positive come la gioia e la felicità), ma anche la generosità ed in alcuni casi la sorpresa, che può scaturire dalla sperimentazione della generosità altrui. Al polo opposto, le emozioni negative sono state definite come la malinconia e la tristezza. Questi sentimenti sembrerebbero essere associati da un lato all'ansia per lo più dovuta alla mancanza di tempo ed alla sensazione di dover fare tutto in maniera troppo rapida rispetto ai tempi associati alle proprie capacità di realizzazione, dall'altro ad una sorta di imbarazzo e di timidezza personale che porta in alcuni casi questi studenti a sperimentare sentimenti di vergogna e di inibizione. Tali sentimenti sembrano riflettere le difficoltà di alcuni di esprimere tutte le proprie potenzialità e di non riuscire a trovare nell'ambiente, quel supporto necessario per sentirsi capaci di accettarsi per quello che si è.



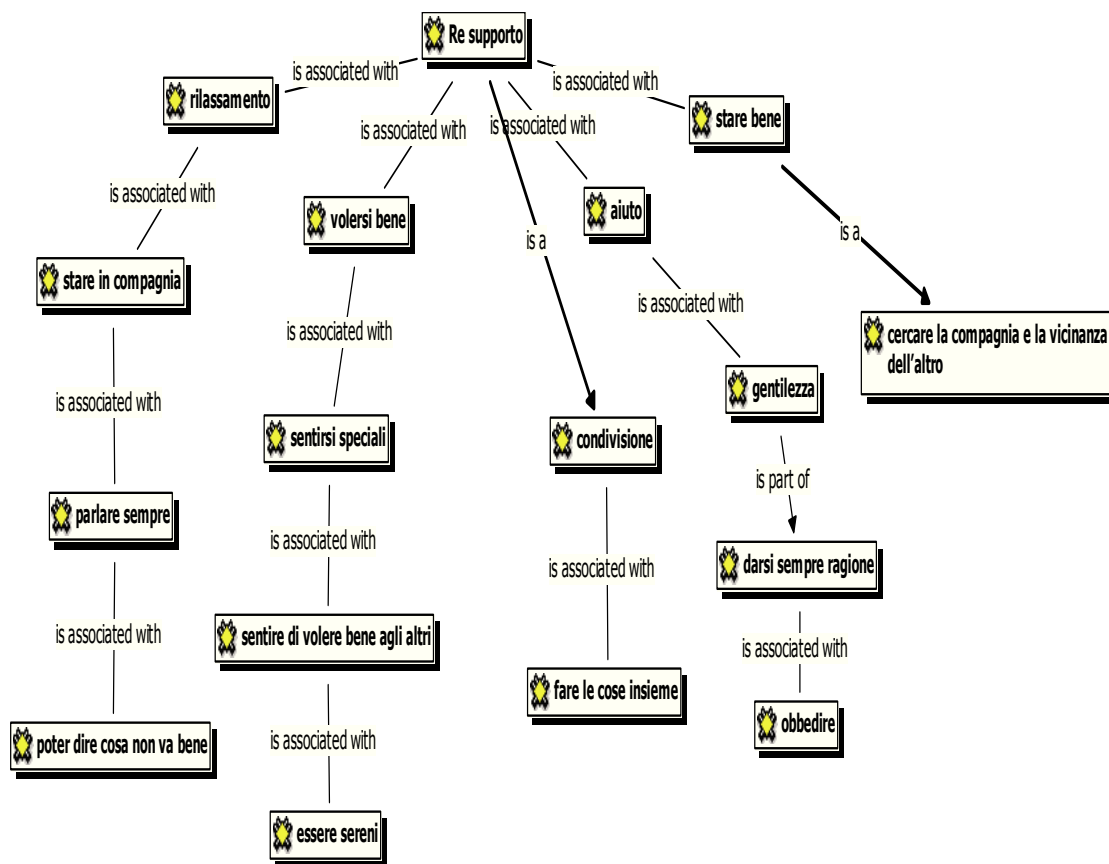
Gli studenti sembrano offrire un quadro molto chiaro e dettagliato di quelle che sono le fonti di tensione da loro vissute. Lo stress sembra emergere sempre con una connotazione relazionale che però assume diverse sfumature a seconda dei vissuti personali di ciascun partecipante. In primo luogo la fonte di stress è riscontrabile nella diversità e nel vivere condizioni che non si rispecchiano nei vissuti degli altri e nel dover accettare tale diversità. Questo sentimento di isolamento emerge con maggiore forza nella mancanza di affetto e di amicizie, nell'essere presi in giro e comandati, nell'essere ignorati, ma anche nel dover subire punizioni senza poter esprimere il proprio punto di vista. L'analisi delle fonti di stress vissute dai partecipanti fa emergere con maggiore forza ciò che è precedentemente emerso rispetto alla dimensione temporale. Il non avere il tempo per stare insieme, infatti, sembra determinare da un lato sentimenti di carenza e lontananza dalle figure genitoriali, dall'altro invece pare articolarsi in una serie di impedimenti e di divieti connessi ad una gestione efficace del tempo.



Per quanto riguarda le reazioni allo stress gli studenti sembrano articolare le proprie risposte in termini fisici, emotivi e relazionali. Sperimentare stress significa per i partecipanti stare male, avere il batticuore e cercare il contatto con la propria madre. Di fatto le risposte allo stress sembrano convergere sulla mancanza di comunicazione e sulla chiusura emotiva accompagnata da un senso di isolamento e solitudine, associato all'evitare delle situazioni stressanti e, quindi, alla necessità di nascondersi e di tenersi lontano dai luoghi considerati come fonti di stress. In alcuni casi lo stress pare associarsi invece alla rabbia e ad una costellazione di emozioni negative che per alcuni si traducono nella ricerca dello scontro fisico e verbale e nell'incapacità di modulare il proprio stato d'animo in funzione di un migliore adattamento alle richieste del contesto.

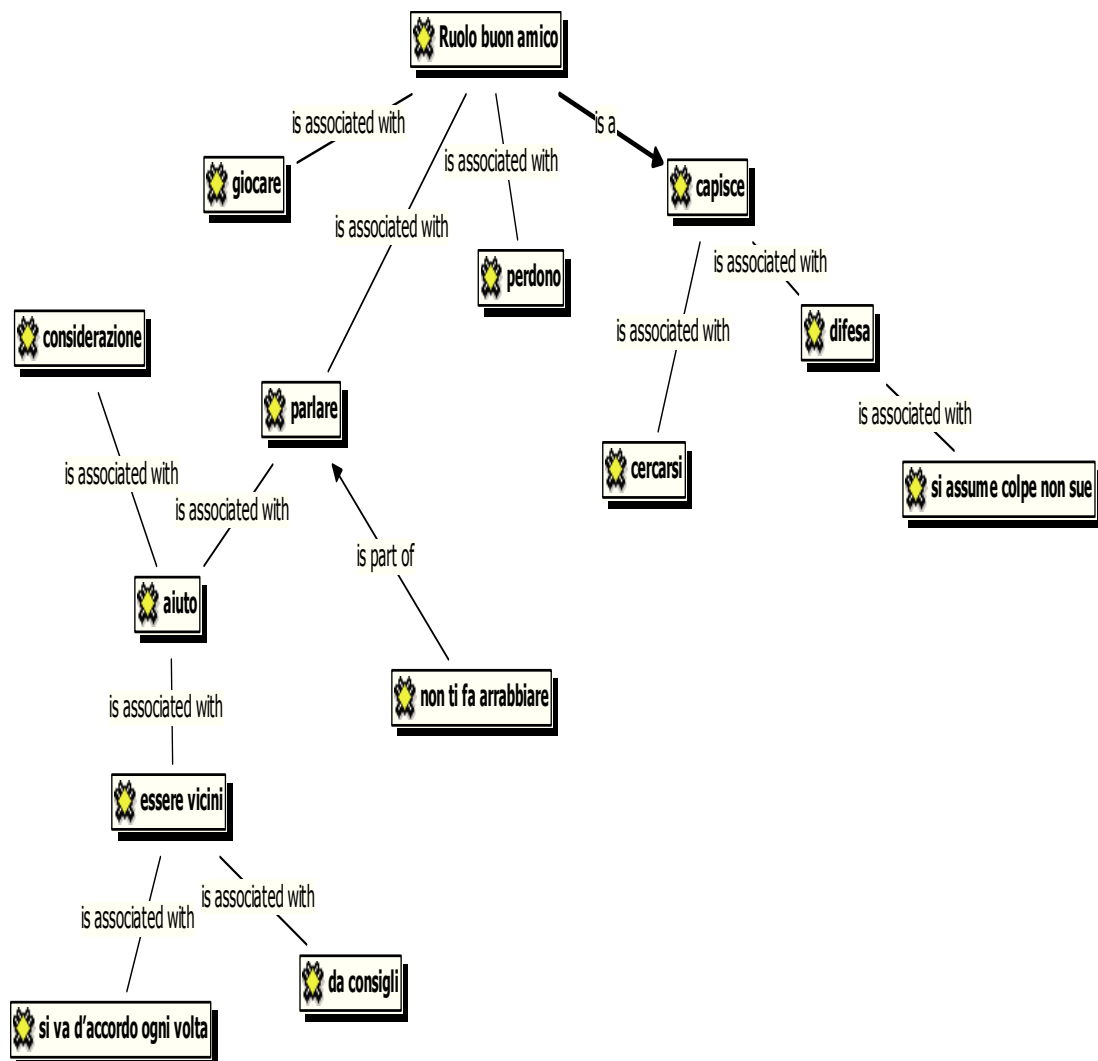


Dall'analisi del materiale raccolto tramite i focus group e le ecomappe degli studenti emerge, un'immagine piuttosto chiara di quelli che possono essere considerati come i principali fattori di supporto. I partecipanti descrivono l'importanza di alcune dimensioni concrete come l'opportunità di fare sport, di suonare, di avere un animale, di poter contare sulla presenza ed i consigli di fratelli o sorelle maggiori, ma anche di essere rinforzati positivamente da un regalo o da attività ricreative come l'ascolto di una storia. Ciò che però pare emergere con forza è la necessità di essere ben accuditi e di potersi rispecchiare emotivamente negli altri, sperimentando valori riconducibili alla lealtà, alla trasparenza e a sentimenti correlati alla soddisfazione. Per i partecipanti sembra fondamentale poter poi sentire di avere un gruppo coeso di amici con i quali condividere responsabilità ed interessi e con cui potersi fidare. Sembra emergere infine, l'importanza di poter contare su una certa regolarità nella scansione dei ritmi e degli impegni di vita.

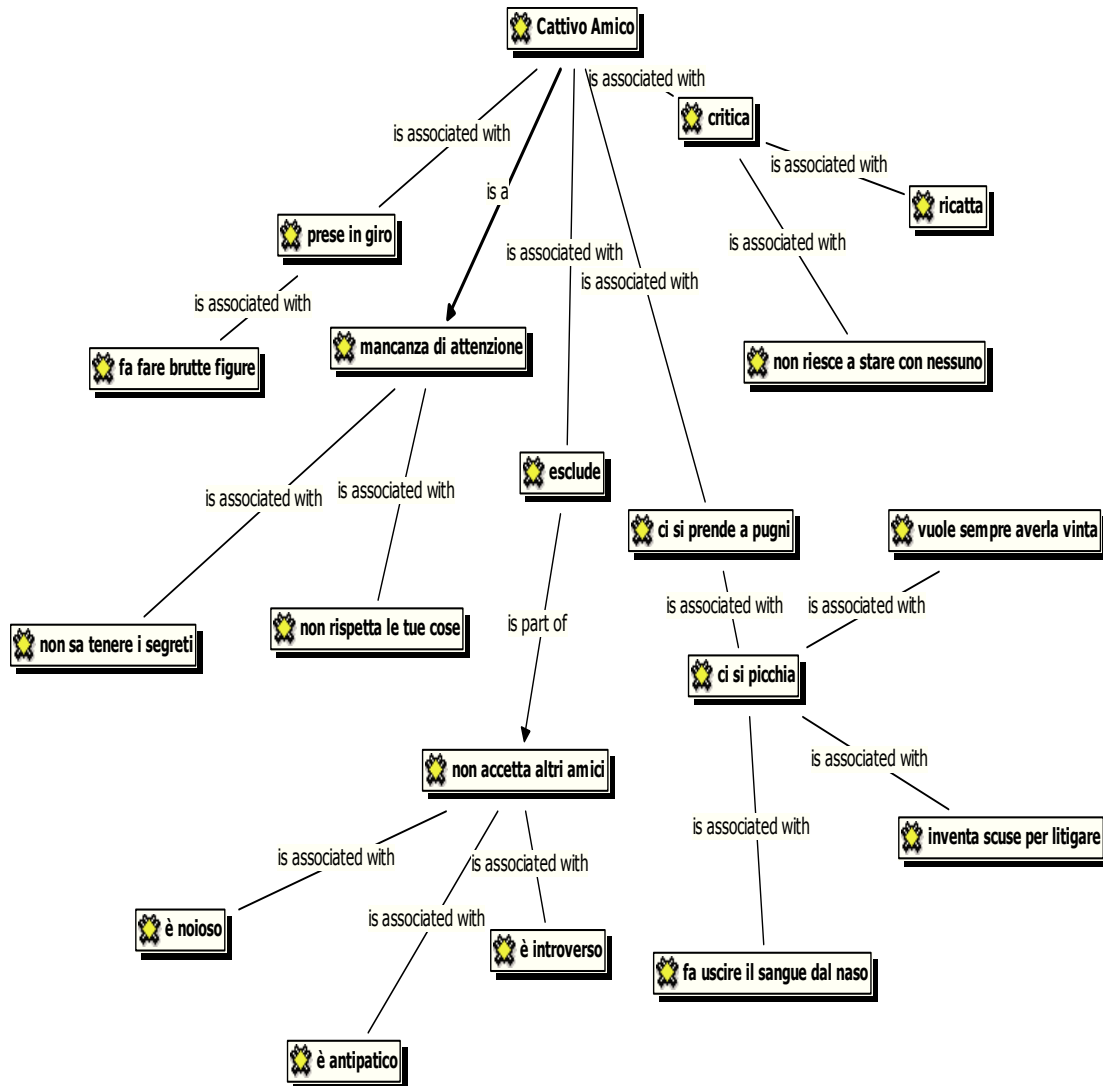


Per quanto riguarda il codice relativo alla reazione al supporto i partecipanti sembrano mostrare quanto sia importante per gli studenti poter contare sulla condivisione di responsabilità e di interessi che sembra associarsi direttamente con il fare concretamente cose insieme, ed indirettamente con una sorta di sensazione di soddisfazione ed appagamento. Secondo i partecipanti, infatti, sembrerebbe che sperimentare la presenza di fattori di supporto significativi stiano bene e soprattutto stare bene insieme agli altri. Essere supportati significa inoltre essere capaci di vivere un clima di condivisione che permetta anche di dirsi cosa non va. Le risposte al supporto si articolano poi in sentimenti positivi quali il volersi bene, l'essere sereni ed il rilassamento. Emerge infine una netta associazione fra il supporto e la capacità di dare e ricevere aiuto. Questa predisposizione positiva verso l'altro, si articola poi nella volontà di comprendere le ragioni dell'altro e di obbedire con maggiore facilità alle regole ed alle prescrizioni dettate dagli adulti. Ciò che pare affiorare è che lo sperimentare la possibilità di essere supportati, si traduca in una maggiore predisposizione positiva verso l'altro e in una migliore capacità di mediazione fra le proprie esigenze interiori e le regole che appartengono ai vari contesti di vita.

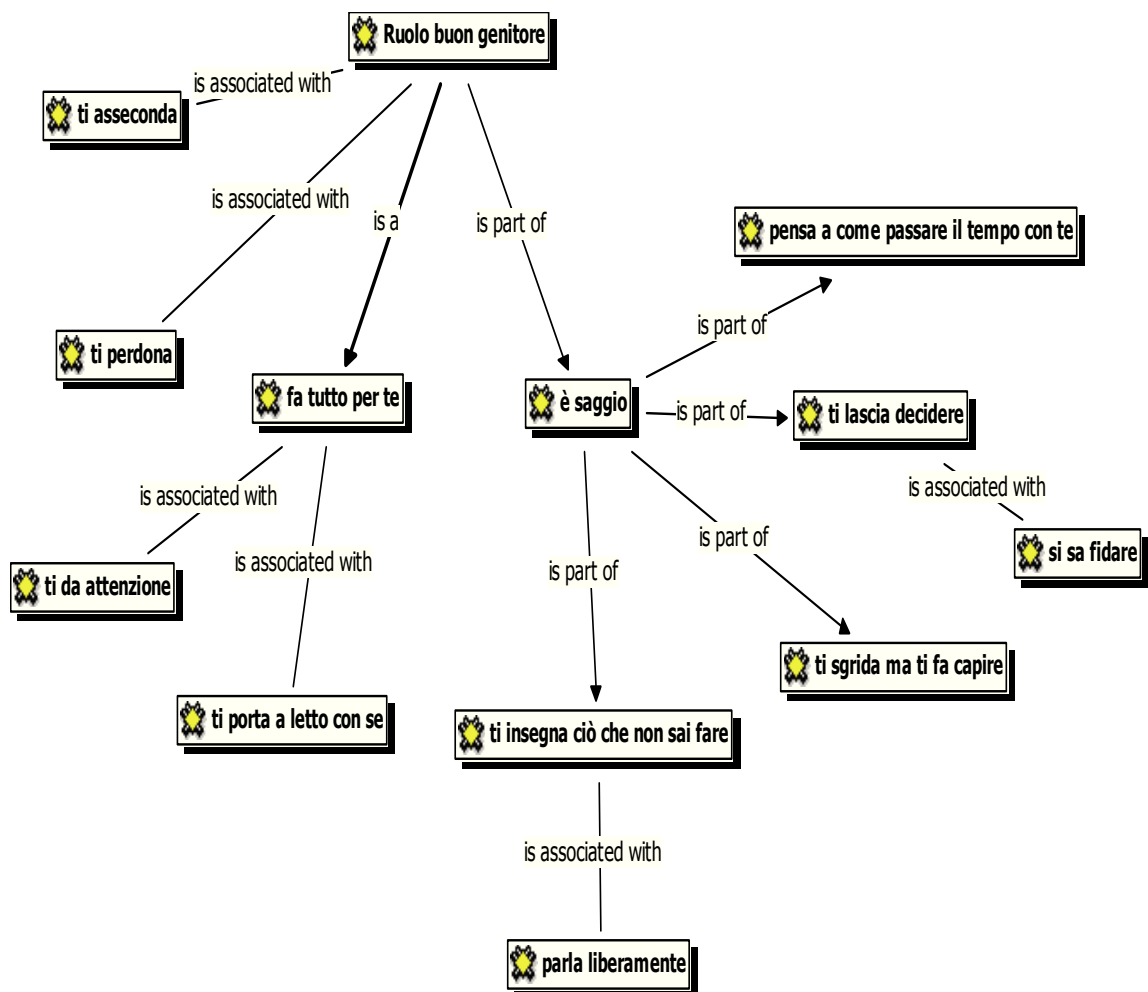




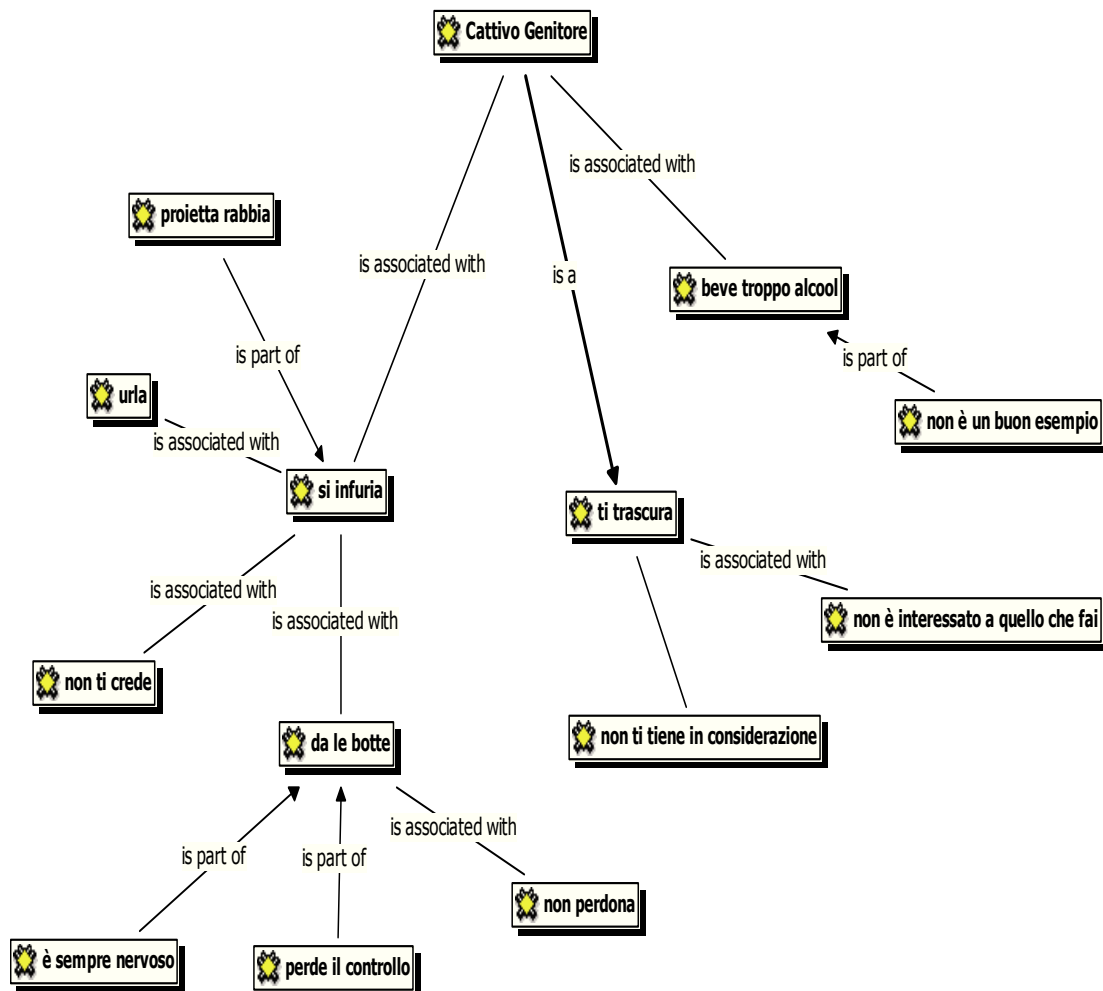
Per quanto riguarda le definizioni relative al ruolo del buon amico, gli studenti sembrano attribuire a questa figura amicale una serie di caratteristiche piuttosto articolate che si riferiscono per lo più alla possibilità di condividere il gioco e di potersi confrontare parlando liberamente. La possibilità di aprirsi ad un sincero scambio comunicativo, si associa da un lato al contenimento di alcuni sentimenti negativi (quali la rabbia od il rancore), dall'altro ad una positiva predisposizione rispetto al dare e ad il ricevere aiuto. Proprio la dimensione dell'aiuto reciproco viene valorizzata dai partecipanti alla ricerca che paiono articolarla in diverse componenti per lo più riferibili alla vicinanza fisica ed emotiva, alla possibilità di ricevere buoni consigli e di trovare le modalità giuste per andare sempre d'accordo. Il ruolo del buon amico viene poi associato al perdono ed all'accettazione reciproca, che sembrano tradursi in un sentimento di comprensione e di protezione che porta a ricercare la presenza dell'altro e a stabilite relazioni caratterizzate da condivisione e reciprocità.



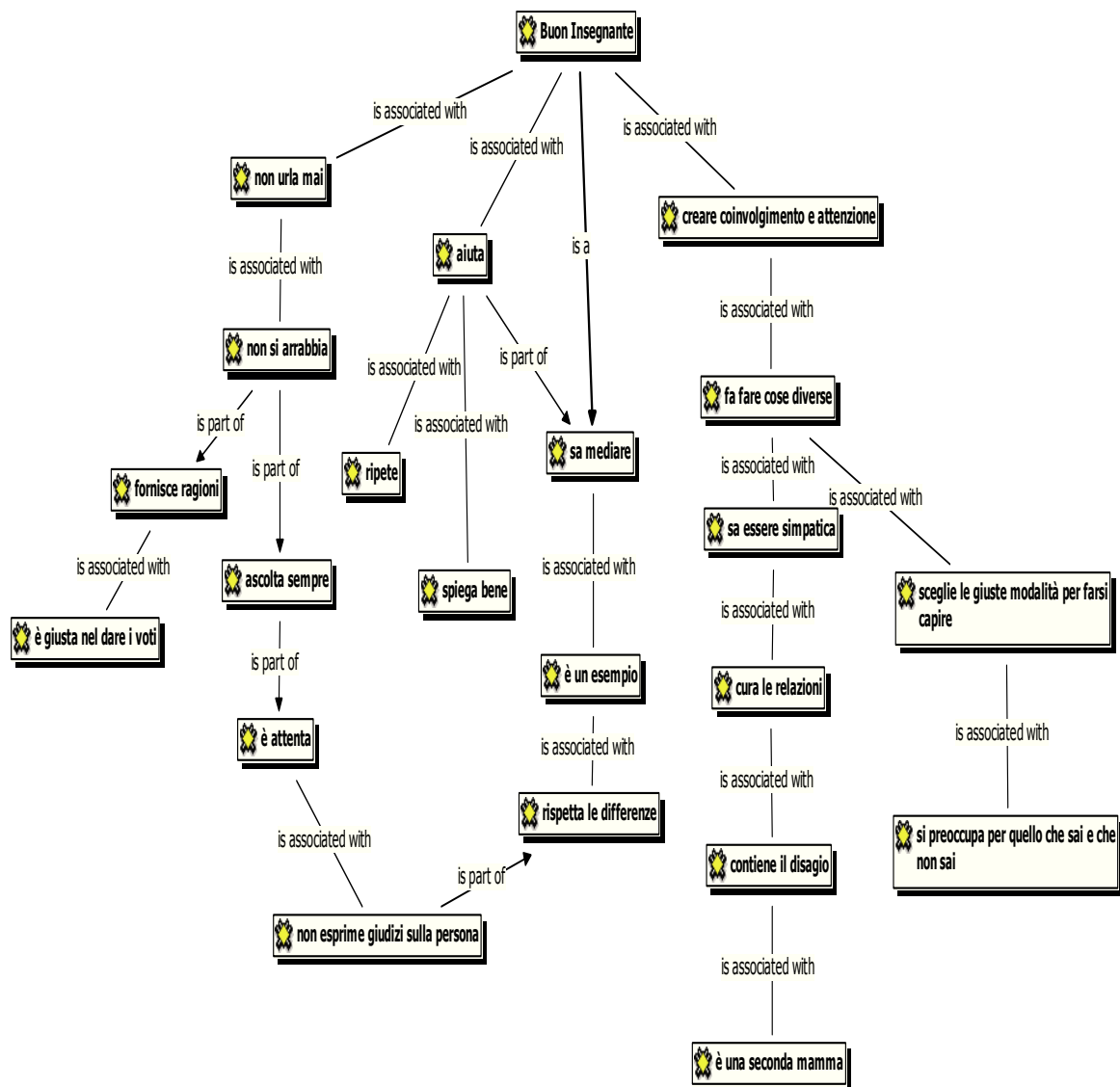
Per quanto riguarda invece le definizioni di cattivo amico i partecipanti sembrano accordarsi rispetto alla mancanza di attenzione. Il cattivo amico è colui che si dimostra incapace di prestare interesse alle esigenze ed ai vissuti degli altri perché non sa rispettare oggetti fisici e confidenze personali. Inoltre il cattivo amico prende in giro, fa fare brutte figure e, soprattutto ti esclude. L'esclusione sembra articolarsi nell'incapacità di aprire la relazione amicale ad altre persone. Per questo il cattivo amico a volte appare noioso, introverso e antipatico. Il cattivo amico critica in maniera poco costruttiva e, in alcuni casi, ricatta e per tali ragioni si dimostra incapace di stare con gli altri. Infine, questa figura si associa al conflitto esplicitato a livello fisico. Con il cattivo amico ci si prende a pugni, ci si picchia fino a farsi uscire il sangue dal naso e diventa davvero difficile riuscire a mediare, perché chi rappresenta un cattivo amico pare essere incapace di dare ragione agli altri, al punto tale da inseguire una vera e propria ricerca del conflitto.



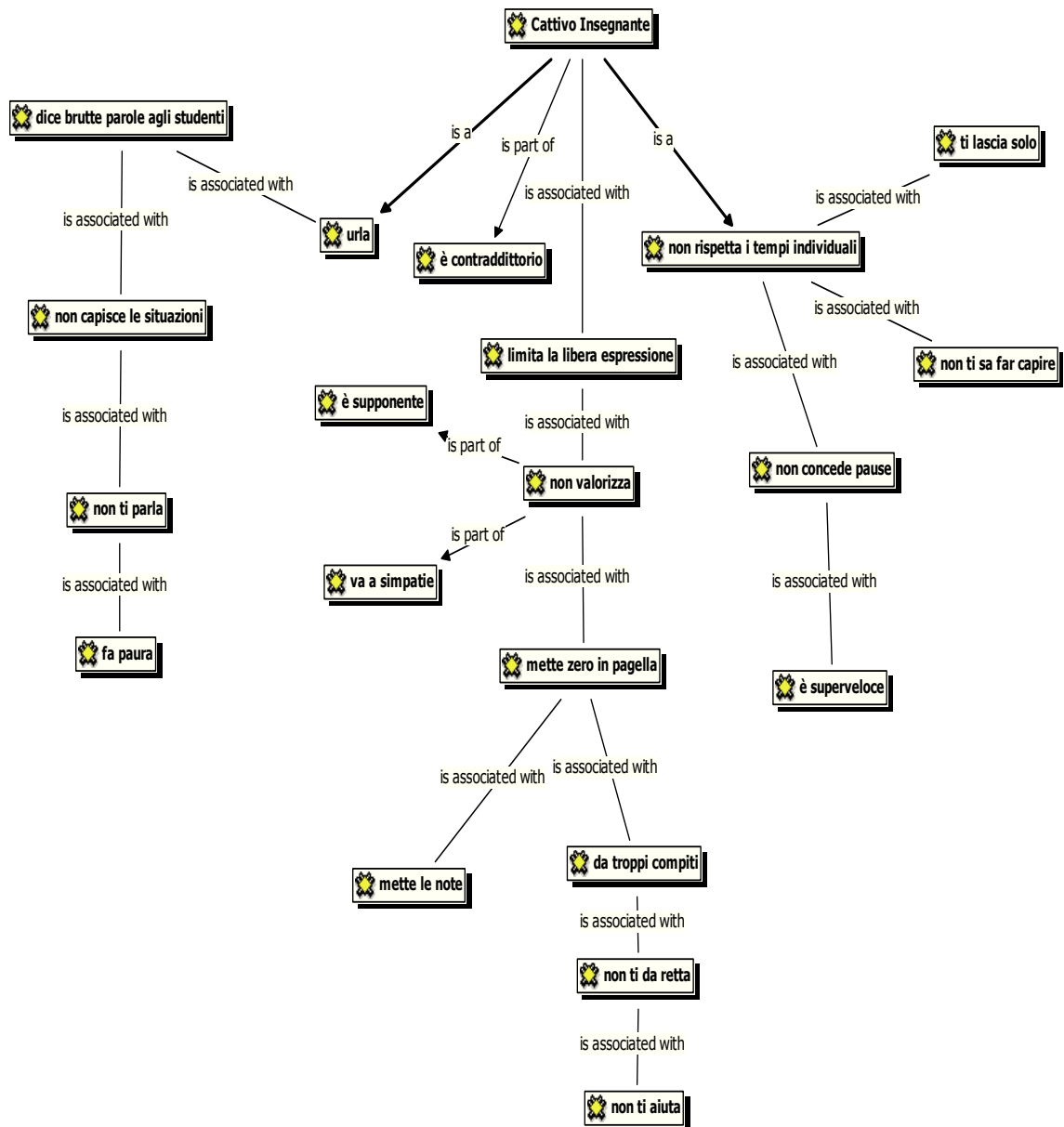
Relativamente al ruolo di un buon genitore gli studenti paiono definirlo secondo due dimensioni principali. Da un lato il buon genitore è colui che si dimostra capace di mettersi a disposizione del proprio figlio, assecondandolo, perdonandolo e dandogli attenzioni. Il buon genitore è inoltre capace di capire quali potrebbero essere le esigenze di vicinanza affettiva. Dall'altro lato il buon genitore è una persona saggia, che riflette sulla propria funzione educativa cercando di insegnare e di aprirsi al confronto. Un buon genitore è saggio anche perché si organizza e sa prevedere del tempo da spendere con il proprio figlio, inoltre si dimostra fiducioso e capace di lasciare la giusta libertà. Per gli studenti il buon genitore è un mediatore ed un esempio, perché è colui che sgridandoti ti fa capire quali sono stati gli sbagli e che cosa sia possibile fare per migliorare una situazione di conflitto.



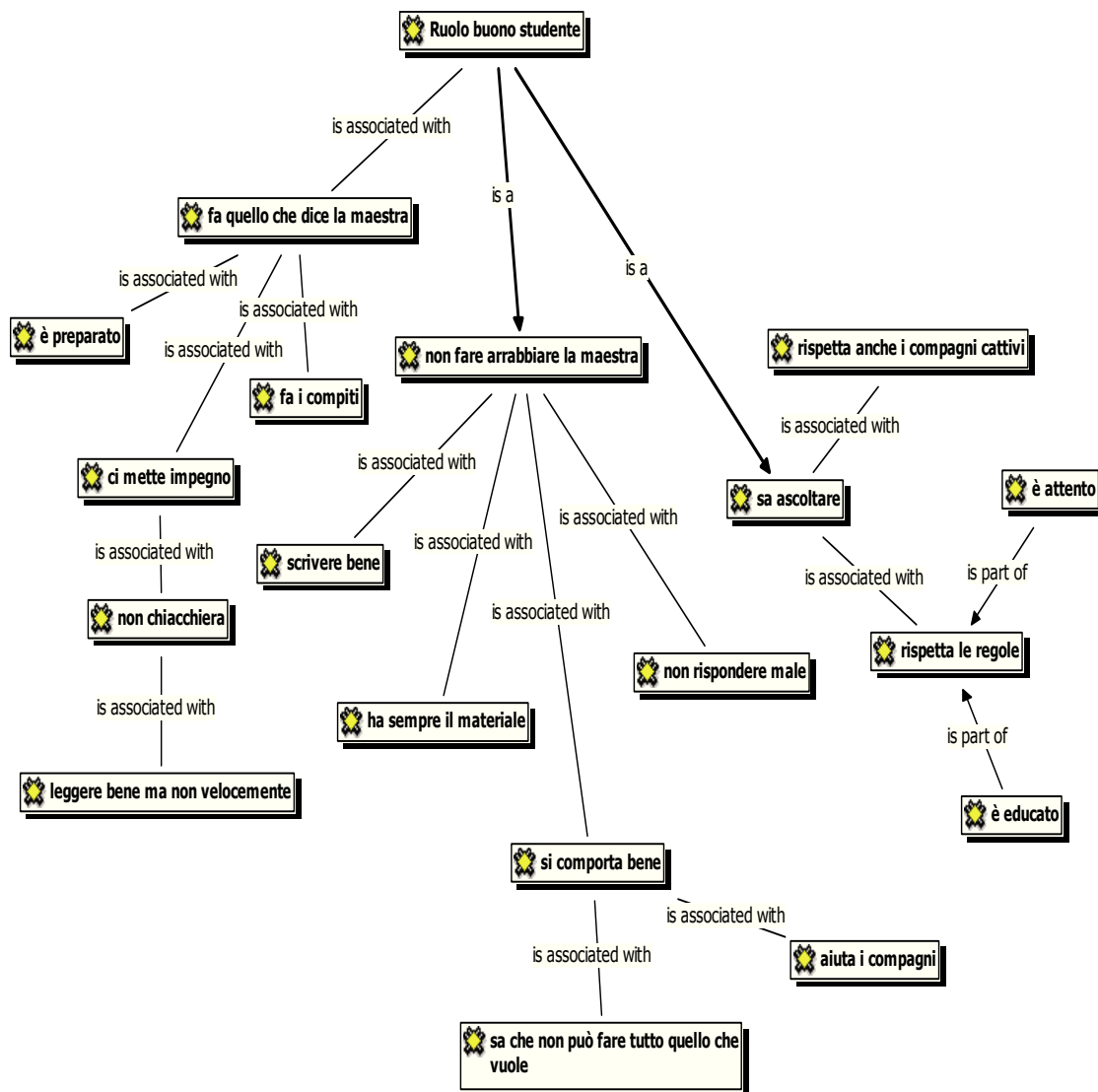
Relativamente alle definizioni di cattivo genitore gli studenti sembrano concentrarsi sull'incapacità di essere un buon esempio. In alcuni casi il cattivo genitore è stato definito come colui che adotta uno stile di vita non salutare, ma ciò su cui sembrano convergere le opinioni dei partecipanti riguarda il sentimento di trascuratezza e di assenza di attenzione. Il cattivo genitore è colui che non ti tiene in considerazione, che non sa prendersi cura dei propri figli, ma è soprattutto colui che non sa contenere i propri sentimenti negativi e quindi si infuria proiettando la propria rabbia in maniera poco costruttiva, urlando e rifiutando il confronto. Il cattivo genitore, infatti, non è capace di perdonare perché non è aperto al confronto con l'altro e punisce dando le botte. Il cattivo genitore sembra rendere i propri figli vittime passive del proprio nervosismo e della propria incapacità di controllo emotivo.



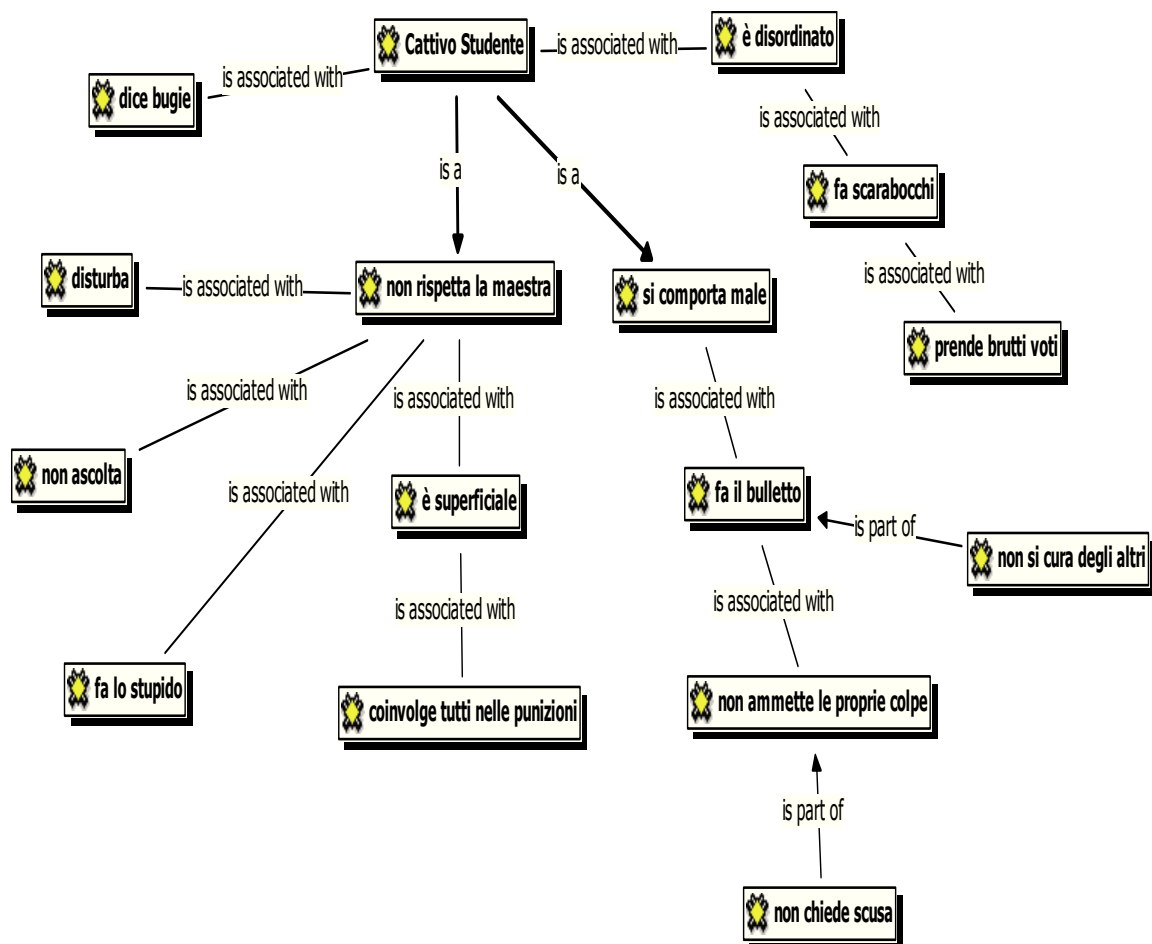
Gli studenti della scuola primaria sembrano restituire un'immagine piuttosto chiara rispetto al ruolo ed alle caratteristiche relative ad un buon insegnante. Questa figura sembra coincidere con quella di un buon mediatore che si articola poi in tre dimensioni principali. La prima è relativa alle capacità del buon insegnante di saper regolare il proprio comportamento in funzione della promozione di un atteggiamento caratterizzato dalla ragionevolezza e dall'ascolto. La seconda dimensione si riferisce alla capacità del buon insegnante di essere un esempio positivo, capace di accettare le differenze e di non esprimere giudizi sulla persona. Infine la terza dimensione pare essere riferibile alla capacità del buon insegnante di creare coinvolgimento ed interesse. Un buon insegnante riesce a scegliere le giuste modalità per farsi capire e si preoccupa di quello che sanno o non sanno i propri allievi, inoltre è capace di curare le relazioni e di contenere il disagio.



Relativamente alle caratteristiche che contraddistinguono un cattivo insegnante gli studenti forniscono un'immagine diametralmente opposta rispetto a quella relativa alle caratteristiche di un buon insegnante. Il cattivo docente è infatti quello che non sa mediare, urla, offende, crea situazioni di disagio e di stress. È contraddittorio e soprattutto sembra inibire, invece di supportare. Questo accade probabilmente perché si dimostra incapace di valorizzare tutti i suoi allievi e di prendersi cura dei loro apprendimenti. Il cattivo insegnante sembra essere soprattutto colui che non rispetta i tempi individuali, non sa affrontare e rimediare a sentimenti di isolamento e di incomprensione, generando una sostanziale chiusura emotiva nei propri allievi.

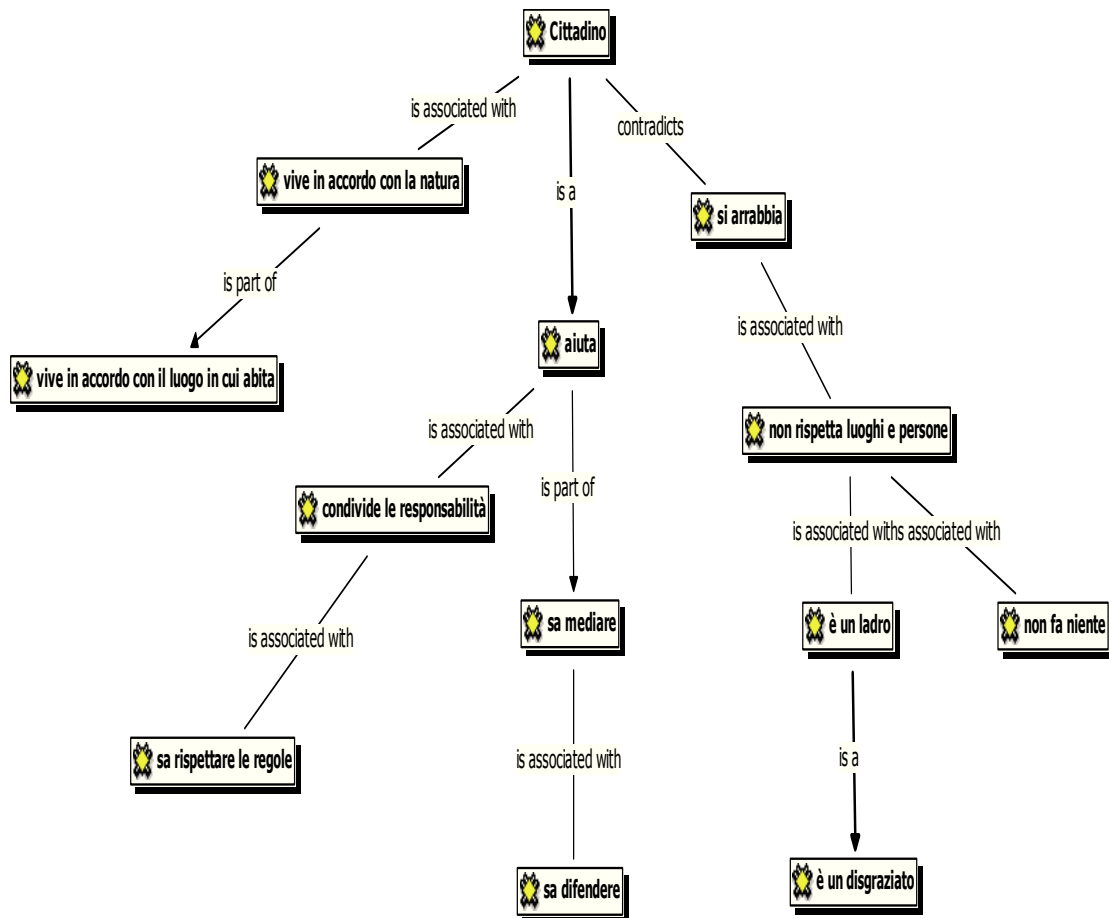


Relativamente al ruolo ed alle caratteristiche che definirebbero un buono studente ciò che appare di primaria importanza è la capacità di saper ascoltare e di venire incontro a ciò che viene detto e prescritto dalla maestra. Il buono studente è colui che sa rispettare gli altri componenti della classe e le regole. È educato, si comporta bene, non risponde male e sa che a scuola non è possibile fare tutto quello che si vuole. Il buono studente non fa arrabbiare la maestra perché è preparato e si impegna e non disturba in classe. Questa figura si lega profondamente alla capacità di saper seguire le regole esplicite ed implicite che stanno alla base dell'istruzione scolastica.



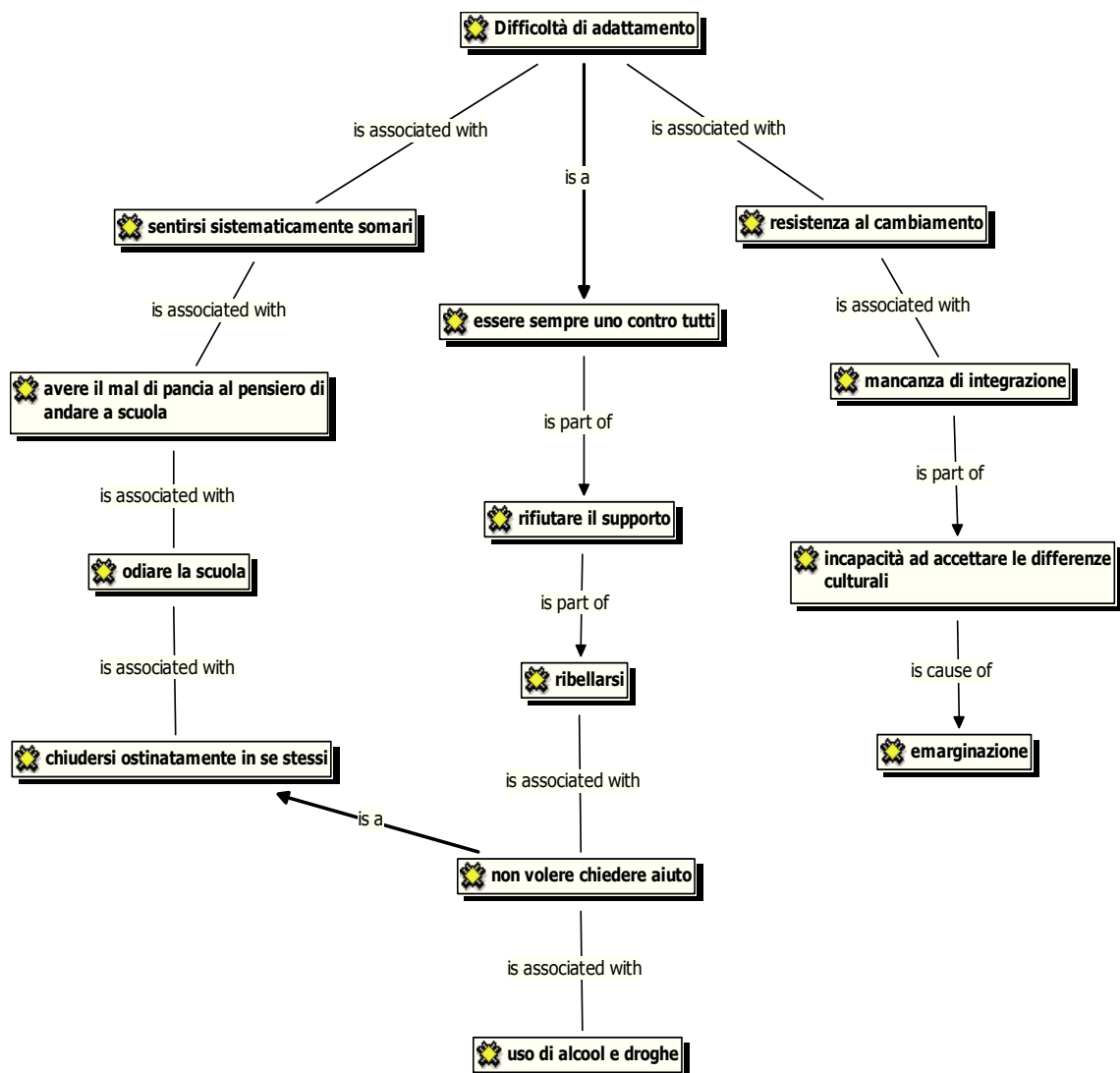
Di contro un cattivo studente viene definito dai partecipanti come colui che non è capace di rispettare la maestra e si comporta male nei confronti del resto dei componenti della classe. Il cattivo studente infatti dice bugie, disturba, non ascolta e fa lo stupido. Pare essere definito dagli studenti come una persona superficiale che arriva a far ripercuotere i propri comportamenti disturbanti su tutta la classe. Di fatto si comporta male e sembra assumere il ruolo del bulletto, ovvero di colui che non si cura degli altri, che non ammette le proprie colpe e, soprattutto, che non è capace di chiedere scusa e di rimediare ai propri sbagli. È interessante osservare che pur emergendo caratteristiche relative al cattivo rendimento scolastico (come l'essere disordinati, lo scarabocchiare i quaderni e il prendere brutti voti), questa dimensione di mancato assolvimento dei compiti che caratterizzano la vita scolastica di uno studente, emerge con meno forza rispetto ad una dimensione più prettamente relazionale legata al mancato rispetto verso l'insegnante e i compagni di classe ed all'incapacità di partecipare costruttivamente al processo educativo.



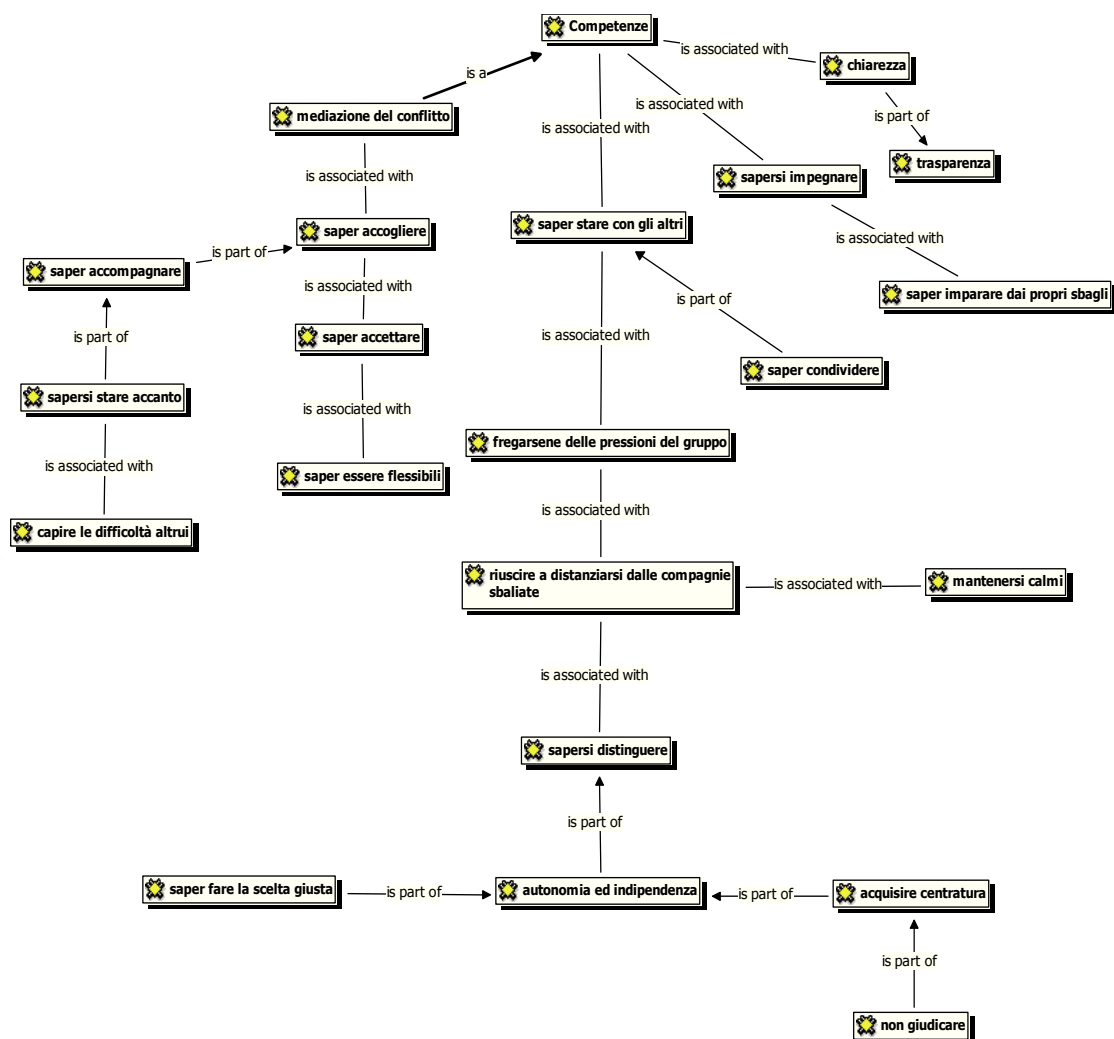


Per quanto riguarda il ruolo e le definizioni di buono o cattivo cittadino gli studenti sembrano restituire un'immagine piuttosto semplice. Da un lato definirebbero un buon cittadino come colui che è capace di vivere in accordo con la natura e con il luogo in cui fisicamente si trova a svolgere la propria vita, dimostrandosi capace di aiutare, di condividere responsabilità e di rispettare le regole. D'altro lato, ciò che definirebbe un cattivo cittadino sarebbe riferibile ad una generale indisposizione al rispetto di luoghi e persone. Un cattivo cittadino è colui che si arrabbia, è un ladro e un disgraziato, è colui che non partecipa, ma soprattutto che non è attivo. Le definizioni fornite dai partecipanti, pur essendo molto semplici, riflettono con elementare chiarezza le caratteristiche che stanno alla base di una convivenza civile. Per quanto riguarda gli studenti di un'età compresa fra i dodici e i diciassette anni dalle analisi di dati, sono emersi i seguenti network:

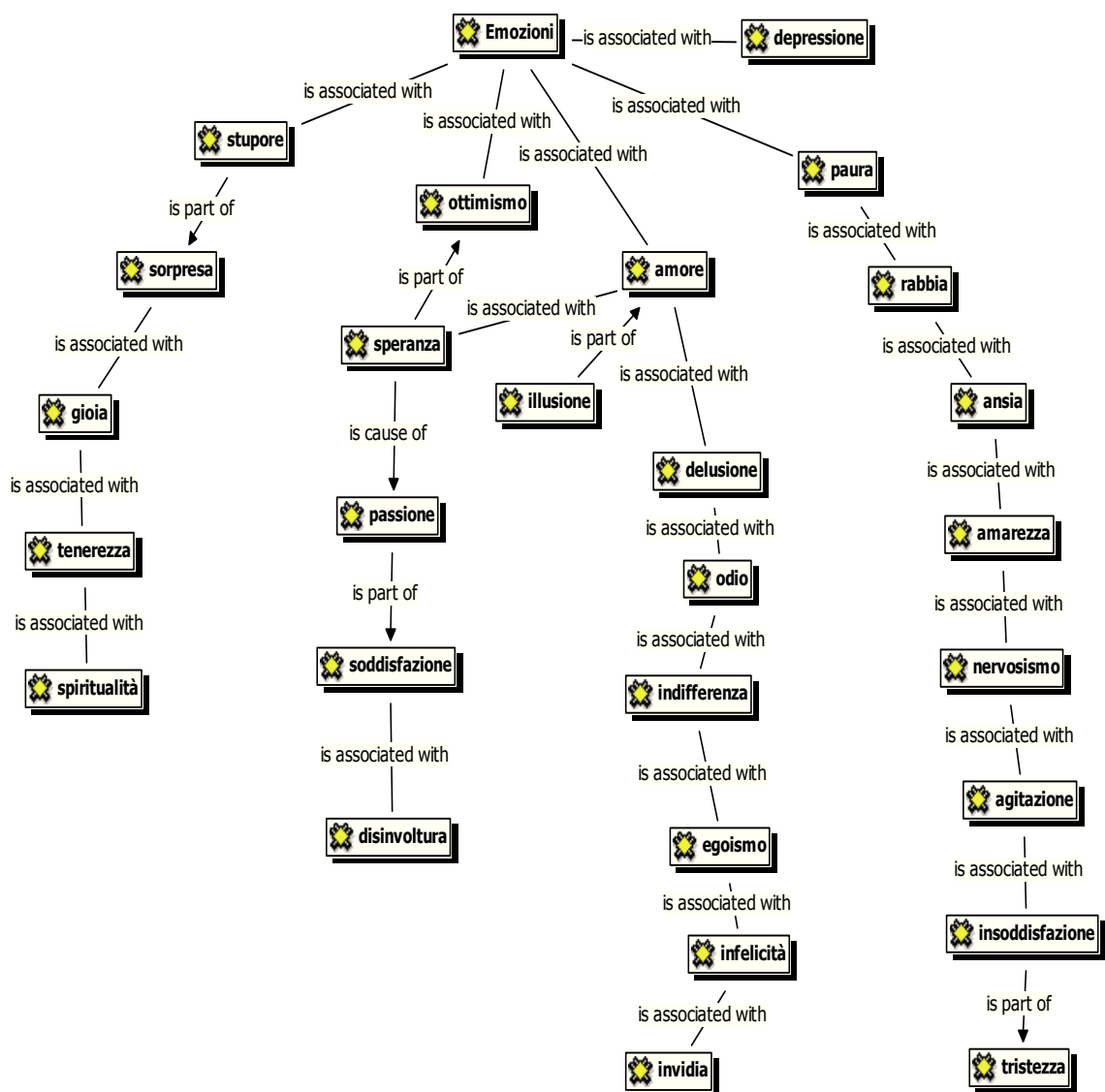
## Network relativi agli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado



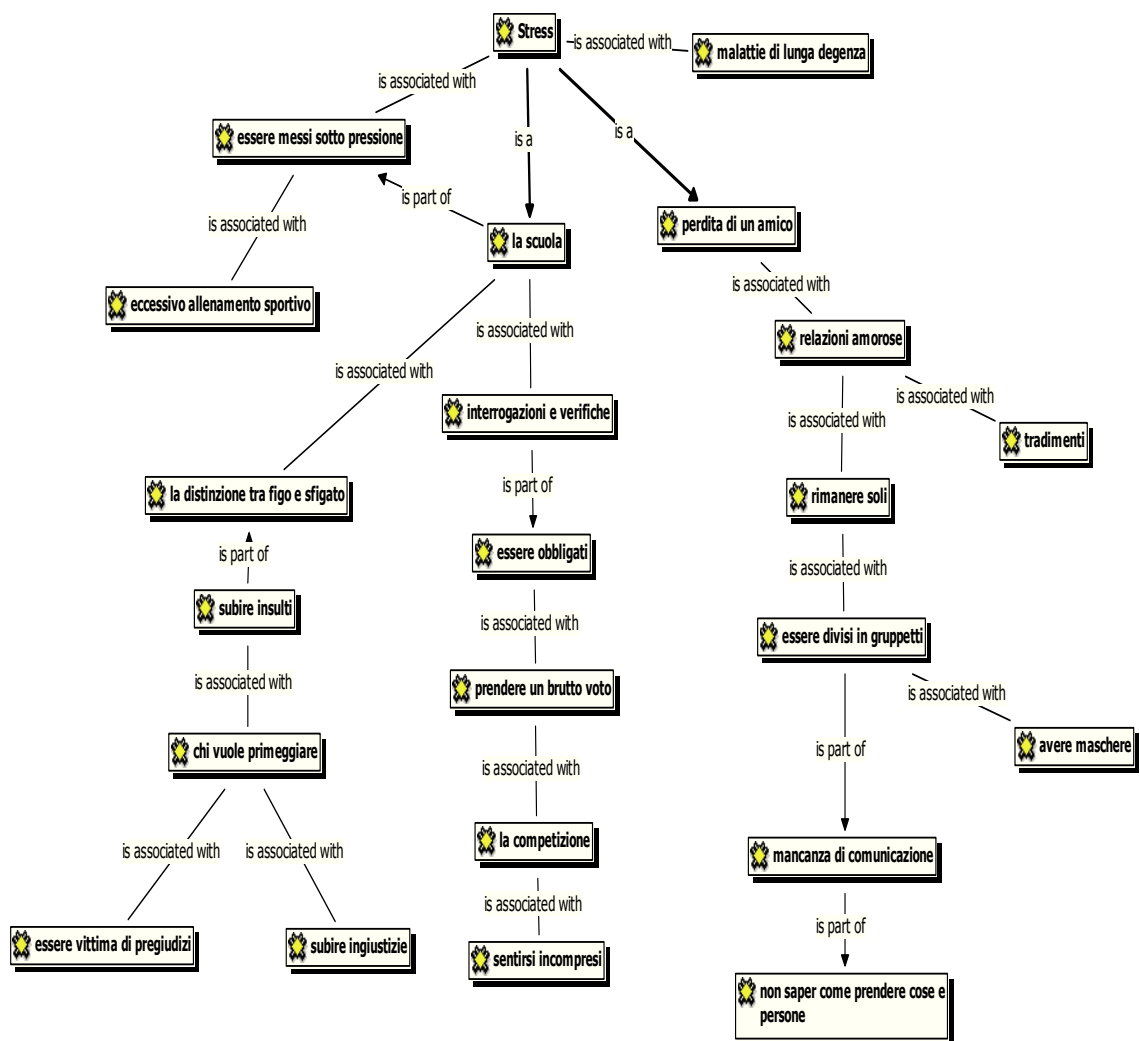
Secondo gli studenti, le difficoltà di adattamento sono generalmente riferibili ad una dimensione di conflitto che si sviluppa sia sul piano personale, che interpersonale. A livello personale gli studenti sembrano lamentare quelle situazioni in cui si percepisce di essere da soli contro tutti. Questa dimensione si accompagnerebbe in un rifiuto del supporto, in una netta indisposizione rispetto alla possibilità di chiedere aiuto e all'uso di alcool e droghe. Ciò che sembra caratterizzare le difficoltà di adattamento a livello interpersonale sembra essere un ostinato atteggiamento di chiusura, che, a livello scolastico, può nascere a seguito di ripetuti insuccessi e, a livello sociale, si manifesta come una resistenza al cambiamento orientata verso una mancanza di integrazione delle differenze e a stati di emarginazione.



In questo network è possibile osservare che le competenze descritte dagli studenti sono generalmente riferibili a due dimensioni. Una prima dimensione, di tipo personale, è caratterizzata dalla capacità di chiarezza e trasparenza congiuntamente alapersi impegnare per il raggiungimento di un obiettivo ed al saper imparare dai propri sbagli. Una seconda dimensione, di carattere relazionale, fa emergere la capacità di mediazione del conflitto, intesa come il saper accogliere ed accettare l'altro, il saper essere flessibili ed il riuscire ad essere un supporto per le altre persone. Una delle competenze espresse dai partecipanti riguarda infatti la capacità di saper stare con gli altri e di condividere. Questa abilità sembra poi concretizzarsi, a livello personale, come una sorta di indipendenza rispetto a ciò che avviene all'interno del gruppo dei pari, riuscendo a distanziarsi dalle compagnie sbagliate senza necessariamente incorrere in un aperto conflitto con gli altri membri del gruppo. Ciò che caratterizzerebbe questo atteggiamento sarebbe secondo i partecipanti, l'abilità nelapersi distinguere facendo la scelta giusta e passando a livelli progressivi di acquisizione di una propria identità autonoma ed indipendente.

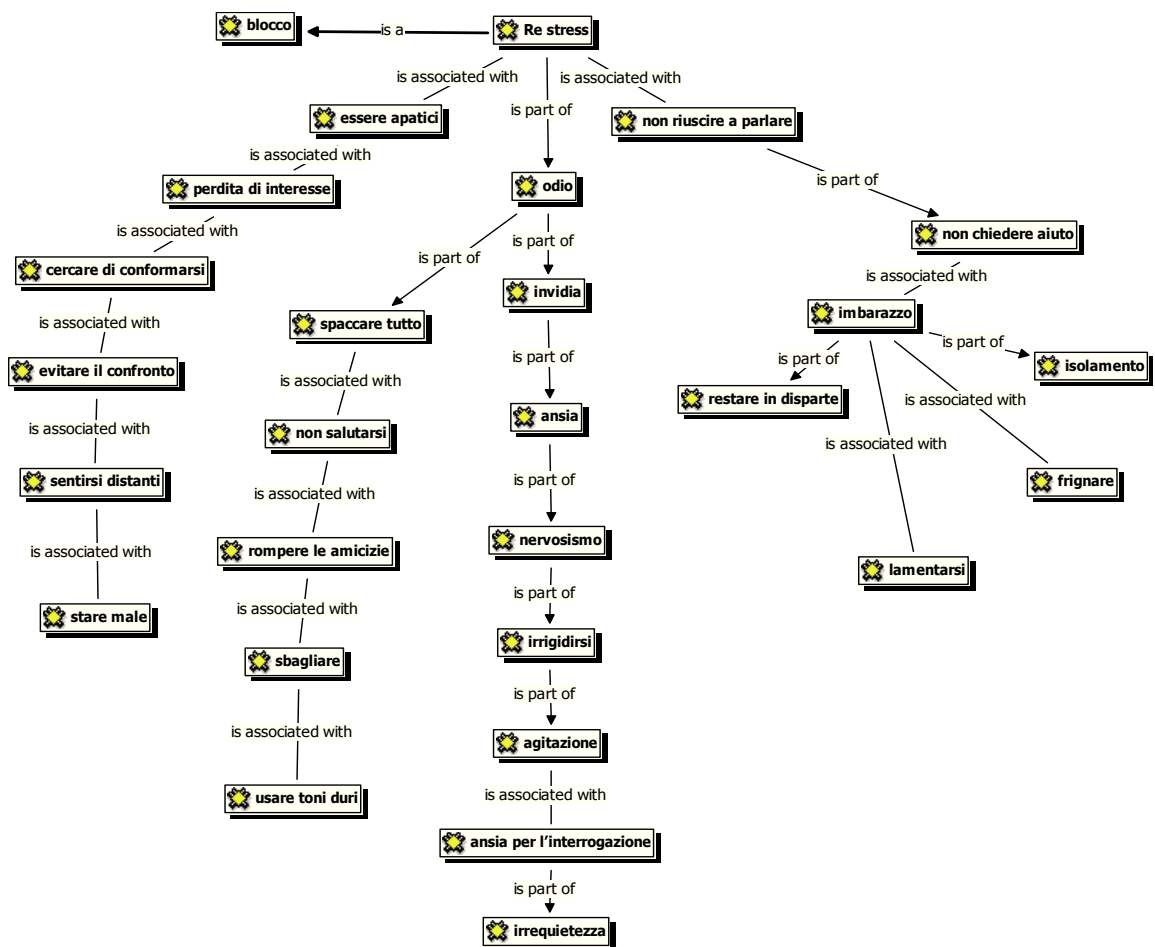


Per quanto riguarda le emozioni descritte dagli studenti sembrerebbe possibile affermare che in questa fascia di età si possa assistere ad una problematizzazione maggiore rispetto agli studenti della scuola primaria. Gli studenti dai dodici ai diciassette anni infatti, offrono una varietà di espressioni relative alle emozioni positive (come lo stupore, la sorpresa, la gioia e l'ottimismo) ed alle emozioni negative (come la depressione, la paura, la rabbia, l'ansia e l'amarezza). Essi problematizzano il sentimento dell'amore collocandolo al centro di una riflessione sulle sue conseguenze emotive. L'amore è dai partecipanti inteso come una proiezione sull'altro, che, qualora trovi riscontro positivo, si traduce in sentimenti legati alla speranza, alla passione, alla soddisfazione e ad un senso di maggiore disinvoltura. Allo stesso tempo però un sentimento d'amore non corrisposto, si trasforma in una delusione e quindi in odio o indifferenza, ed in alcuni casi in egoismi che alimentano un senso di infelicità e di invidia.

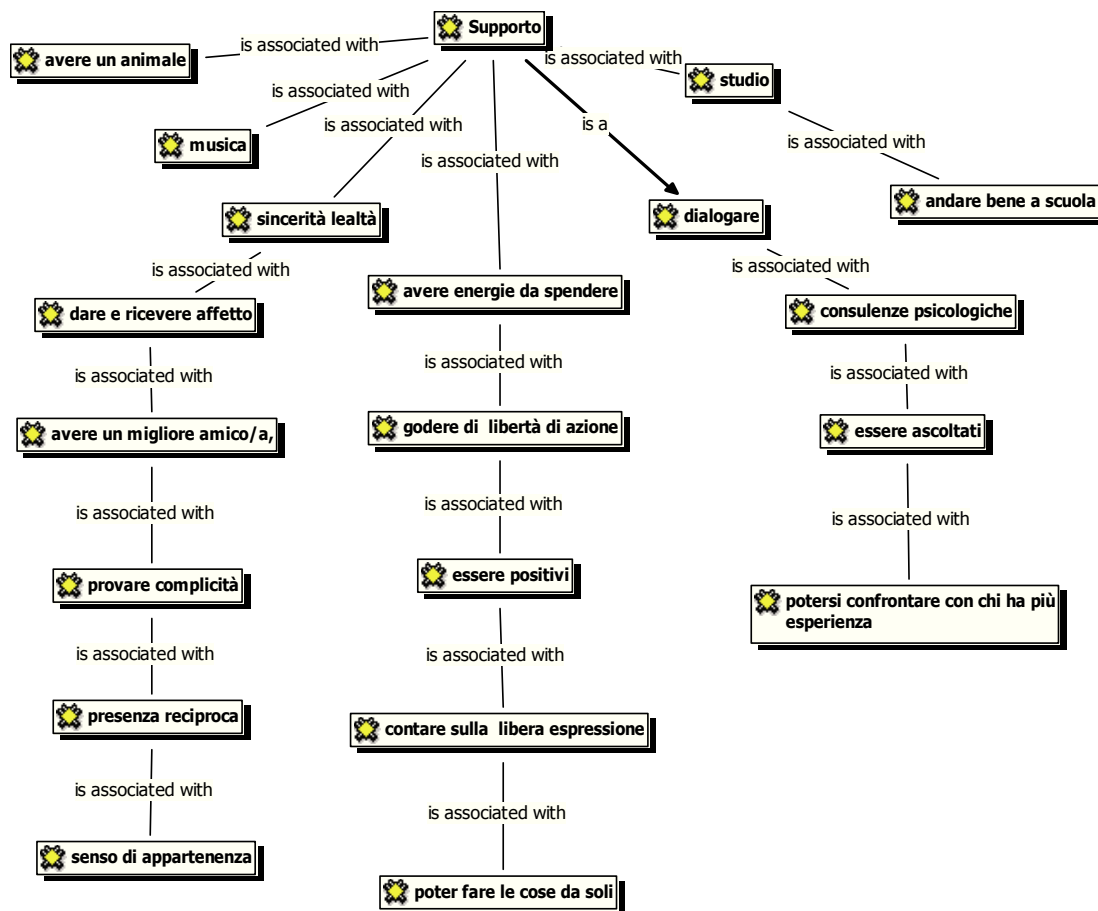


Per quanto riguarda le fonti di stress esperite dagli studenti il network soprariportato permette di osservare che le maggiori fonti di stress sono ascrivibili a due sfere principali: quella scolastica e quella amicale. Le responsabilità scolastiche come le interrogazioni, le verifiche (e le sensazioni correlate alla competizione ed alla paura di prendere un brutto voto) sembrano generare fra i partecipanti una costante sensazione di essere messi sotto pressione. La possibilità poi di confrontarsi con i pari a scuola viene vissuta come elemento di stress nel momento in cui si rivela conflittuale e rimanda a vissuti di carattere negativo, come l'essere vittima di pregiudizi od il subire ingiustizie. Per quanto riguarda invece la sfera degli amici, uno dei maggiori motivi di stress vissuti dai partecipanti sarebbe ascrivibile alla possibilità di perdere un amico e di subire tradimenti ed esclusioni, che sfociano in una sorta di divisione del gruppo classe in una serie di gruppetti caratterizzati da una carenza di comunicazione e dall'incapacità di entrare in relazione reciproca. Infine, fra le altre fonti di stress è necessario segnalare come in alcuni casi i partecipanti

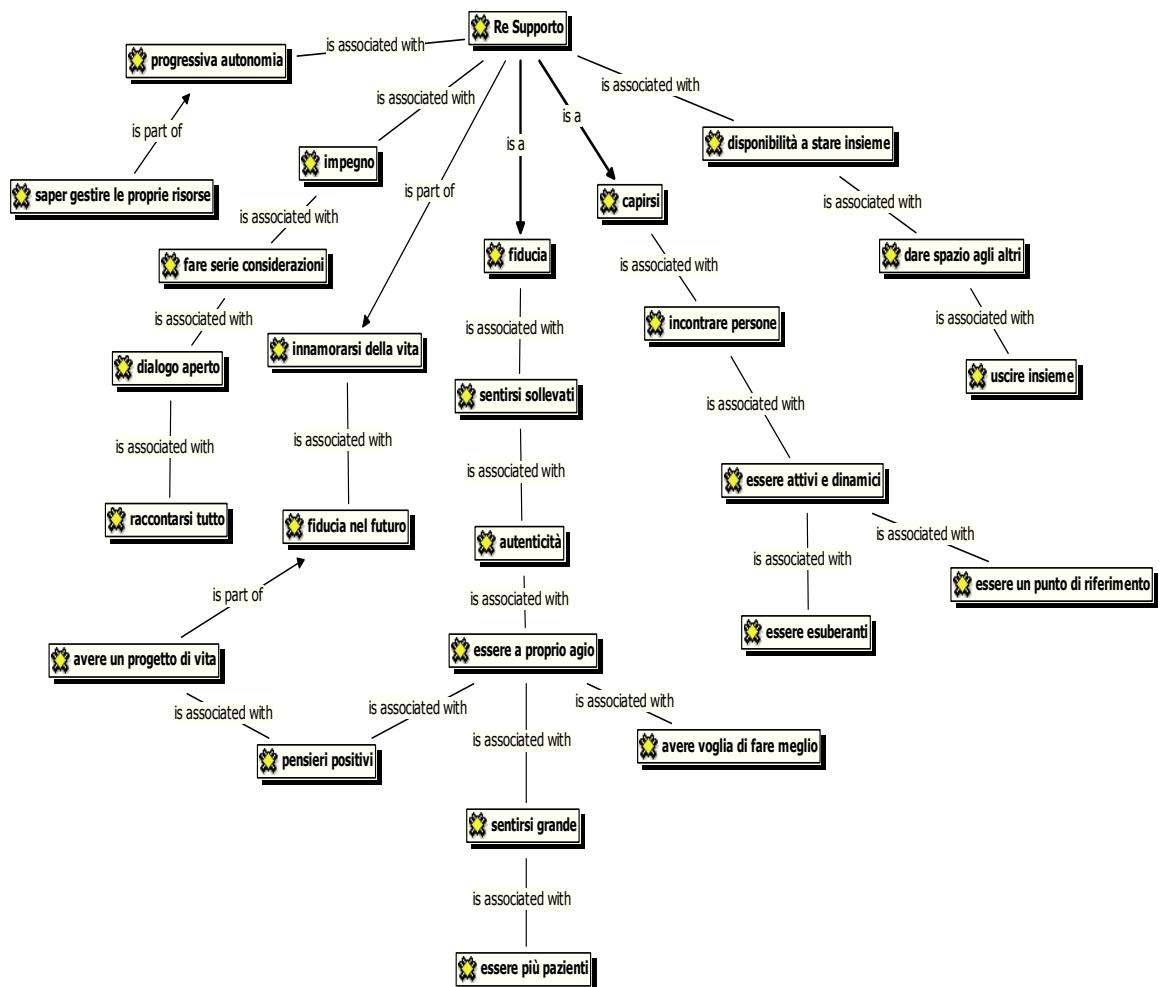
abbiano fatto riferimento a malattie di lunga degenza che hanno segnato il percorso di vita di alcuni di loro.



Le reazioni allo stress descritte dagli studenti sono generalmente indicate come una sorta di blocco e di chiusura emotiva e funzionale, che porta all'assunzione di atteggiamenti apatici e, alla perdita di interesse, che spesso potrebbe tradursi in una sorta di tentativo di conformarsi alle aspettative del gruppo di appartenenza per evitare il confronto. Questo disagio, si traduce in alcuni casi in una costellazione di sentimenti negativi legati all'odio, all'invidia, all'ansia ed al nervosismo, che si connettono ad una costante sensazione di irrequietezza. Lo stress allontana, genera conflitti che portano a rompere le amicizie e a commettere azioni sbagliate nei confronti degli altri. In altri casi, invece, lo stress determina un generale senso di inibizione, di impossibilità ad esprimere tutte le potenzialità personali. Questo sfocia nuovamente in un desiderio di restare in disparte ed in isolamento. Il desiderio di distanziarsi dagli altri viene generalmente descritto dai partecipanti come principale reazione allo stress e come forma di difesa primaria dallo stesso.

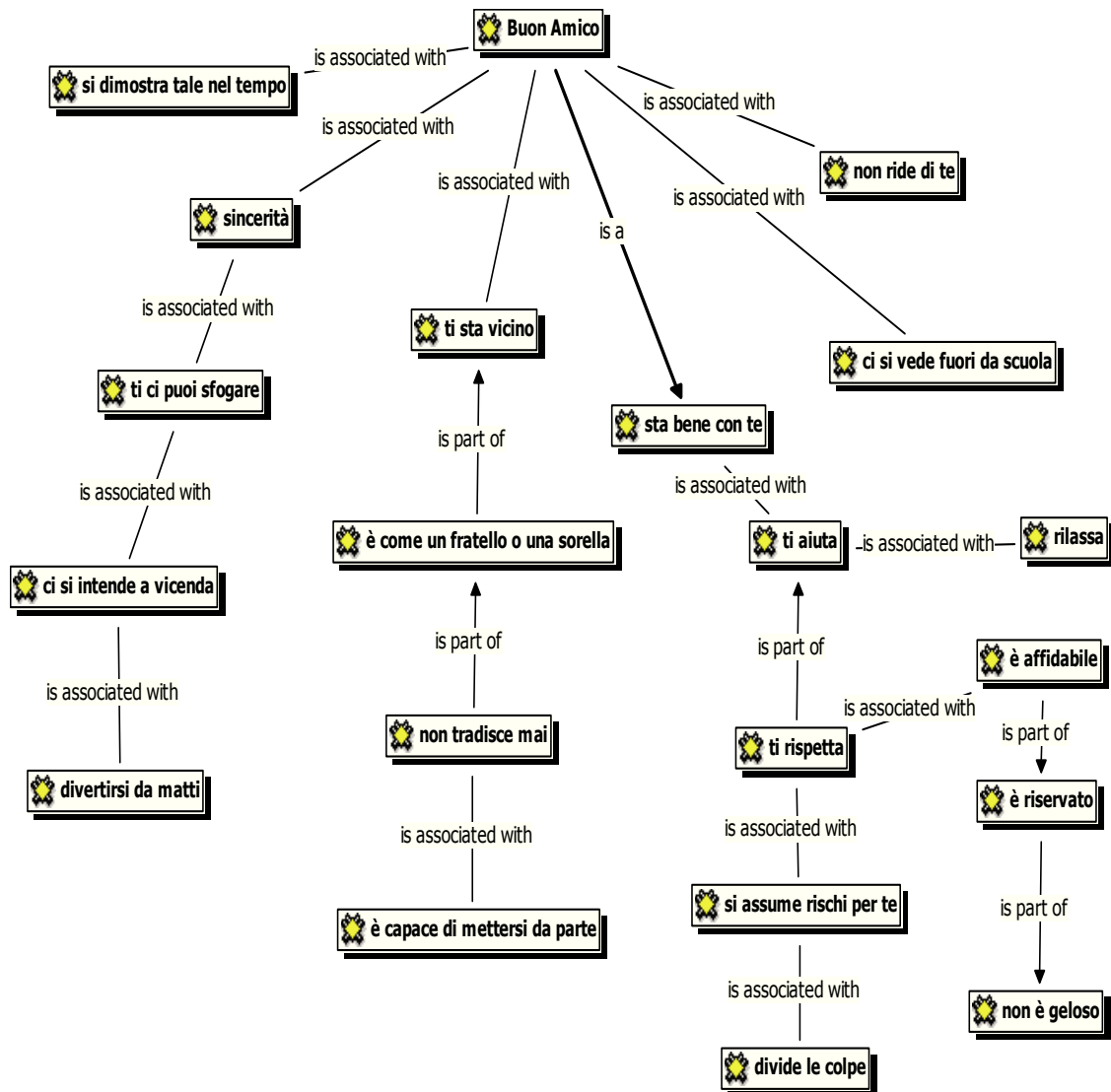


Per quanto riguarda i fattori di supporto esplicitati dagli studenti, il dialogo sembra essere descritto come una delle principali fonti di sostegno. Il dialogo, che in alcuni casi è stato direttamente associato alla possibilità di ricevere consulenze psicologiche, si definisce come la possibilità di essere ascoltati e di potersi confrontare liberamente con chi ha maggiore esperienza. Il supporto, per i partecipanti, si definisce come la sensazione di avere energie da spendere, il godere di libertà di azione, l'assumere un atteggiamento positivo, che poggia sulla possibilità di esprimersi liberamente e di poter godere di una progressiva autonomia. Molto importante, poi, sembra essere il ruolo di relazioni fondate sulla lealtà e la trasparenza. Questa solidità relazionale si traduce nella capacità di dare e ricevere affetto, nel poter contare sulla presenza di amici speciali con i quali provare sentimenti di complicità, presenza reciproca e senso di appartenenza. Infine, i partecipanti sottolineano la funzione di sostegno della musica, intesa come possibilità di espressione ma anche di socializzazione, e del poter contare sulla presenza di un animale domestico.

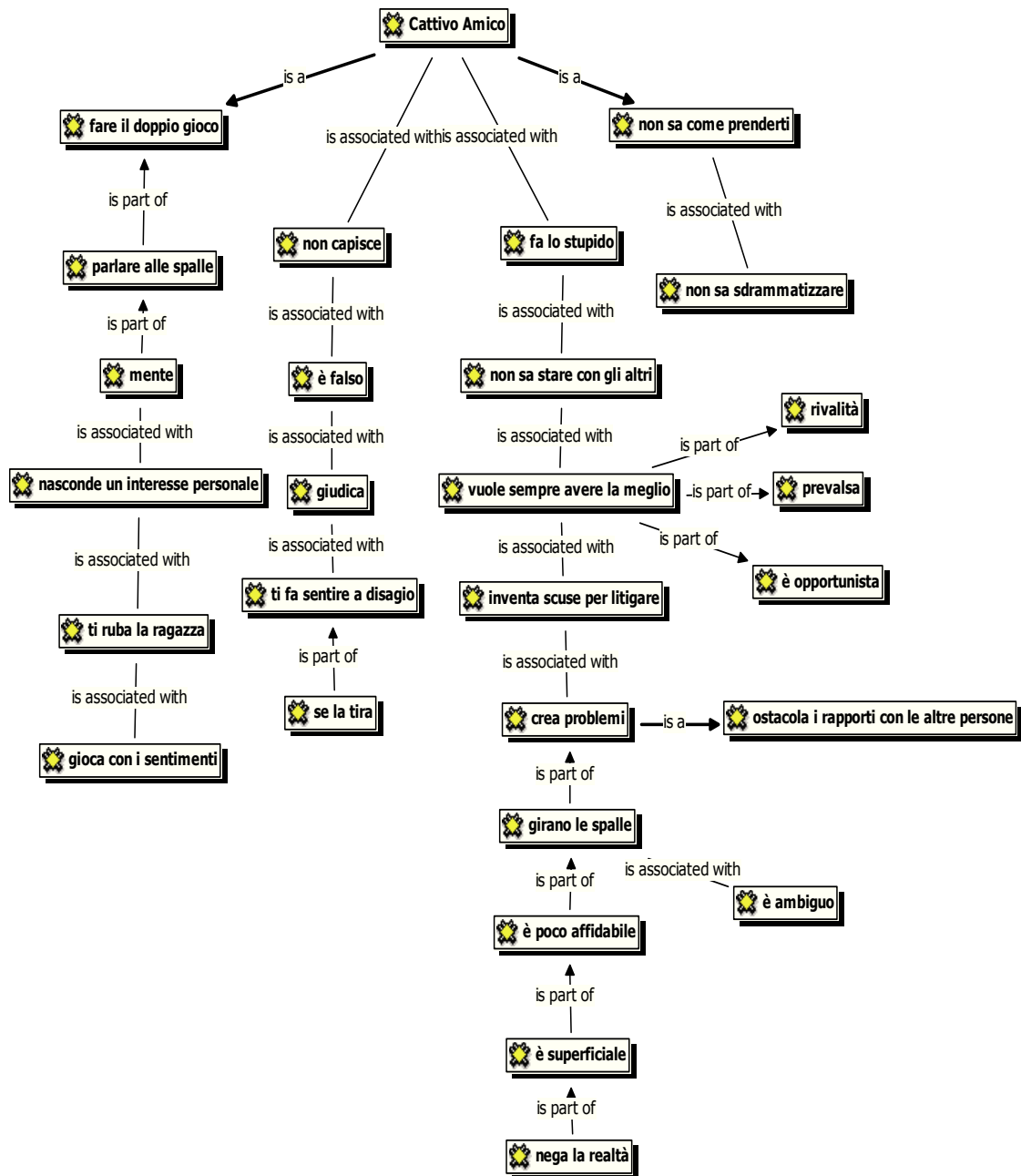


Per gli studenti poter sperimentare la vicinanza di una fonte di supporto, significa sentire una maggiore fiducia rispetto a se stessi ed agli altri. Questa fiducia si associa ad una sensazione di leggerezza d'animo, ma anche ad un più rilevante sentimento di autenticità, che nasce a seguito al sentirsi maggiormente a proprio agio con se stessi, dall'aver voglia di dare il meglio di se e dal sentirsi più maturi e capaci di pazienza. Sperimentare supporto significa anche innamorarsi della vita, avere maggiore fiducia nel futuro e trovare le forze per formulare un progetto di vita. Lo sperimentare la vicinanza con una fonte di supporto sembra essere una delle condizioni per acquisire autonomia e saper gestire le proprie risorse. Ma avere supporti significa anche avere una maggiore disponibilità a stare insieme, essere capaci di dare spazio agli altri e soprattutto capirsi reciprocamente. È proprio la comprensione reciproca una delle dimensioni da cui passa la sensazione di sentirsi attivi e dinamici, l'essere esuberanti e l'assumere funzioni di leader diventando un punto di riferimento per i pari.

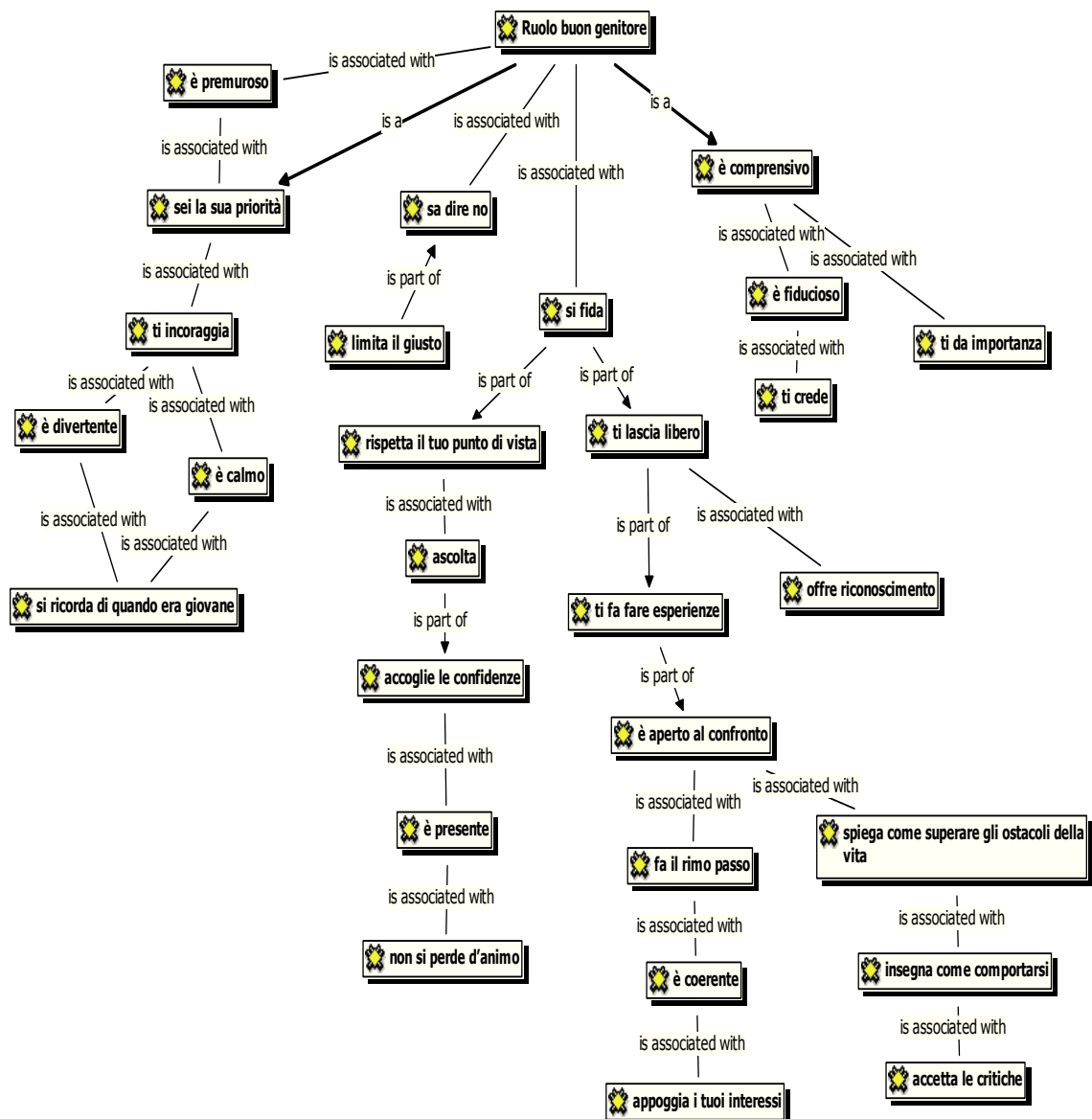




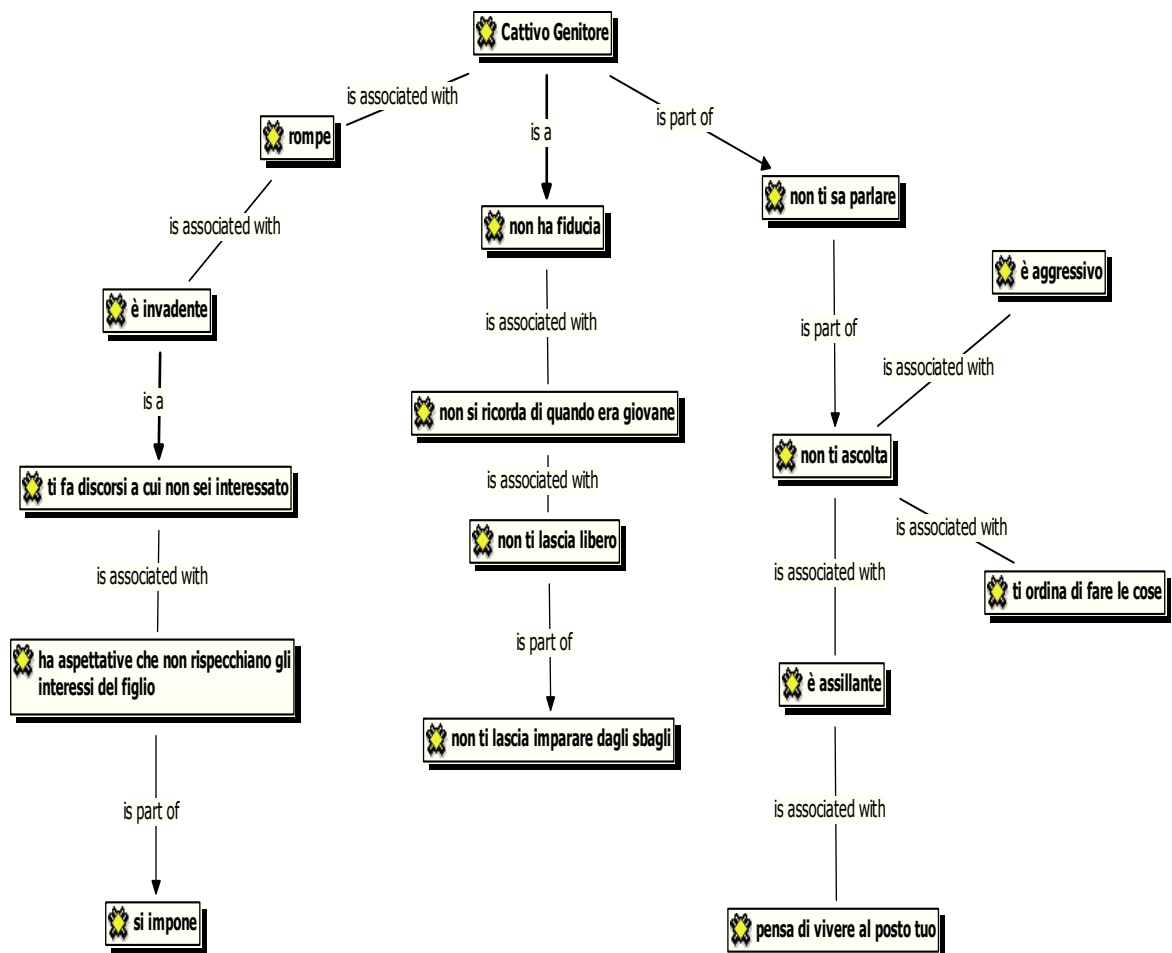
Per quanto riguarda le descrizioni relative ad un buon amico i partecipanti tendono a descrivere questa figura come colui o colei che sta bene in loro compagnia. Un buon amico aiuta, è capace di rispetto e sa difendere. È una persona affidabile, e che si dimostra tale nel tempo tramite la riservatezza e anche attraverso la fiducia e l'assenza di inutili gelosie. Un buon amico sa stare vicino, è come un fratello o una sorella, è fonte insostituibile di sostegno perché capace di mettersi da parte e di dimostrare sincerità d'animo. Con un buon amico ci si può sfogare, si può condividere tutto in quanto ci si intende a vicenda e soprattutto ci si diverte da matti.



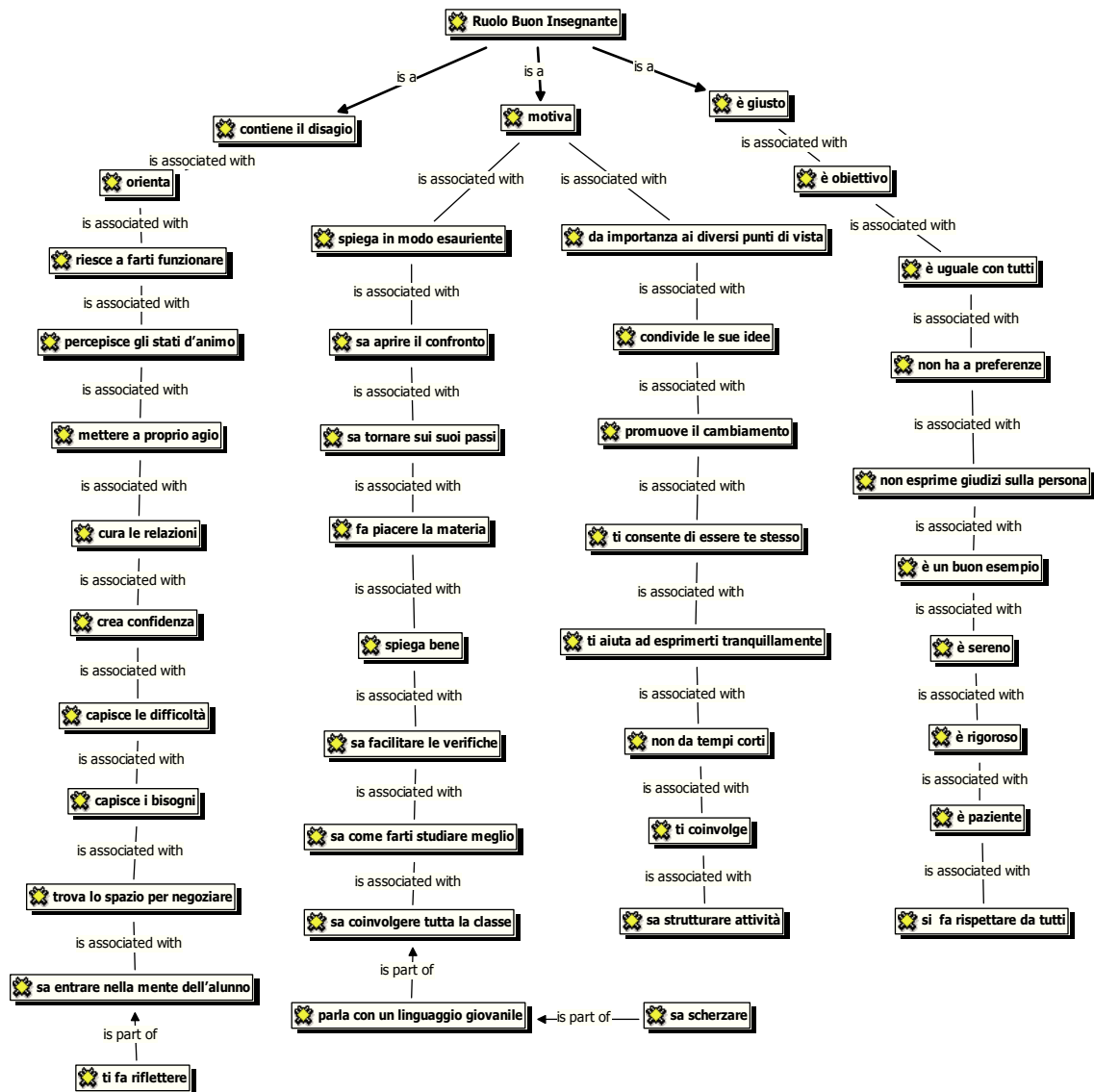
Più articolato appare invece l'immagine costruita a partire dalle definizioni di un cattivo amico. Per i partecipanti un cattivo amico si definirebbe da un lato come colui che mente e che fa il doppio gioco, mentre dall'altro si caratterizzerebbe per una sostanziale incapacità di scegliere le giuste modalità con cui entrare in relazione. Un cattivo amico non è capace di rispetto e, soprattutto, dimostra una sostanziale incapacità di capire persone e situazioni e una tendenza a creare situazioni di disagio e di esclusione. Un cattivo amico è colui che alimenta la rivalità, anticipa differenti azioni perché vuole sempre averla vinta ed ostacola i rapporti con le altre persone.



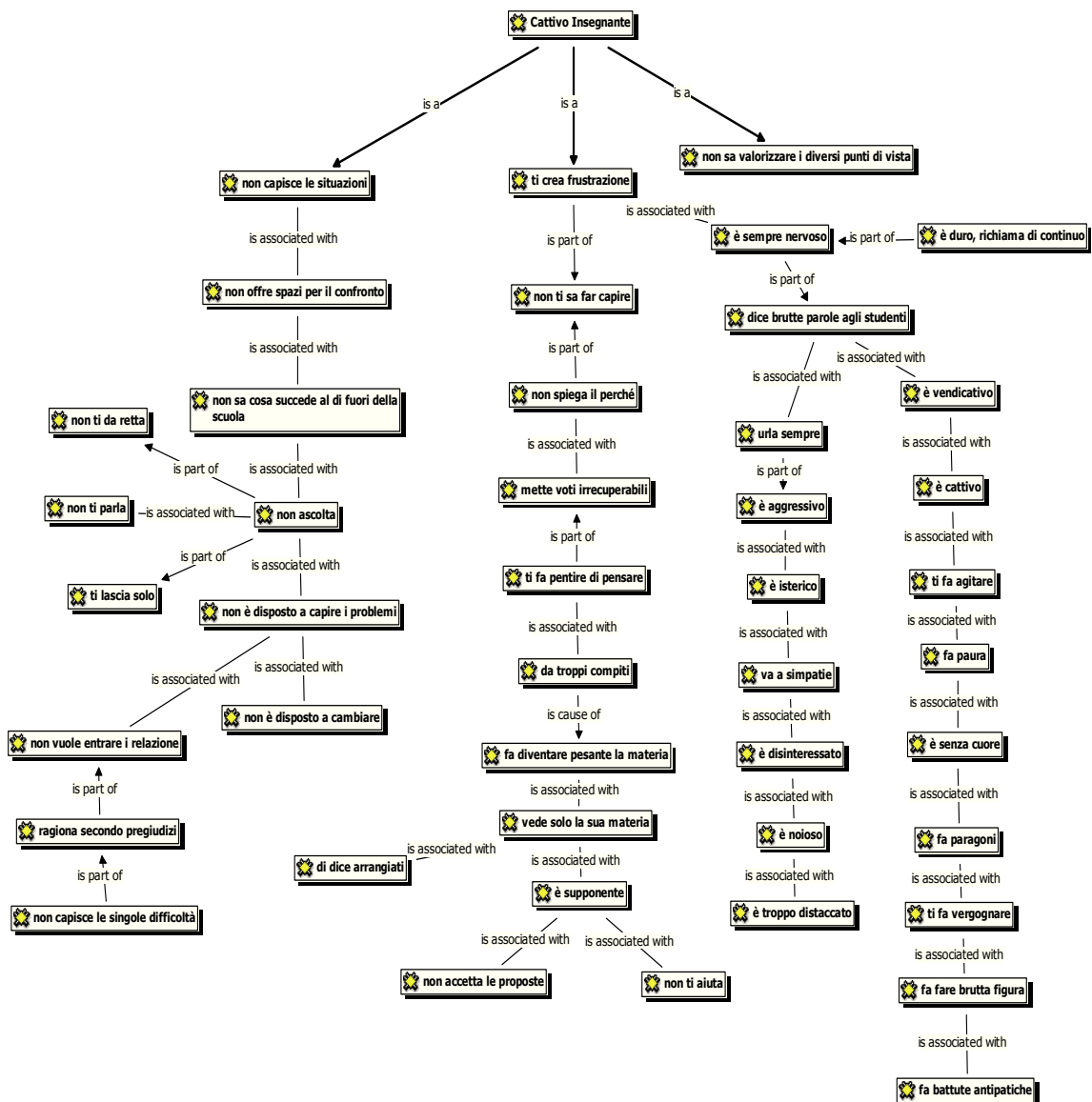
Relativamente a ciò che riguarda le definizioni di un buon genitore gli studenti sembrano concordare rispetto al fatto che un buon genitore veda nei suoi figli una priorità assoluta. Tale atteggiamento premuroso si configura come incoraggiante e fiducioso verso le potenzialità del soggetto. Il bravo genitore sa riconoscere l'esigenza di sentirsi liberi, è aperto al confronto, riconosce quale è il momento giusto per fare il primo passo, è coerente e disponibile al confronto. Un buon genitore si caratterizza per una generale capacità di comprensione di quelle che sono le caratteristiche peculiari del proprio figlio, ma anche delle situazioni che lo stesso deve affrontare, dimostrandosi anche capace di dire no, laddove risulta necessario.



Per quanto riguarda le definizioni relative al cattivo genitore gli studenti sembrano definirlo come una figura caratterizzata da una carenza di fiducia nei confronti del figlio. Il cattivo genitore sarebbe descritto come colui che, non manifestando sufficiente fiducia, non permetterebbe di imparare dagli sbagli. Il cattivo genitore inoltre sembrerebbe definirsi in base all'incapacità di comunicare con il figlio. Egli infatti non sa scegliere le parole giuste, non sa ascoltare e si dimostrerebbe aggressivo e assillante. Il cattivo genitore sembra essere colui che dimostra di essere invadente e incapace di supportare il proprio figlio nella costruzione di un progetto di vita che possa essere realmente vicino ai suoi interessi ed aspettative.

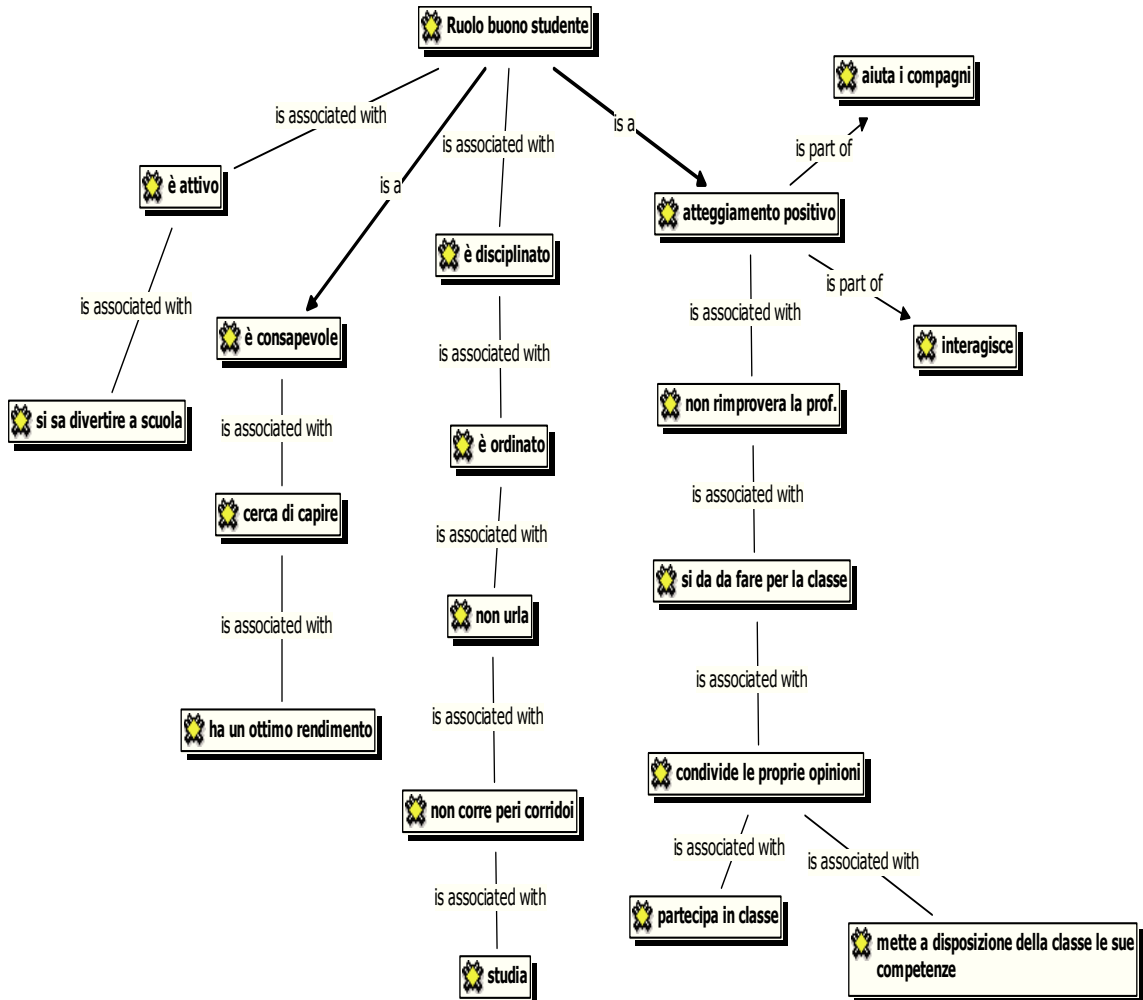


Gli studenti sembrano restituire un'immagine piuttosto articolata di che cosa caratterizzi un buon insegnante. Questa figura manifesterebbe principalmente la capacità di motivare dando importanza ai diversi punti di vista, condividendo con gli studenti le proprie idee, ma anche promuovendo il cambiamento ed un clima collaborativo in cui ogni studente possa sentirsi libero di esprimere se stesso. Un buon insegnante sa soprattutto accompagnare lo studente nel processo di apprendimento, spiegando bene i contenuti disciplinari ma anche aprendosi al confronto e gestendo in maniera efficace il carico di lavoro. Un buon insegnante sarebbe anche colui che è giusto e che quindi è obiettivo, rigoroso e capace di farsi rispettare. Un buon docente, infine, è colui che si dimostra abile nel contenere il disagio a volte manifestato dai propri studenti, riuscendo ad orientarli, e a trovare quello spazio di confronto utile alla loro crescita emotiva e cognitiva.

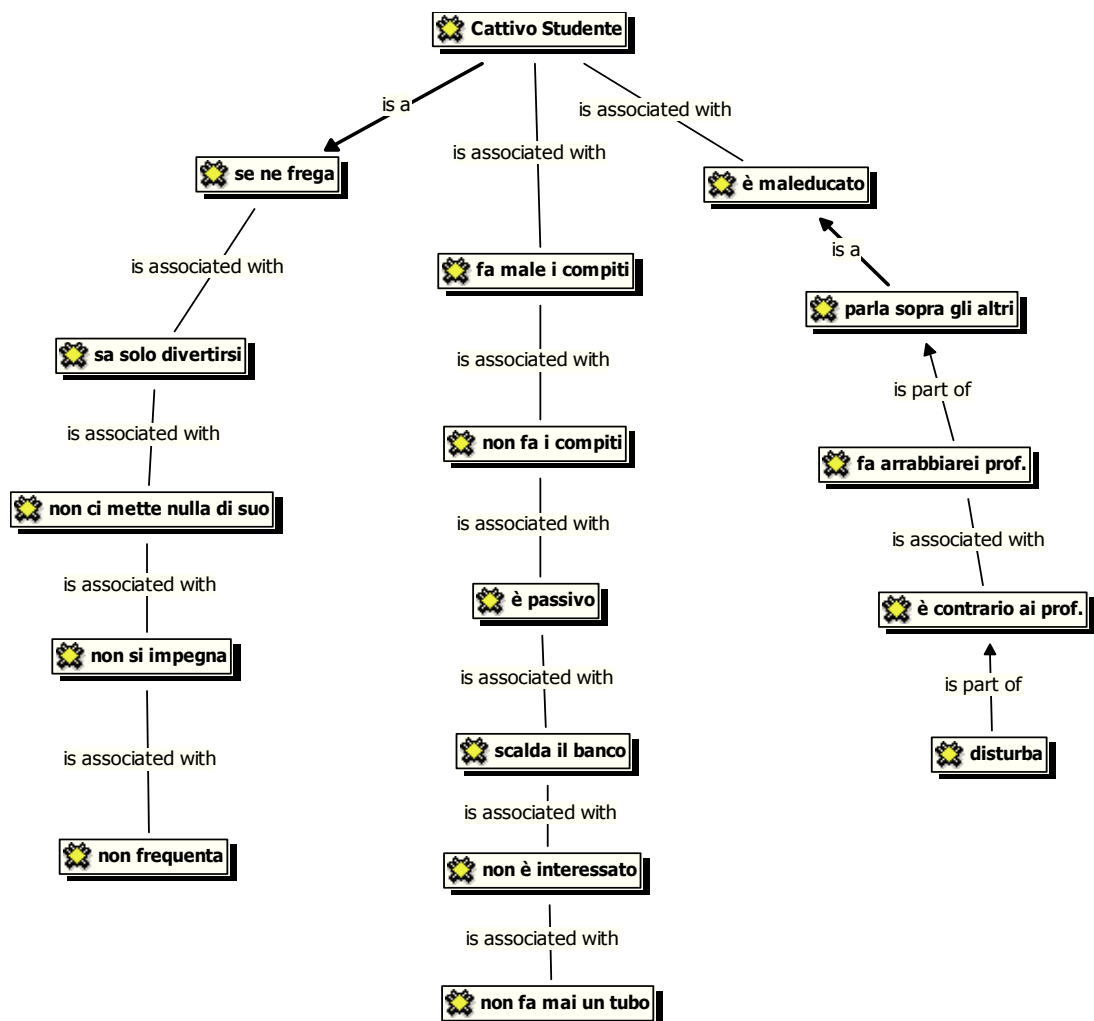


Il cattivo insegnante di contro si caratterizzerebbe per una spiccata incapacità di saper leggere in maniera appropriata le diverse situazioni che si presentano in classe. Il cattivo insegnante è colui che non offre spazio per il confronto, ignora che cosa accada ai propri allievi in contesti diversi da quello scolastico e, soprattutto non è disposto ad ascoltare e non contempla la possibilità di cambiare. Il cattivo docente non sa valorizzare i diversi punti di vista e genera un sentimento di frustrazione perché non sa far capire la materia di studio, non spiega i perché e si irrigidisce in posizioni difensive che non supportano l'apprendimento. In particolar modo, poi, il cattivo docente appesantirebbe inutilmente la materia e creerebbe situazioni scarsamente motivanti. I partecipanti in genere definiscono il cattivo insegnante come colui che non è capace di gestire le proprie emozioni negative e di conseguenza urla, offende i propri studenti, è aggressivo, isterico, disinteressato e spesso noioso, o

comunque lontano dal profilo del buon insegnante che è stato precedentemente illustrato.

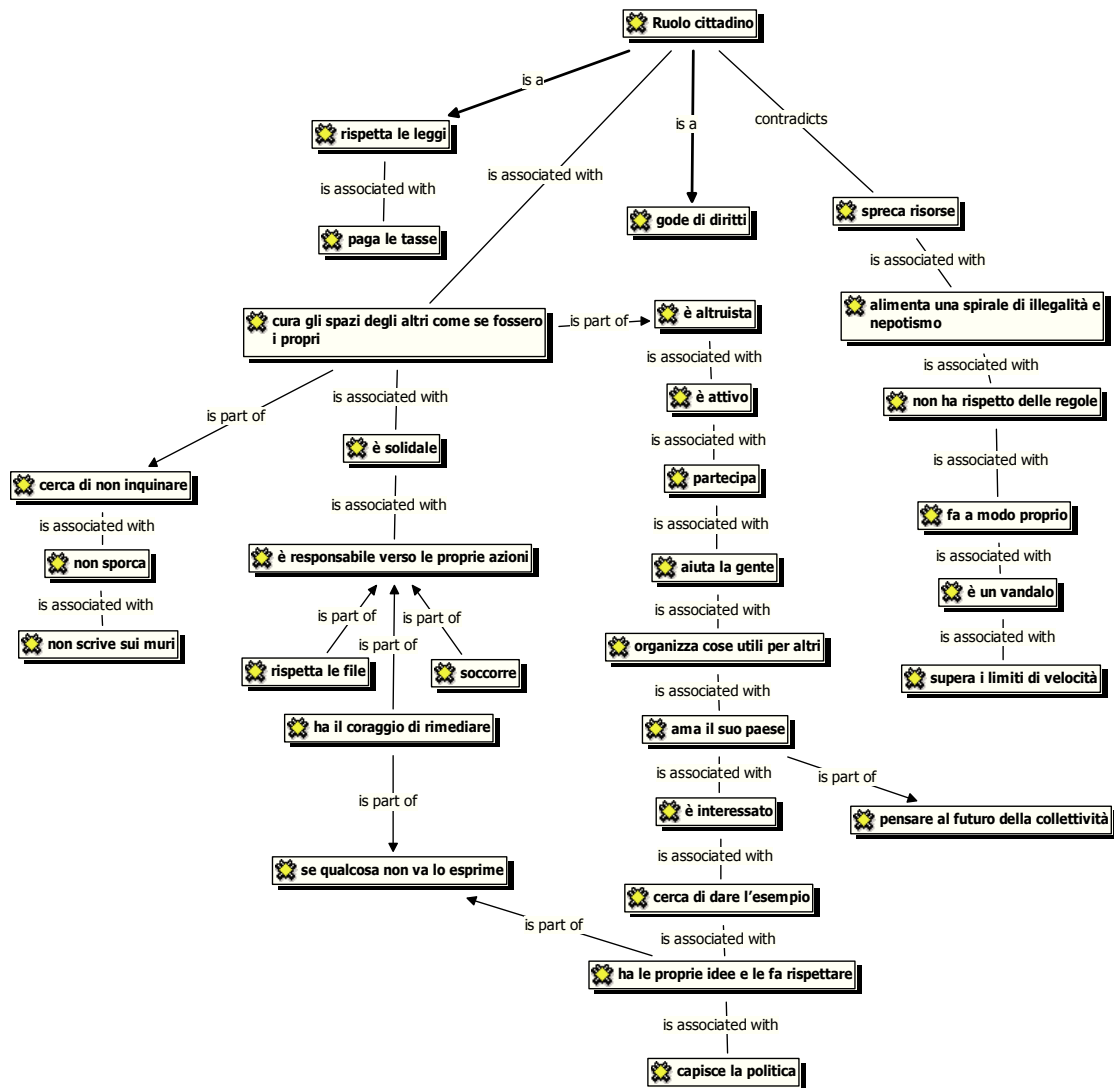


Secondo i partecipanti un buono studente si caratterizzerebbe come colui che è consapevole dei propri doveri e che si sforza di comprendere e mantenere un ottimo rendimento. Il ruolo del buono studente a scuola però non sarebbe solo quello di studiare a fondo, ma anche quello di manifestare un atteggiamento positivo in primo luogo verso i compagni e verso i professori. Uno studente buono interagisce e si dà da fare per la classe, condivide le proprie opinioni e partecipa mettendo a disposizione di tutti le proprie competenze. Un buono studente è anche disciplinato, sa quali sono le regole scolastiche e si dimostra attento all'ordine ed al comportamento. È attivo e, come tale, sa anche individuare i momenti giusti per divertirsi e per alleggerire i momenti di pesantezza che a volte caratterizzano la vita a scuola.

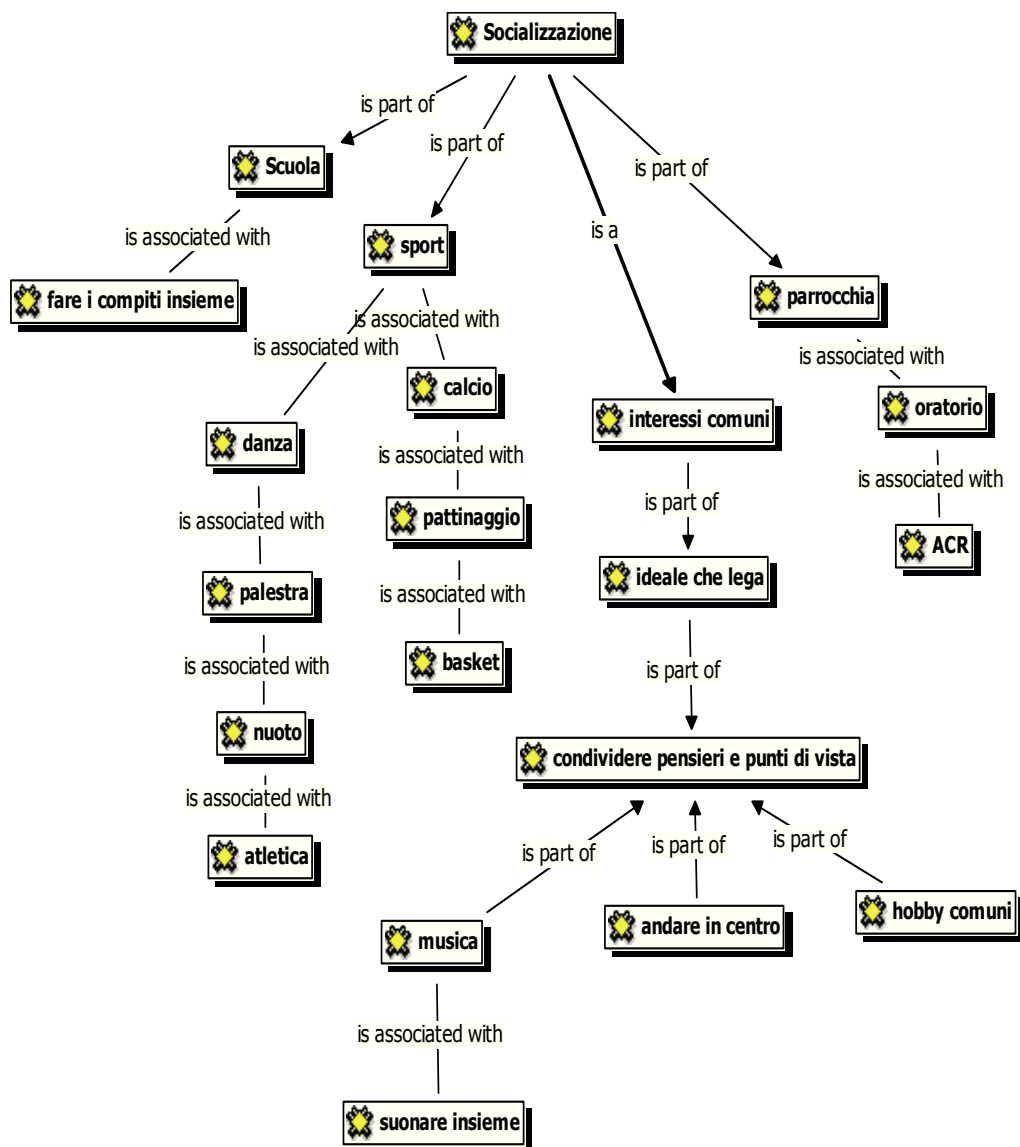


Il cattivo studente verrebbe definito come colui che sostanzialmente non si interessa alla scuola. Il cattivo studente sa solo divertirsi, non si impegna, non si coinvolge direttamente ed arriva a non frequentare come dovrebbe la scuola. Fa male i compiti o addirittura li elude, risultando complessivamente passivo rispetto a ciò che accade in classe. Infatti viene definito come colui che non si interessa, scalda il banco e non fa mai nulla. Durante le discussioni il cattivo studente non rispetta i turni di parola e, oltre a disturbare il normale svolgimento della lezione, si dimostra oppositivo rispetto ai professori, innestando in questo modo meccanismi di conflitto che di fatto incidono sulle dinamiche di relazione fra il docente ed il resto della classe.





Il ruolo di un buon cittadino viene definito in base alla capacità dello stesso di rispettare le regole che stanno alla base della convivenza civile. Un buon cittadino infatti gode di diritti, ma sa anche rispettare le leggi, cura gli spazi comuni come se fossero i propri ed è solidale e responsabile rispetto alle proprie azioni. Un buon cittadino cerca di non inquinare e di non sporcare, è altruista, attivo e partecipa perché ama il proprio paese ed è capace di organizzare cose utili per la comunità. Di fatto si dimostra sensibile rispetto alla possibilità di pensare al futuro della collettività ed è allo stesso tempo capace di far rispettare le proprie idee e di segnalare ciò che a suo parere andrebbe cambiato. Di contro, un cattivo cittadino si definirebbe in base ad un generale atteggiamento di disinteresse verso il bene comune. Per questo spreca risorse ed alimenta una spirale di illegalità e di generale mancanza di rispetto delle regole comuni.



I principali ambiti di socializzazione si collocano nella scuola, nei centri sportivi e la parrocchia. Ciò che risulta di fondamentale importanza è l'aver interessi comuni, il potersi incontrare in uno spazio in cui sia possibile esprimere e condividere idee ed interessi. La chiave per la socializzazione sembra essere per gli studenti l'aver un ideale che leghi le persone tra loro la possibilità di trovare spazi e soggetti con le quali condividere pensieri e punti di vista. La socializzazione sembra potersi manifestare anche nella possibilità di avere hobby comuni, frequentare semplicemente il centro insieme, ma soprattutto condividere interessi forti legati alla musica ed alla possibilità di suonare insieme.

### 3.2.4 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti gli studenti di scuola primaria

Dall'analisi dei dati effettuata a partire dai focus group e dalle ecomappe degli studenti della scuola primaria emerge un quadro piuttosto articolato di aspetti che dovrebbero essere presi in considerazione per un'efficace progettazione di interventi educativi orientati alla promozione della salute e del ben-essere a scuola. Innanzitutto i partecipati dai sei agli undici anni paiono valorizzare quelle competenze relative al rispetto e alla comunicazione come abilità utili per promuovere un buon adattamento al contesto di appartenenza. Durante una delle sessioni individuale una bambina parlando di una sua amica dice *«L'altro giorno non, non capivo cosa aveva detto di fare a casa la maestra e lei mi ha rispiegato tutto e poi è venuta a casa mia a fare i compiti insieme. Abbiamo studiato, fatto merenda e poi abbiamo giocato a fare le maestre con i quaderni di scuola. \* mi capisce, anche a lei piace vestirsi come mi vesto io, le piace fare i giochi che piacciono a me e le bambine che non mi piacciono non piacciono neppure a lei: andiamo d'accordo sempre semprissimo!»*

Poi invece commentando il comportamento di un altro compagno di classe si può leggere: *«Oggi in mensa abbiamo giocato ad indovinelli e lui ha smesso di giocare perché non voleva fare che quando indovinava uno toccava a qualcun altro e se ne è andato, si è arrabbiato, di lui poi non mi piace che quando ti dice una cosa non la fa mai. Però tranne le volte che fa lo stupido o che dice tante cose brutte, che poi lo fa quasi sempre, comunque, quelle volte che non offende è anche simpatico. In giardino si inventa i giochi e li fa fare a tutti i bambini, poi è bravo a calcio e quando non mi offende mi fa anche ridere ecco!»* Da questi brevi stralci di intervista è possibile osservare come gli studenti dai sei agli undici anni sembrano sottolineare l'importanza del mettere in atto azioni orientate alla valorizzazione dello stare bene insieme, al saper fornire aiuto reciproco ed al saper superare i conflitti. Queste considerazioni traggono forza se si osservano i dati relativi alle difficoltà di adattamento. Secondo gli studenti che hanno partecipato a questa ricerca, infatti, le difficoltà di adattamento relative a questa fascia d'età sarebbero riconducibili soprattutto a problematiche personali che sembrano emergere ed essere negativamente rafforzate a seguito di cattive relazioni con gli altri.

Uno dei bambini di scuola primaria che ha partecipato alla ricerca durante l'intervista individuale dice: *«Si io non vado d'accordo con \*, ruba le penne dell'astuccio, i pennarelli. Una volta ci ha rubato i fumetti che avevamo portato per italiano. Il problema più grosso è che picchia sempre tutti. Oggi eravamo in giardino, lui ha scavato una buca e poi la terra che ha tirato su la tirava addosso a tutti i bambini che passavano ci siamo arrabbiati con lui e gli siamo saltati addosso, lo abbiamo bloccato per terra ma lui non la finiva e tirava pugni a caso e ha fatto male a tutti»* Per quanto riguarda le difficoltà riscontrabili nei rapporti interpersonali i partecipanti

lamentano situazioni in cui vengono sistematicamente derisi e sminuiti rispetto al gruppo dei pari. Una bambina di sette anni parlando di un suo compagno di classe durante l'intervista dice: *«Questo amico qui non è che mi faccia tanto piacere, te l'ho detto mi prende in giro anche oggi» mi fa sentire» mmm» mi fa arrabbiare perché picchia sempre tutti e mi esclude, oggi non mi ha fatto giocare» eh dice che sono imbranata perché, le due seconde, la A e la B, giocano alla guerra. Ogni classe ha le sue palline di carta e deve prendere quelli dell'altra classe» chi, chi è preso è fuori dal gioco» la mia classe, la II A vince sempre, però \* non mi vuole fare giocare perché dice che sono una femmina e che sono imbranata»*

Per quanto riguarda invece le difficoltà esperite a livello personale, in alcuni casi è stato possibile osservare quanto sia difficile, per gli studenti più piccoli, riuscire ad interiorizzare alcune regole di base che caratterizzano la vita scolastica. Durante i focus group una bambina di dieci anni, commentando il discorso fatto da un compagno di classe sulle caratteristiche di un cattivo studente infatti afferma: *«Dipende anche dal carattere del bambino» per esempio io non riesco mai a stare ferma e se qualcuno mi fa ridere io non resisto e disturbo»* Analizzando invece le descrizioni relative alle emozioni comunemente provate dai partecipanti, come precedentemente affermato, si potrebbero collocarle lungo un continuum che vede da un lato le emozioni positive (come l'amore l'amicizia ed il divertimento) e al polo opposto, le emozioni negative come la malinconia, la tristezza o l'ansia per lo più dovuta alla mancanza di tempo ed alla sensazione di dover fare tutto in maniera troppo rapida rispetto ai tempi associati alle proprie capacità di realizzazione. Questi sentimenti, emersi per lo più a seguito dei focus group e delle descrizioni delle relazioni significative in termini positivi o negativi, potrebbero essere direttamente associati a quelli che sono stati definiti come fonti di stress e di supporto insieme alle relative reazioni.

Relativamente all'importanza di poter sperimentare emozioni positive, uno dei partecipanti durante un focus group afferma: *«Ma è proprio che quando uno prova queste emozioni si sente più allegro e così sta di più volentieri anche con gli altri»* Il ruolo di supporto delle emozioni positive, veicolate da relazioni soddisfacenti, emerge con particolare forza soprattutto nelle analisi delle ecomappe da affermazioni simili a quelle in cui uno dei partecipanti di nove anni dice: *«C'è poi il mio amico, è molto gentile con me, io e lui siamo molto legati. Ci piace giocare da soli ma anche stare insieme agli altri, non so, è speciale, lo sento molto simpatico e mi sta vicino» abbiamo litigato una sola volta, ma lui si è immediatamente accorto che aveva sbagliato e mi ha chiesto scusa»* L'importanza di educare i bambini alla costruzione di relazioni positive, viene sottolineata dall'analisi delle emozioni negative generate dallo stress.

Durante i focus group gli studenti forniscono spesso affermazioni simili a questa: *«Qualche volta provo dolore quando mi prendono in giro» magari perché dico cosa*

*penso e dico per chi sono innamorata* □ □ Il problema della gestione delle emozioni negative emerge poi da affermazioni di questo tipo: *□Si, se sono arrabbiata mi viene proprio da ammazzare□*, oppure da: *□La rabbia a me capita quando tipo mi sgridano e non mi ascoltano e io devo stare zitto se no so che verrò□se no vengono cose catastrofiche□ nel senso che perché visto che io non sono un adulto□ cioè io credo che alcune volte gli adulti si credano un po□che devono comandare perché io non posso dire niente allora io mi incavolo perché neanche mi ascoltano non posso dire niente in contro perché neanche mi ascoltano□ la mia paura è quando prendo una nota□ perché capita alcune volte□ cioè che io devo prendere sempre buoni voti o cose del genere se no a casa mia succedono cose disastrose□*

Tali sentimenti sembrano riflettere le difficoltà di alcuni di esprimere tutte le proprie potenzialità e di non riuscire a trovare nell'ambiente, quel supporto necessario per sentirsi capaci di accettarsi per quello che si è. L'importanza di poter contare su adulti che possano porsi da figura di mediazione tra le emozioni negative del bambino e le giuste modalità di espressione e di gestione delle stesse, emerge da affermazioni di questo tipo: *□Chiedo sempre aiuto a qualcun altro, alla maestra, ai genitori□ se no per esempio se sei arrabbiato ti viene anche a te da dare le botte, ma se invece chiedi l'aiuto a uno più grande non ci si picchia□* In tal senso, diventa fondamentale poter contare sul supporto di quelli che sono stati definiti come buoni genitori o buoni insegnanti. I buoni genitori infatti sembrano essere definiti come coloro che si dimostrano capaci di proteggere il proprio figlio attraverso un tipo di attenzione e di comprensione che soddisfi le esigenze di vicinanza affettiva. Durante il commento delle ecomappe i bambini parlando dei loro genitori, dicono spesso affermazioni molto simili a queste: *□Poi c'è la mamma e il papà, gli voglio bene, mi fanno sentire bene□ □* oppure, un bambino di sei anni, commentando la propria ecomappa afferma *□La mamma mi piace tanto quando prima di andare a letto mi ascolta mentre leggo il libretto□*

L'importanza di poter contare su figure genitoriali presenti ed attente alle esigenze dei figli, emerge forse con più forza durante le sessioni di focus group dove gli studenti affermano: *□Un bravo genitore è uno che sa□ che sa capire il proprio figlio, diciamo, per cui quello che gli dice non bisogna proprio fregarsene□ cioè, vuol dire che ascolta quello che ha da dire, cerca di aiutarlo se sono situazioni un po□ problematiche□ se uno magari ha fatto una monelleria tipo è andato a scuola e ha preso una nota e non□ non glielo vuole dire□*, oppure : *□Un bravo genitore dá l'educazione al suo bambino, insegnando come comportarsi ma anche aiutandolo a imparare a leggere e a scrivere□ i bravi genitori ti fanno vedere come si deve stare con gli altri, dopo ti insegnano a non parlare sopra un'altra persona□*

Anche rispetto al ruolo facilitante di un buon insegnante, gli studenti della scuola primaria, sembrano restituire un'immagine piuttosto chiara rispetto alle caratteristiche che potrebbero definire questa figura. Durante le attività di raccolta

dei dati i bambini sembrano far convergere le loro aspettative rispetto alle insegnanti, in affermazioni di questo tipo: *«Quando c'è lezione o quelle robe, l'insegnante buono fa stare tutti i bambini attenti perché i bambini non possono fare tutto quello che vogliono, ma le brave maestre ti fanno fare quello che dicono loro ma in un modo che... che poi ti piace fare quello che dicono!»* Un buon insegnante sa spiegare non solo le materie, ma anche le dinamiche, per cui il ruolo di mediazione dell'adulto si rispecchia in affermazioni di questo tipo: *«Perché una maestra cattiva avrebbe visto litigare i bambini e avrebbe detto non si fa e avrebbe lasciato tutto perdere e invece in questo caso, gli ha spiegato che dovevano... che dovevano capire la situazione!»* Diventa forse maggiormente chiaro definire il ruolo di un buon insegnante se si prendono in considerazione le affermazioni relative alle descrizioni riferibili ad un cattivo insegnante.

Una delle partecipanti di dieci anni, durante una sessione di focus group afferma: *«Secondo me una maestra cattiva dà troppi compiti... dà sempre da studiare... dà da imparare le poesie a memoria e se noi non facciamo una cosa dei cinque miliardi di cose che ci ha dato da fare si arrabbia moltissimo... ma dico, se io avessi un bambino e gli do una marea di compiti e non riesce a farne uno... cioè... povero bambino!»* Per quanto riguarda invece le definizioni di buono o cattivo cittadino, gli studenti della scuola primaria sembrano restituire un'immagine piuttosto semplice di queste figure. Il buon cittadino viene definito come colui che: *«sa soprattutto stare in armonia con gli altri e se uno sbaglia non gli ride addosso»*, mentre un cattivo cittadino viene definito come colui che non rispetta le regole. Una bambina di nove anni, descrivendo un cattivo cittadino durante un focus group afferma: *«Quando beve la birra butta tutto là... sporca, va a rubare e rompe le scatole! Ci sono tanti incivili nella mia classe... 23 su 24, parlano sempre!»* Da affermazioni di questo tipo si può evincere che gli studenti, concordino nel ritenere che un buon cittadino rispetti le regole della convivenza civile e sappia prendersi cura dell'ambiente in cui vive e che essere buoni cittadini, sia un compito di tutti.

### 3.2.5 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti gli studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado

Per quanto riguarda invece le difficoltà di adattamento riscontrate attraverso l'analisi dei dati relative ai focus group e alle ecomappe degli studenti dai dodici ai diciassette anni, gli studenti sembrano lamentare quelle situazioni in cui percepiscono uno stato di profonda solitudine e di isolamento. Questa dimensione è rilevabile da affermazioni simili a quella di una ragazza di quattordici anni che afferma: *«Io poi non rispondo male e non mi arrabbio per non dargli soddisfazione, ma poi ripenso a quello che mi fanno per giorni. Sto più per le mie e cerco di sopportare quello che mi fanno, poi in qualsiasi momento mi sembra che parlino male di me io vorrei solo trovare un po' di coraggio per rispondergli con calma e fargli capire quello che mi hanno fatto passare, ma non so davvero se riuscirò ad esserne capace»*.

Un altro ragazzo di tredici anni, durante il commento della propria ecomappa afferma: *«Allo stesso punto quando però queste persone sono convinte delle proprie idee, non riescono a capirmi o non ammettono di aver sbagliato io sto male. Infondo per me la maggior parte dei problemi deriva proprio dal non sentirmi capito, o dal sentirmi frainteso o strumentalizzato»*. La necessità di poter contare sulla chiarezza e la trasparenza degli altri emerge con forza se si prendono in considerazione i risultati emersi relativamente alle competenze. In una sessione di focus group, un ragazzo di dodici anni, parlando del buon amico afferma: *«È una persona a cui puoi confidare i segreti senza avere la paura che li vada a dire agli altri. È una persona di cui puoi avere fiducia. Per esempio se devi fare una cosa che ti mette in imbarazzo lui ti aiuta e ti sta vicino»* mentre un altro dice: *«Beh il buon amico deve essere sincero, non deve dire robe in giro e poi deve saperti capire ed aiutare nei momenti difficili»*. Per quanto riguarda le emozioni descritte dagli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, è interessante osservare come emozioni negative e positive vengano spontaneamente associate a fattori di stress e di supporto ed alle loro relative reazioni. Per quanto riguarda infatti le emozioni negative, essere vengono per lo più associate a cattive amicizie.

Questa dimensione è riscontrabile in affermazioni di questo tipo: *«Un cattivo amico non esiste»* cioè magari all'inizio è amico ma poi ti pugnala alle spalle e quindi tu lo elimini dalla cerchia degli amici e non è più tale! Durante un'intervista individuale una ragazza di quattordici anni afferma: *«In definitiva quello che mi pesa di più è che lei mi stia diffamando con tutti, dicendo cose che non sono neppure vere. E io piano piano mi sto allontanando da tutte, tutte quelle compagne di classe che erano mie amiche secondo me si stanno avvicinando di più a lei»*. Altre emozioni negative sono invece riferibili a problematiche familiari. Una ragazza di quattordici anni parlando della separazione dei propri genitori afferma: *«Lei un giorno ha preso e partita ed è*

*andata via, ci siamo svegliati la mattina e lei non c'era. Va beh lei lavorava e andava via tutte le mattine, però quella mattina io mi ero accorta che non c'erano più le sue cose e la sera di fatti non è più tornata. Dopo un po' ha incominciato a farsi sentire e a venire da noi. Mi ha fatto soffrire da matti, ma anche quando poi ha incominciato a venirci a trovare le cose non sono andate meglio nel senso che magari veniva da noi ma si metteva a parlare al cellulare e vedevi che era completamente assente e non faceva niente per noi, oppure guardava fuori dalle finestre e per me poteva anche farne a meno* □ L'assenza, fisica o psicologica di uno dei genitori, pare essere una chiara fonte di stress per i partecipanti. Durante un'attività di focus group uno studente di scuola secondaria superiore afferma: *□Si ma non è detto che se un genitore è lì fisicamente sia anche disposto ad ascoltarti..* □ Ciò che pare emergere con altrettanta chiarezza però, è che tale presenza deve essere giustamente modulata in base alle caratteristiche ed alle esigenze del figlio.

In tal senso durante un focus group un ragazzo di dodici anni parlando delle caratteristiche dei cattivi genitori afferma: *□Si poi non è giusto che urlino o che si impiccino di cose che non vuoi raccontare o condividere, così fanno peggio, e il cambiamenti che loro richiedono a me per essere una brava figlia sono gli stessi che chiedo io a loro* □ □ Altrettanto complesso in termini di supporto e di stress, pare essere il ruolo dei professori. Da un lato gli studenti affermano che un buon professore: *□Deve educare ma non solo stando sulla sua materia□ io ho avuto alcune prof. che non facevano niente più di spiegare la propria materia, mentre poi ho conosciuto anche una prof. che quando un ragazzo stava male lei si interessava alla situazione e faceva del suo meglio per fargliela superare anche rispetto a cose che accadevano fuori da scuola* □ A questa affermazione un compagno risponde dicendo che *□Un professore poi non è una figura distante come quella del preside, è una figura diversa che entra maggiormente in contatto con i ragazzi e per essere un bravo professore secondo me devi anche sapere come avvicinarti ai tuoi ragazzi* □ Particolarmente interessante in tal senso, appare l'intervento di una ragazza di quindici anni che durante un'intervista individuale afferma: *□Beh la prof. Mi ha supportato in maniera egregia. Mi sta preparando ad affrontare la passerella e mi motiva molto. Mi viene in mente di quando ha visto un quadro che avevo fatto e mi ha davvero molto elogiata con tutto il resto della classe, ma anche con i professori. È bello quando ti viene riconosciuto un talento specialmente qui a scuola dove quello che facciamo non sembra mai abbastanza nel senso che ci viene richiesto un grandissimo impegno e considerando i miei desideri l'impegno è maggiore ed è importante avere una prof. così affianco* □ Ecco che quando la scuola ed i professori che la compongono si allontanano da queste caratteristiche, emerge con decisione la portata stressogena che la vita scolastica rappresenta per alcuni.

Una studentessa di scuola secondaria di primo grado afferma: *□La prof.\* è decisamente antipatica, la odio, e lei odia noi* □ è esecrabile, per esempio quando ti



*interroga incomincia a fermarti crea tutta una suspense per farti agitare per metterti in tensione, poi pretende sempre tanto, fa un sacco di paragoni e ha addirittura una faccia cattiva. Lei ecco, ama far star male, metterti sotto pressione, farti vergognare* ti prende in giro, se fai qualcosa di sbagliato o che a lei non va bene, o magari sbagli a leggere qualcosa lei immediatamente fa una di quelle battute antipatiche che ti fanno fare una brutta figura davanti a tutti. Tale affermazione viene rafforzata da ciò che è accaduto durante una sessione di focus group quando fra un gruppo di alunni di scuola secondaria di primo grado è emerso il seguente dialogo: *La lezione non si può amare, è quasi impossibile* ma a parte questo comunque, cioè, una brava professoressa deve ascoltare deve saper accogliere, noi abbiamo una professoressa che quando entra lei in classe entra il terrore, quindi non è il massimo. A tale affermazione una compagna di classe risponde dicendo: *Quando una professoressa entra in classe e vede che la classe si terrorizza, si ammutolisce e non partecipa e comunque a lei non le interessa, le interessa solo di essere protetto da questo sentimento di terrore e questo non è un rapporto costruttivo è un rapporto senza valore, è un rapporto di sottomissione!* Per avvalorare la posizione delle compagne, un altro componente della classe dice: *Lei arriva, fa la sua lezione, interroga e mette brutti voti, mette ansia ed è davvero dura farsi piacere la materia*.

Tali affermazioni acquisiscono maggior significato, se le si collegano a quelle che secondo gli studenti considerano come le caratteristiche di un buon studente. Il buono studente viene visto come colui che studia e che si impegna, ma anche come colui che si dá da fare per la classe. In tal senso il poter contare su di un clima accogliente facilita anche le attività di studio. Un ragazzo infatti afferma: *Studia, è costante* non è un secchione ma è uno che interagisce e aiuta anche gli altri a questa affermazione un suo compagno risponde: *Si io l'anno scorso studiavo di più ma non mi sento peggiorato come studente, anzi, è cambiato il mio modo di pensare ma anche i professori* mi trovo meglio e mi sembra di sforzarmi di meno ma di rendere di più. Il ruolo del buono studente a scuola non sarebbe quindi solo quello di studiare, ma anche quello di manifestare un atteggiamento positivo, in primo luogo verso i compagni e verso i professori.

Per quanto riguarda invece il ruolo di un buon cittadino, gli studenti restituiscono un'immagine maggiormente articolata di questa figura, che da un lato viene definita in base alla capacità del cittadino di rispettare le regole che stanno alla base della convivenza civile, ma dall'altro da affermazioni che riflettono la partecipazione e l'impegno del cittadino alla vita comunitaria. Gli studenti di scuola secondaria infatti affermano che un bravo cittadino: *È anche attivo, partecipa, aiuta la gente, organizza cose utili anche agli altri*. Oppure: *Un bravo cittadino deve cercare di opporsi e se qualcosa non va, cerca di partecipare*. I ragazzi dai dodici ai quindici anni, poi, problematizzano ulteriormente il tema della cittadinanza, affermando che

la cittadinanza è sì un tema che li riguarda, ma verso cui possono godere di una limitata libertà di azione. Un ragazzo di quindici anni, durante un focus group, afferma: *«Sì, ma abbiamo meno spazio di azione rispetto agli adulti, non possiamo votare» non è che abbiamo poi tanto il diritto di dire la nostra*. Questa risposta viene ulteriormente sottolineata da un compagno che risponde: *«Eh poi siamo giovani e ci divertiamo sgarrando» tipo con i motorini o le scritte sui muri*. È in tal senso che sarebbe interessante considerare la possibilità di creare progetti educativi che facciano riflettere i ragazzi, sulle tematiche relative al loro ruolo come partecipanti attivi della società in cui si trovano a vivere. È infatti importante osservare come gli ambiti principali di socializzazione, sembrerebbero articolabili in poche unità: la scuola, l'ambiente in cui si fa sport e la parrocchia. In tal senso, per la costruzione di un ben-essere collettivo, sarebbe utile approfondire il ruolo di tali agenzie di socializzazione ed il possibile legame che si potrebbe creare fra le attività veicolate in questi contesti e la scuola. Ciò che risulta di fondamentale importanza per gli studenti partecipanti è il poter godere di spazi in cui poter esprimere interessi comuni e, un ideale che li leghi oltre alla possibilità di trovare spazi e persone con le quali condividere pensieri e punti di vista.

Questi dati sembrano essere in accordo con alcuni dati preliminari forniti da altri partner di ricerca del progetto *«Promoting Psychological Well-Being Globally»*. In particolar modo rispetto a quanto presentato dal gruppo di ricerca estone e da quello rumeno, durante il convegno dell'International School Psychology Association del 2008 e del 2009. I dati dei due gruppi di ricerca riguardano gli studenti estoni e quelli rumeni. Durante l'incontro sono stati discussi anche i dati preliminari della ricerca presentata in questa tesi. I dati emersi nella ricerca presentata in questa tesi di dottorato, infatti, sembrano riflettere quanto è stato presentato dal gruppo di ricerca estone durante il convegno dell'International School Psychology Association del 2009 (Saat, 2009). Questi partner di ricerca hanno illustrato come gli studenti estoni dai sei ai diciassette anni, concepiscano un buono studente come colui che obbedisce e non parla sopra alle maestre. Un buono studente viene visto come colui che fa tutti i compiti, che ascolta le maestre ed è cortese. Egli inoltre è capace di intrattenere buone relazioni, non si picchia con i compagni, è veloce, intelligente e motivato. Un buono studente obbedisce e si comporta bene, non disturba e non provoca i compagni facendo lo sciocco.

Questo stesso gruppo di studenti descriverebbe un buon amico come colui che aiuta gli altri amici nelle situazioni difficili, ti protegge, è leale non tradisce gli amici, non ferisce ed è credibile, non racconta agli altri le confidenze ricevute, sa ascoltare, ti supporta, è onesto e affidabile ed è simpatico. Un buon insegnante verrebbe invece descritto come colui che non urla, non litiga con i colleghi, aiuta i propri studenti, non dá troppi compiti, non punisce, tiene in considerazione il punto di vista di ogni studente, sa comprendere, spiega bene, fa stare attenti gli studenti e mantiene l'ordine

in classe. Le fonti di stress sarebbero invece riscontrabili nel subire brutti voti o nell'aver troppi compiti ma soprattutto nell'essere stanchi della scuola per le continue verifiche difficili, nell'aver paura delle performance e nel non poter recuperare i brutti voti. Altre fonti di stress degli studenti estoni, sarebbero riscontrabili nelle responsabilità relative alla scuola ed al sentire di non avere abbastanza tempo per affrontarle, ma anche nelle cattive relazioni dovute all'arroganza dei compagni di classe ed all'essere presi in giro, al subire insulti e all'essere picchiati.

Le fonti di supporto sarebbero invece riferibili al ruolo positivo di insegnanti genitori ed amici e nella possibilità di contare sul sostegno psicologico espresso dal ricevere ascolto e dalla possibilità di dialogo. Per quanto riguarda invece, gli studenti di alcune scuole della Romania (Stanculescu, 2008), è interessante osservare come siano stati offerti dati che paiono coincidere in alcune dimensioni con ciò che è stato riscontrato negli studenti che hanno partecipato in Italia, allo stesso progetto di ricerca. Gli studenti rumeni infatti, sembrano descrivere un buono studente come colui che ha buoni risultati e sa impegnarsi, colui che frequenta assiduamente perchè gli piace andare a scuola e si prende cura dei compagni perchè sa come aiutarli. Il bravo studente viene inoltre definito come colui che è un buon esempio, perchè sa come comportarsi con i professori, ed è modesto e non salta le lezioni. Un buon amico viene invece definito, dagli studenti rumeni, come colui che è capace di condividere gioie e dolori, colui che è capace di capire le situazioni e sa comprendere le persone. Un buon amico crede in te e tiene in considerazione il tuo punto di vista. Egli sa stare dalla tua parte nelle buona e nella cattiva sorte. Un buon amico viene visto poi, dagli studenti rumeni che hanno partecipato a questo stesso tipo di indagine, come colui che aiuta e supporta perchè sa mostrarti i tuoi difetti senza offenderti. Questo stesso gruppo di partecipanti, definisce un buon genitore come colui che sa supportare ed aiutare a superare tutti gli ostacoli, colui che ascolta l'opinione del proprio figlio e ti fa rilassare quando arriva a casa. Il bravo genitore è visto anche come un buon amico, è generoso, è un buon esempio perchè aiuta i propri figli a scoprire se stessi e riesce a fare anche ciò che non gli piace fare per aiutarli.

### 3.3 Attività di raccolta dati riguardanti i genitori

La raccolta dei dati riguardante i genitori ha comportato la conduzione di quattro focus group di quaranta minuti ciascuno. Sono stati coinvolti due gruppi di genitori di studenti della scuola primaria, e due gruppi di genitori di studenti frequentanti scuole secondarie di primo e secondo grado. La preparazione della sessione ha sempre tenuto fede ai seguenti punti:

1. assicurare un posto che potesse garantire la privacy dei partecipanti e, che fosse lontano da fonti di disturbo;
2. seguire i partecipanti;
3. assicurarsi una lavagna attraverso la quale sintetizzare le idee del gruppo di partecipanti;
4. disporre le sedie a cerchio intorno ad un tavolo, assicurandosi che ogni componente del gruppo potesse guardare gli altri componenti.

Per quanto riguarda invece la conduzione della sessione si è stati sempre attenti a:

- iniziare con una piccola introduzione e chiedere ad ogni partecipante di presentarsi;
- facilitare il lavoro del gruppo assicurandosi che ognuno avesse la possibilità di rispondere alle domande;
- incoraggiare ogni partecipante ad esprimere le proprie idee;
- supportare l'espressione di diversi punti di vista;
- monitorare la discussione in modo che non ci fossero gruppi o persone dominanti.

Inoltre ogni sessione si è incominciato l'incontro seguendo questa breve introduzione:

*«Oggi parleremo delle vostre esperienze di genitori di bambini o adolescenti di [ ] anni. Vi porrò alcune domande riguardanti gli stress che vivono i vostri figli, le modalità con cui esprimono le proprie emozioni, le fonti di supporto e come i bambini o gli adolescenti fanno fronte agli stress. Parleremo inoltre delle sfide che affrontano i genitori dei bambini o adolescenti di questa età. Ci dovremo focalizzare sulle esperienze dei bambini o adolescenti e dei genitori in generale. Per questo vi prego di rammentare che non avrete la necessità di condividere nulla che possa farvi sentire a disagio. Tutte le informazioni che ci scambieremo rimarranno private. Potrete inoltre scegliere di interrompere la nostra attività in qualsiasi momento o di non rispondere ad alcune domande. Se vorrete approfondire le tematiche trattate, o pensate che per voi sia utile un ulteriore supporto, potete contattarmi [ ] [ ]*

### 3.3.1 Focus group con i genitori

Le sessioni di discussione di gruppo con i genitori hanno seguito tre passi principali. In un primo momento ai partecipanti sono state sottoposte le seguenti domande generali:

- quali sono le aspettative che nutre verso suo figlio?
- qual è il ruolo dei genitori nell'aiutare i figli a sviluppare queste qualità?
- qual è il ruolo degli insegnanti nel supportare lo sviluppo di queste qualità?
- qual è il ruolo della comunità nell'incoraggiare lo sviluppo di tali qualità?

In seguito la discussione è avvenuta seguendo alcune domande riguardanti i fattori di stress e di supporto:

- quali sono gli stress vissuti dai vostri figli?
- come vi accorgete che i vostri figli sono stressati?
- come genitori, che cosa fate per ridurre lo stress dei vostri figli?
- quali sono le fonti di supporto utilizzate dai vostri figli?

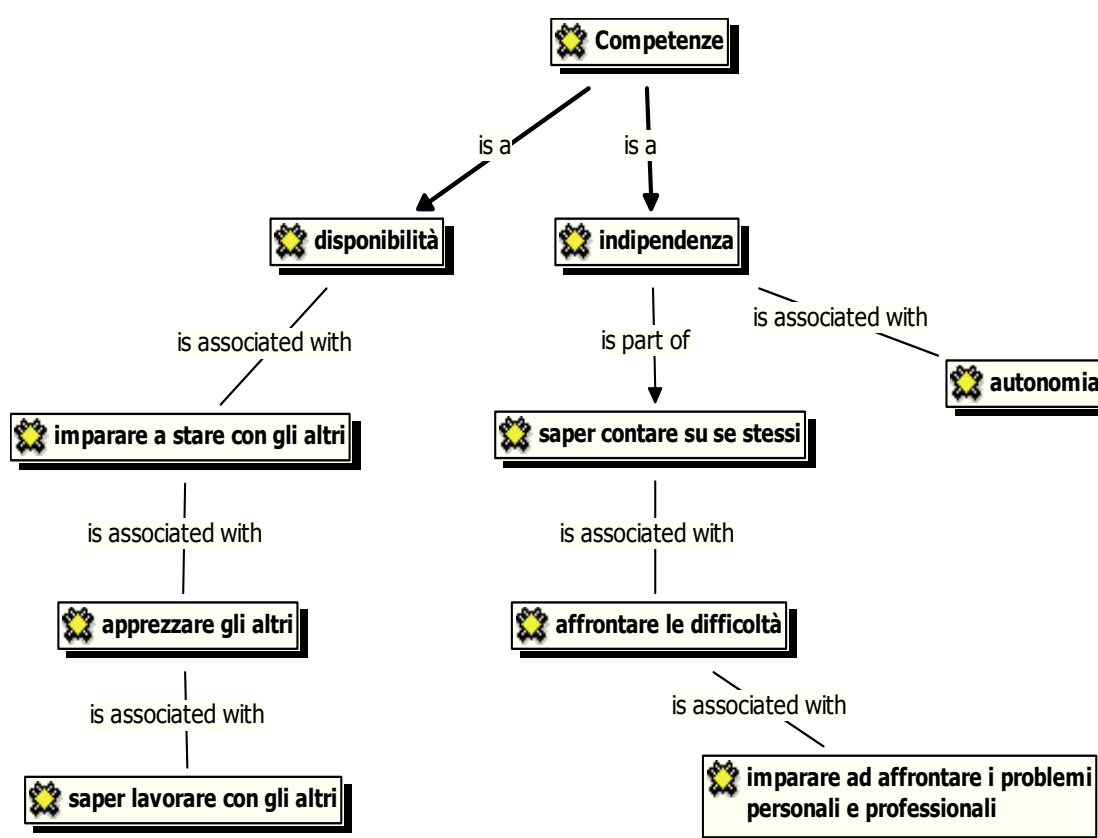
Infine ai genitori sono state fatte domande riguardanti le sfide legate allo sviluppo dei propri figli:

- quali sono le difficoltà che comunemente vi trovate ad affrontare nel supportare lo sviluppo dei vostri figli?
- come fate fronte a queste difficoltà?
- in che modo disciplinate i vostri figli?
- su chi potete contare nel caso in cui abbiate bisogno di aiuto?

### 3.3.2 Codifica e analisi dei dati emersi dai focus group effettuati con i genitori

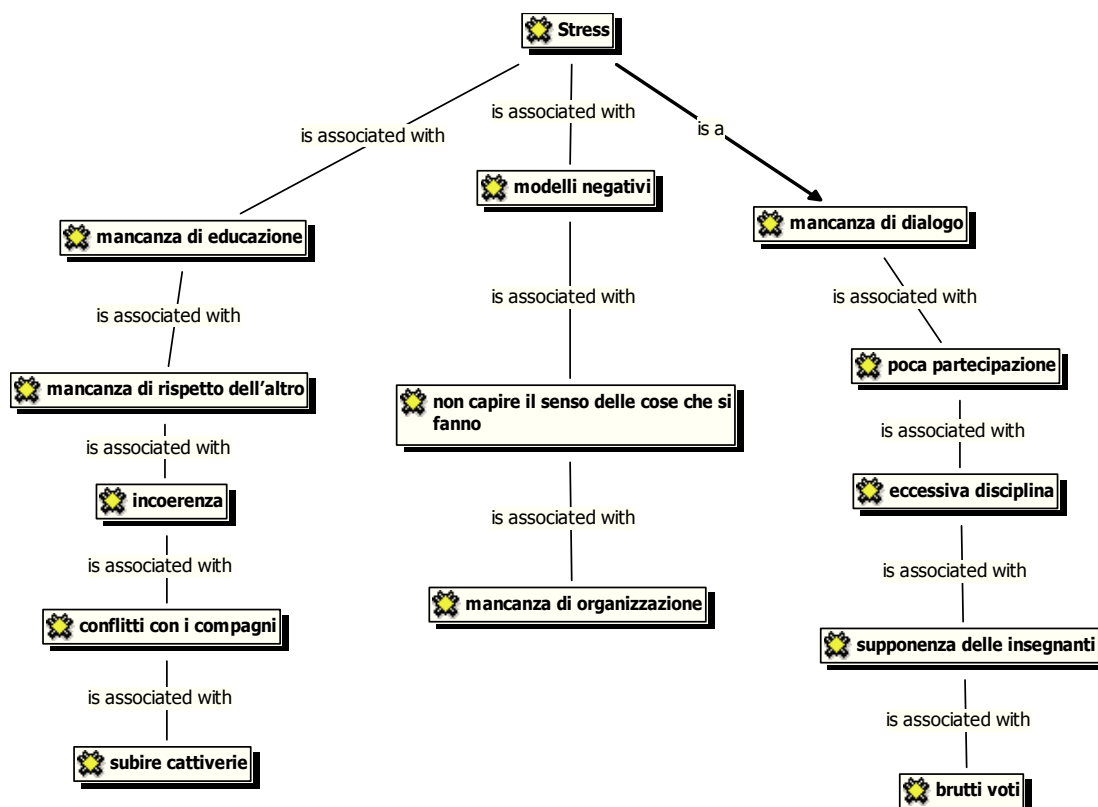
La codifica dei focus group è stata condotta utilizzando il software ATLAS.ti. Di seguito vengono riportati i network relativi al materiale di ricerca raccolto con i genitori che hanno partecipato all'indagine. Per quanto riguarda i genitori di bambini dai sei agli undici anni dall'analisi dei dati sono emersi i seguenti network.

#### Network relativi ai genitori degli studenti di scuola primaria

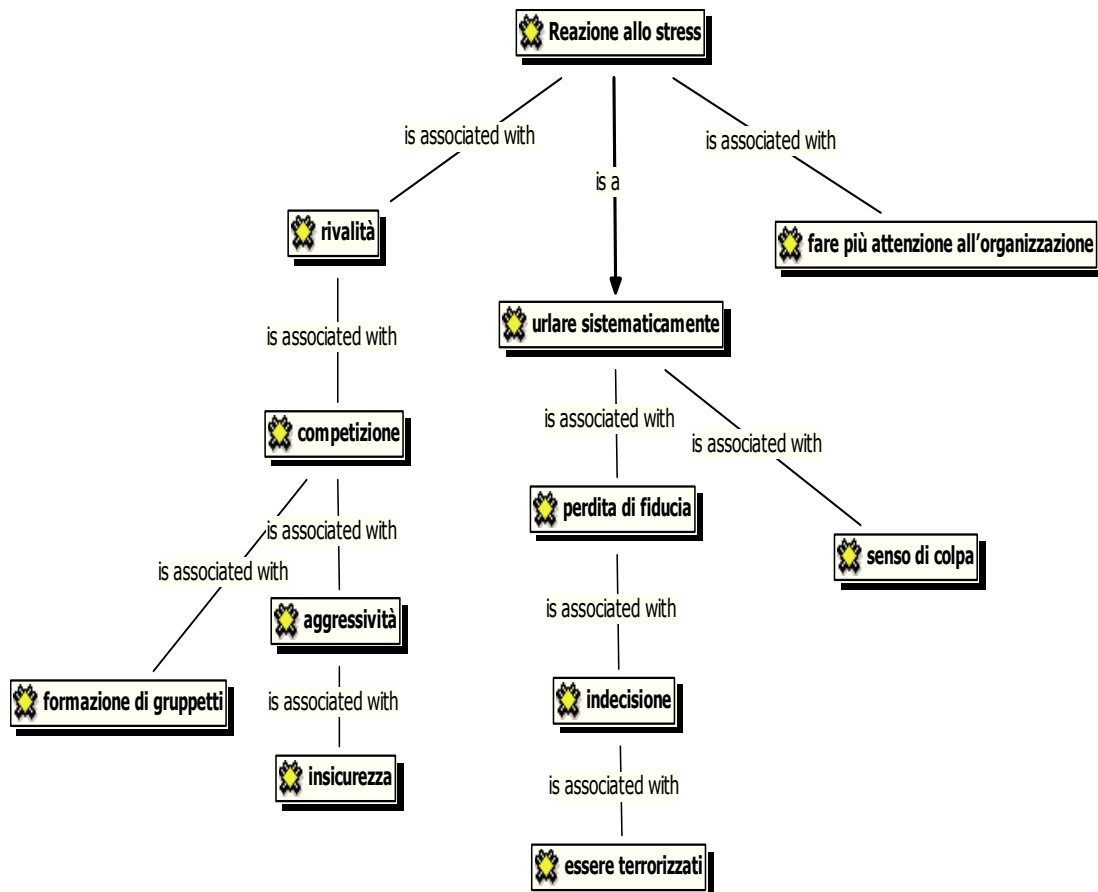


Per i genitori sembra emergere in maniera piuttosto decisa un desiderio che i propri figli possano in primo luogo acquisire un atteggiamento caratterizzato dall'apertura relazionale ed alla disponibilità. Emergono in questo gruppo di partecipanti, aspettative riguardanti la capacità dei propri figli di acquisire competenze sociali esprimibili sia a livello di soddisfazione personale, che professionale. Questa proiezione verso il futuro dei figli e, le competenze atte a favorire una loro realizzazione ed integrazione sociale, si riflette forse ancor più chiaramente nelle risposte associate allo sviluppo di un'indipendenza e di una progressiva autonomia. Per i genitori che hanno partecipato a questa ricerca appare importante credere che i

loro figli, a scuola, possano imparare come affrontare i problemi e come gestire le proprie risorse in vista del superamento di difficoltà che nella vita potrebbero ripresentarsi in altre forme.

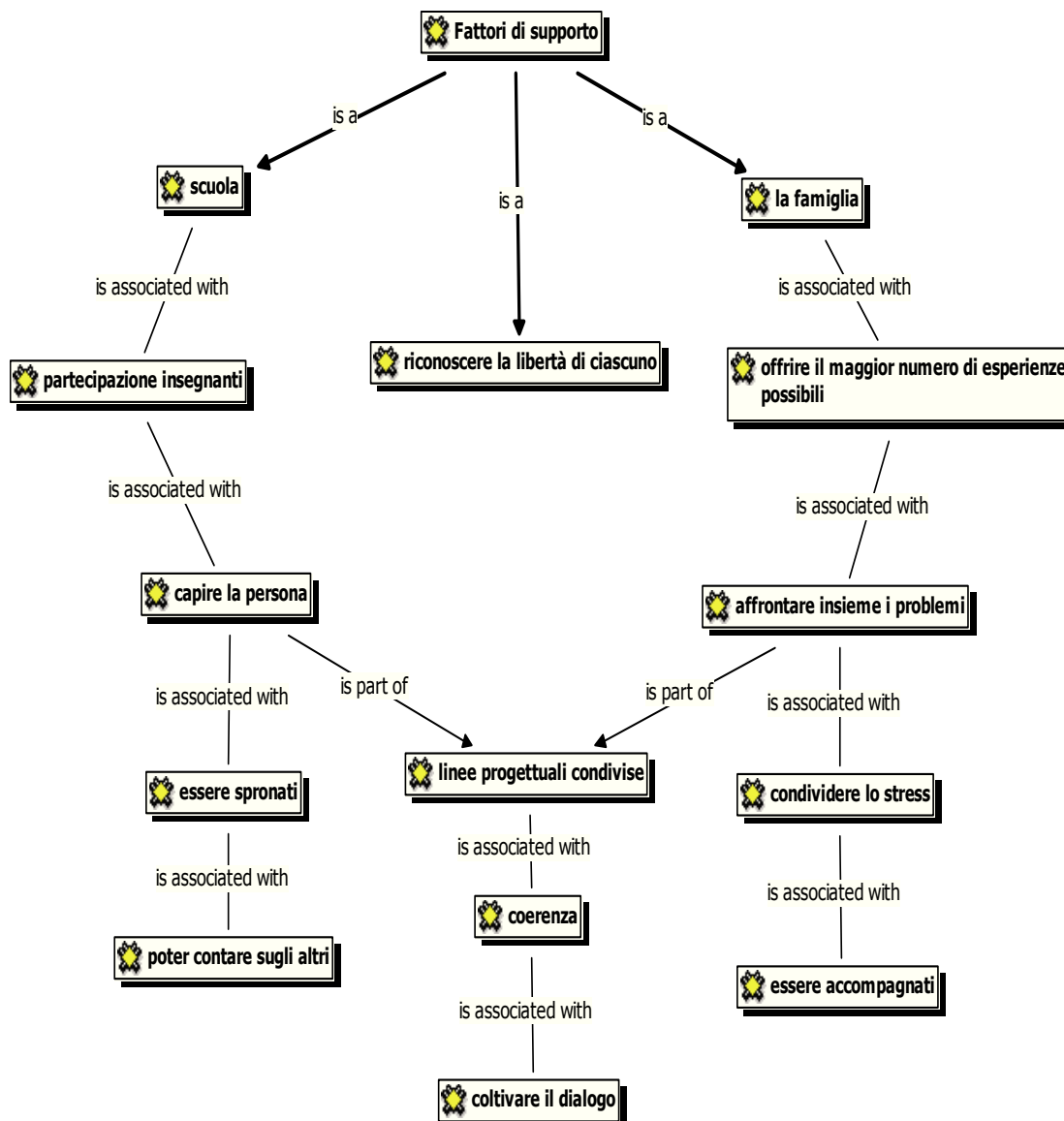


Le difficoltà che i genitori si trovano ad osservare, sono per lo più ascrivibili ad episodi legati alla mancanza di educazione e di rispetto dell'altro. I bambini sembrano essere infastiditi dalle situazioni incoerenti, in cui probabilmente i valori personali vengono messi alla prova da reali situazioni sociali. Una parte di tali tensioni sembrerebbe attribuibile ai conflitti con i compagni e soprattutto a quei conflitti in cui gli studenti si trovano a subire cattiverie altrui. Il gruppo di genitori che ha partecipato alla ricerca, sembra sottolineare la portata stressogena di situazioni scolastiche caratterizzate da un'assenza di dialogo e di scarsa partecipazione. Secondo questi genitori i maggiori stress vissuti dagli studenti della scuola primaria, sarebbero attribuibili ad una eccessiva disciplina, un atteggiamento di superiorità delle insegnanti e al non saper come rimediare ai brutti voti. Gli stress vissuti dai genitori sembrano essere invece legati alla paura che i propri figli possano fare riferimento a compagni o amici che rappresentano dei modelli negativi di comportamento. Pare emergere una certa paura attribuibile ad un senso di incapacità di riuscire a far capire ai propri figli il senso e le conseguenze di ciò che si fa. I genitori lamentano anche la mancanza di organizzazione come presumibile fattore di un sentimento di confusione e di mancanza di controllo rispetto a ciò che accade.

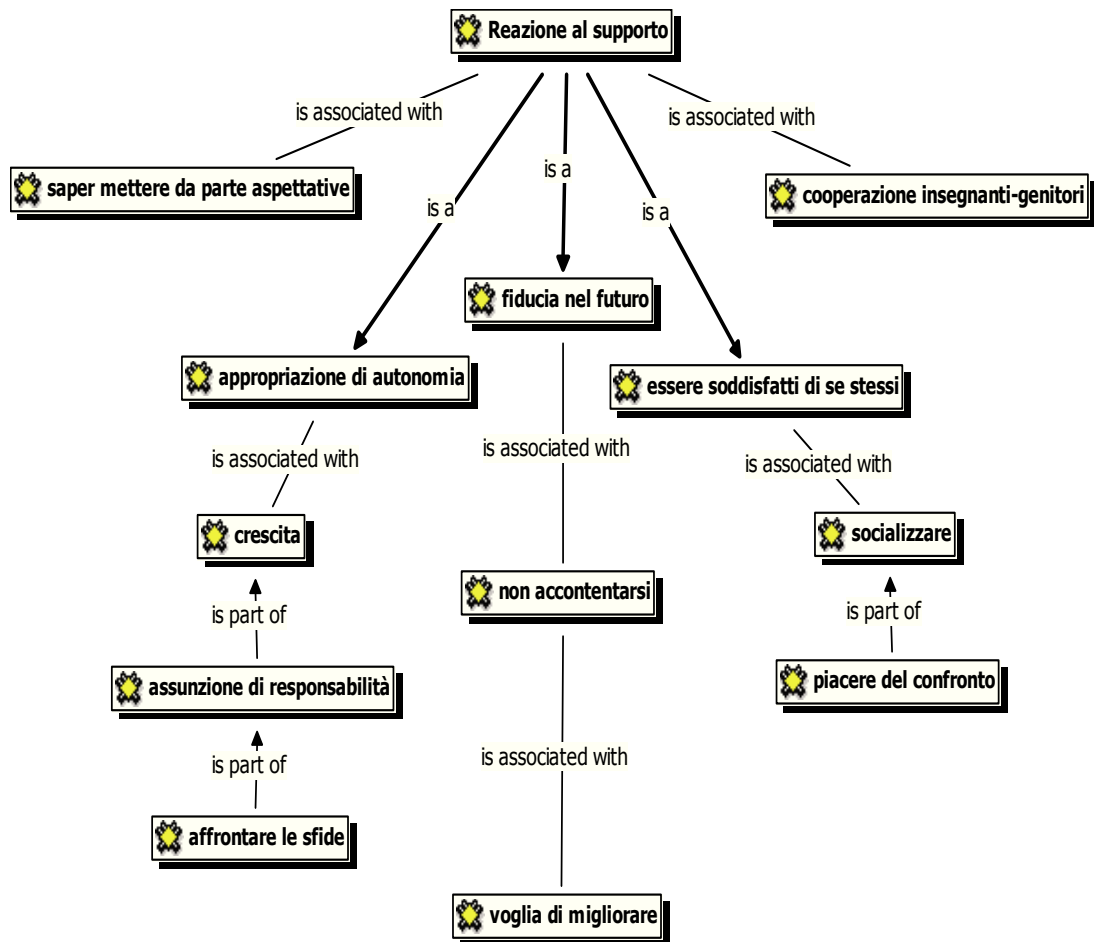


La reazione allo stress subito dai bambini che più comunemente viene osservata dai loro genitori, è legata alla rivalità generata da alcuni conflitti con i pari. Il senso di competizione scolastica, alimentato anche dalla scissione del gruppo classe in piccoli altri gruppetti, sembra sfociare da un lato in un'eccessiva aggressività, dall'altro in un costante senso di insicurezza e di paura del giudizio dell'altro. Per quanto riguarda invece la reazione allo stress esperita dagli stessi genitori, dai focus group sembrano emergere reazioni legate alla perdita del controllo di sé, ma anche della fiducia rispetto al futuro e di un generalizzato senso di colpa e di frustrazione. In molti casi, stressarsi significa per i genitori provare un senso piuttosto marcato di confusione, che si esprime a tratti come indecisione rispetto a ciò che di giusto si dovrebbe fare, ma anche di vera e propria paura rispetto alle conseguenze che determinate scelte possono comportare. Ciò che sembra emergere, infine, è che a seguito di episodi particolarmente stressanti, si acquisisca una maggiore attenzione rispetto all'importanza dell'organizzazione e della pianificazione delle responsabilità e degli impegni.





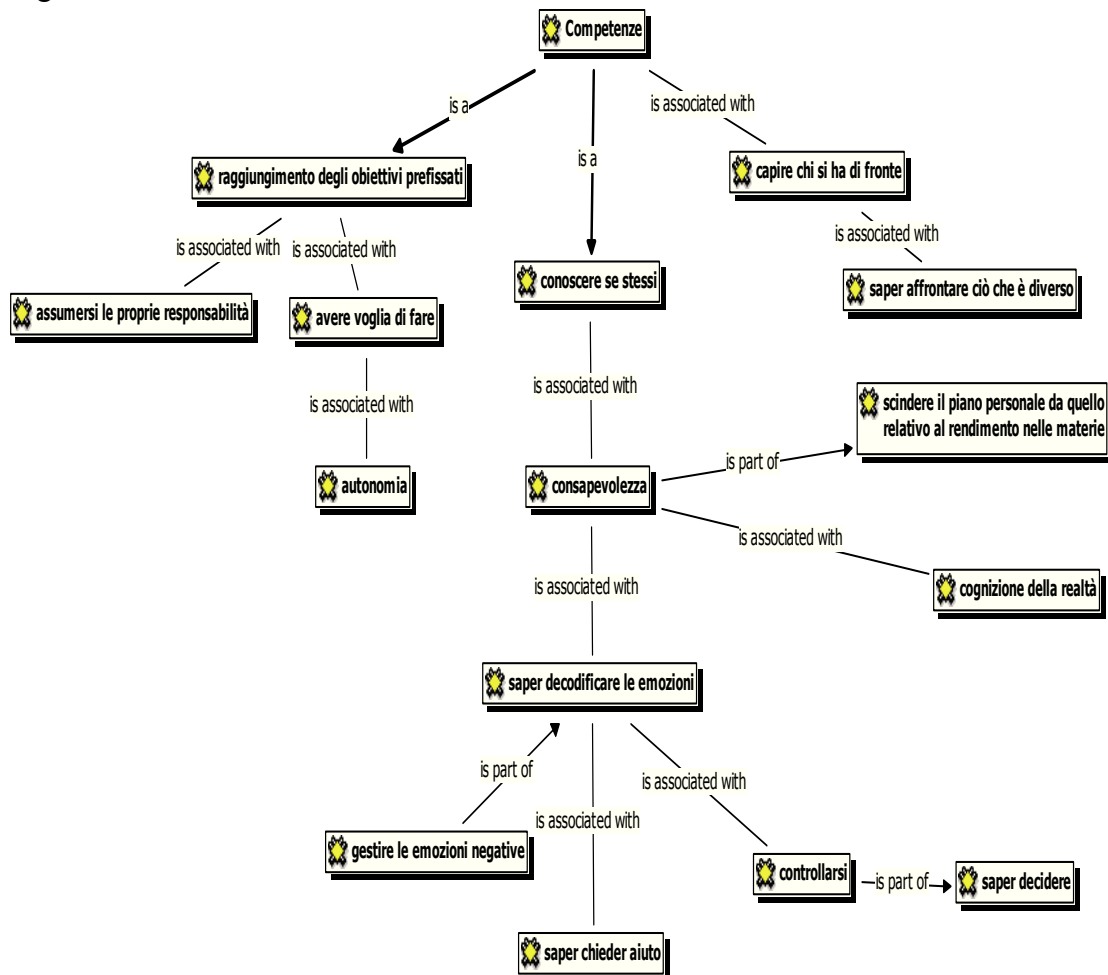
Rispetto alle fonti di supporto, i genitori paiono attribuire alla scuola un ruolo rilevante nell'aiutare lo sviluppo dei propri figli. Ciò che sembra determinare un maggiore supporto per i propri figli è la partecipazione degli insegnanti nella creazione di un progetto di vita comune, in cui i bambini possano sentire di essere capiti ed accolti e possano essere motivati a dare il loro meglio in un contesto collaborativo, in cui gli altri assumono la funzione di risorsa. Certo un tale tipo di accordo educativo, passa attraverso un reciproco riconoscimento di ruoli e responsabilità, ma anche attraverso l'accettazione della libertà individuale di ciascuno. Per questo, anche in famiglia, i bambini dovrebbero sentirsi accompagnati, ma soprattutto spronati a confrontarsi con il maggior numero di opportunità possibili, e trovare un contesto accogliente nel quale capire che i problemi e gli stress possono essere affrontati insieme.



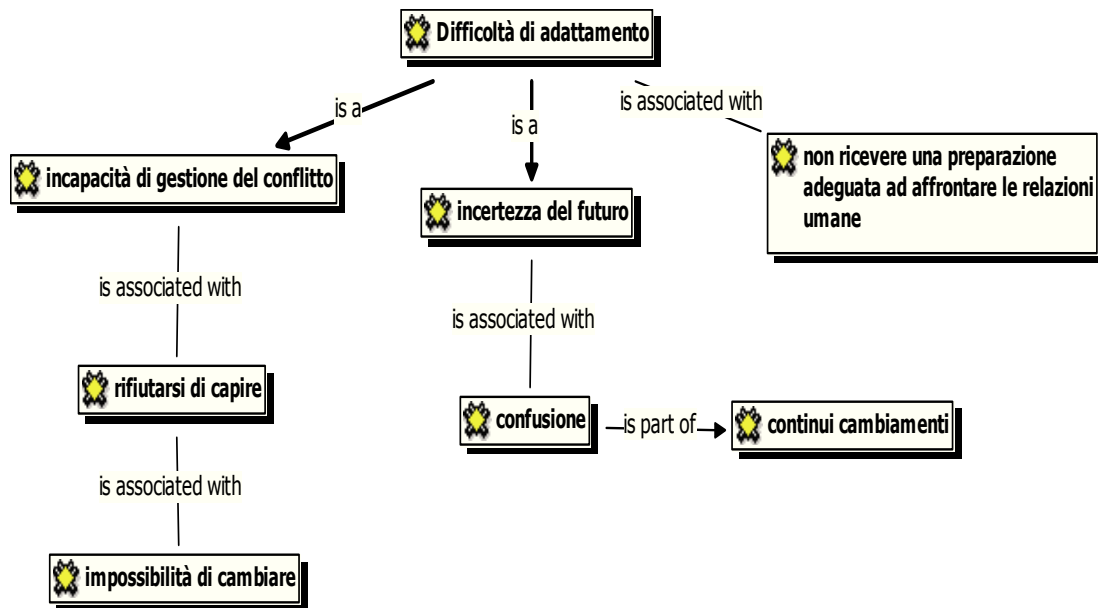
Sperimentare l'opportunità di poter contare su solide basi di supporto sembra permettere ai genitori, di mettere da parte aspettative irrealistiche, che in alcuni casi rappresentano gli stress vissuti dai propri figli, ed instaurare un vero e proprio clima di collaborazione con il corpo insegnante. Secondo la prospettiva dei genitori che hanno partecipato a questa ricerca, i bambini dai sei agli undici anni reagiscono ad un atteggiamento supportivo acquisendo una maggiore fiducia nel futuro e una costante voglia di migliorare e di non accontentarsi delle situazioni. Il supporto è la strada su cui poggia, secondo i genitori, il senso di soddisfazione dei propri figli e la capacità di entrare in contatto con gli altri per il piacere del confronto.

## Network relativi ai genitori degli studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado

Per quanto riguarda invece i dati raccolti con i genitori di studenti dai dodici ai diciassette anni, l'analisi delle trascrizioni dei focus group ha permesso di elaborare i seguenti network.



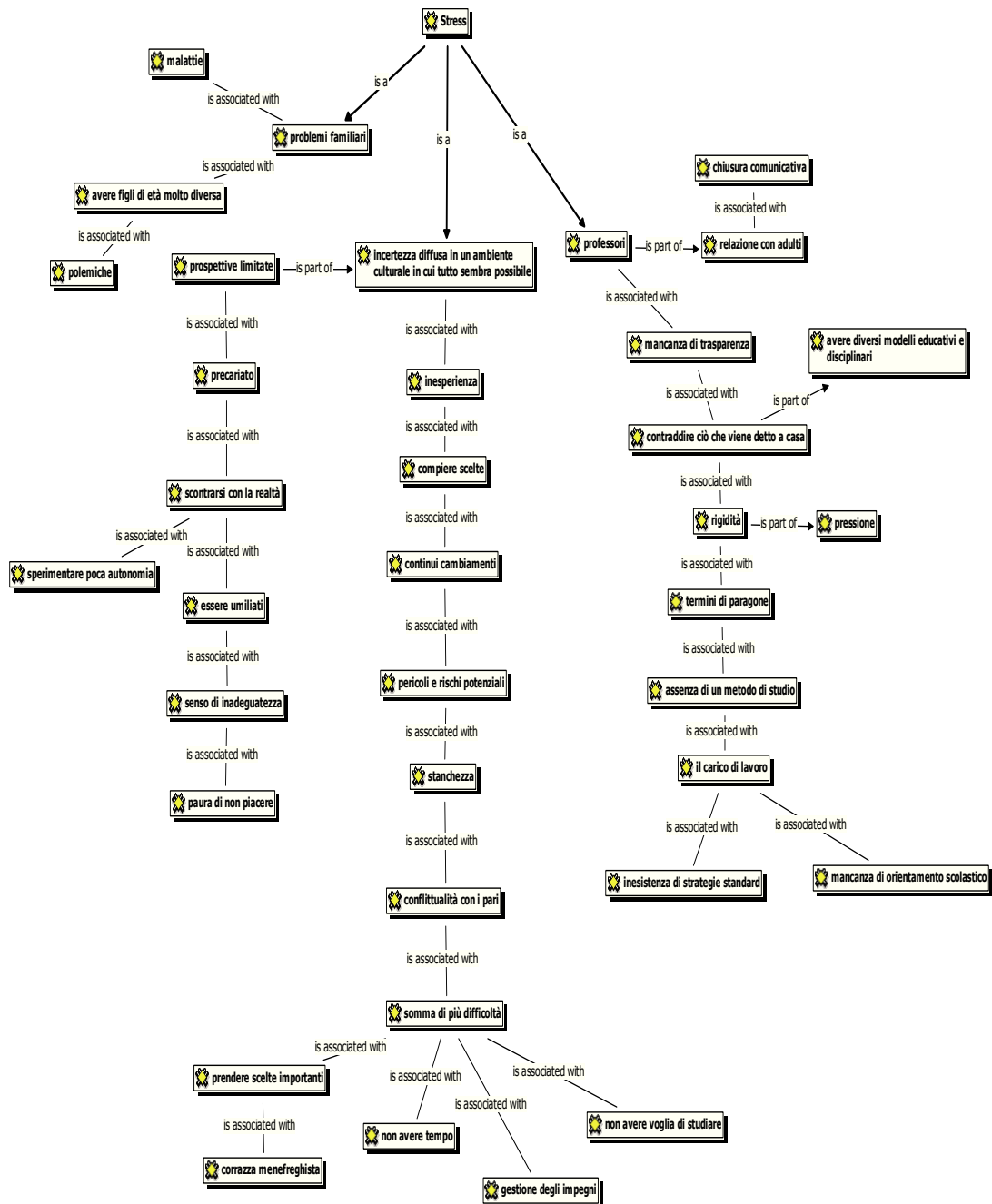
Questa analisi ha fatto emergere che ciò che appare importante in termini di competenze utili ad un buon adattamento, è che i propri figli sviluppino la capacità di raggiungere gli obiettivi prefissati e di assumersi le proprie responsabilità attraverso un atteggiamento costruttivo e motivato, orientato al raggiungimento di una sicura autonomia. I genitori, sembrano inoltre augurarsi che i propri figli possano trovare occasioni per conoscere se stessi e per diventare maggiormente consapevoli. Tale competenza viene descritta soprattutto come una capacità degli adolescenti di saper decodificare le proprie emozioni, ma anche di saperle gestire e di esprimerle correttamente chiedendo aiuto, se necessario, o comunque cercando di saper prendere la decisione giusta.



Le difficoltà di adattamento maggiormente osservate dai genitori, sono attribuibili ad una generale incapacità di gestione del conflitto. Questa carenza di competenze negli adolescenti, si manifesterebbe nel conflitto con i genitori e con gli insegnanti ed in un sostanziale rifiuto a capire persone e situazioni.

Tale difficoltà genererebbe una sorta di staticità relazionale che porta i ragazzi a credere che sia impossibile agire per migliorare la qualità di un rapporto. Altri disagi sono invece riferibili al sentimento di incertezza e alla incapacità di immaginare il proprio futuro come una persona adulta ed autonoma. Questa incertezza darebbe vita a un senso di confusione, in alcuni casi piuttosto evidente ed osservabile nei repentini e frequenti cambi di umore, ma anche di stile di espressione personale.

I genitori, lamentano poi quelle situazioni problematiche che nascerebbero per i ragazzi che non hanno l'opportunità di sperimentare occasioni formative in cui sia possibile imparare la gestione efficace delle relazioni.

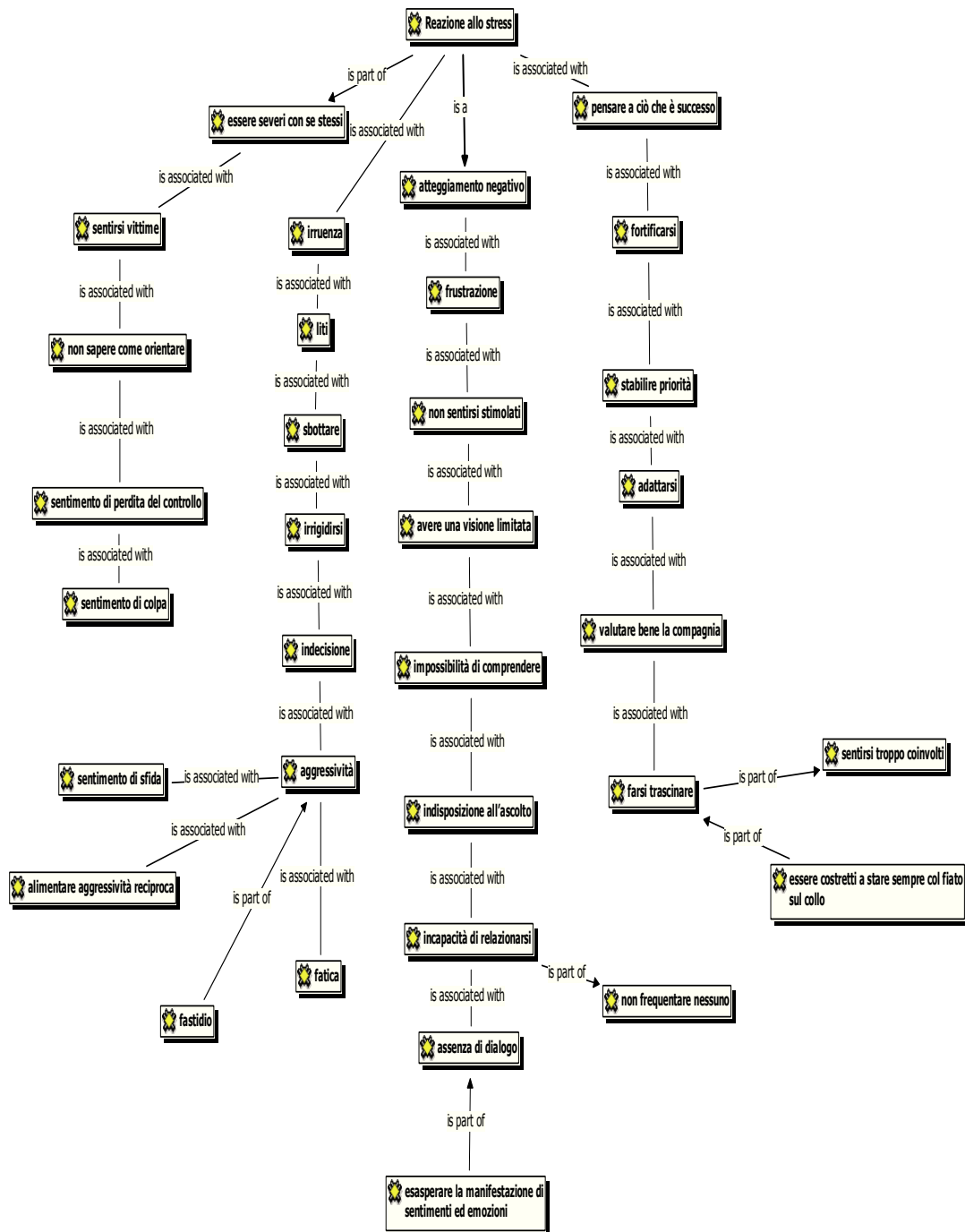


I genitori, sembrano lamentare lo stress causato da problematiche familiari legate anche alla malattia di uno dei familiari, ma soprattutto all'aver figli di età molto diversa e al dover affrontare con i più grandi, un terreno comunicativo eccessivamente polemico e contraddittorio.

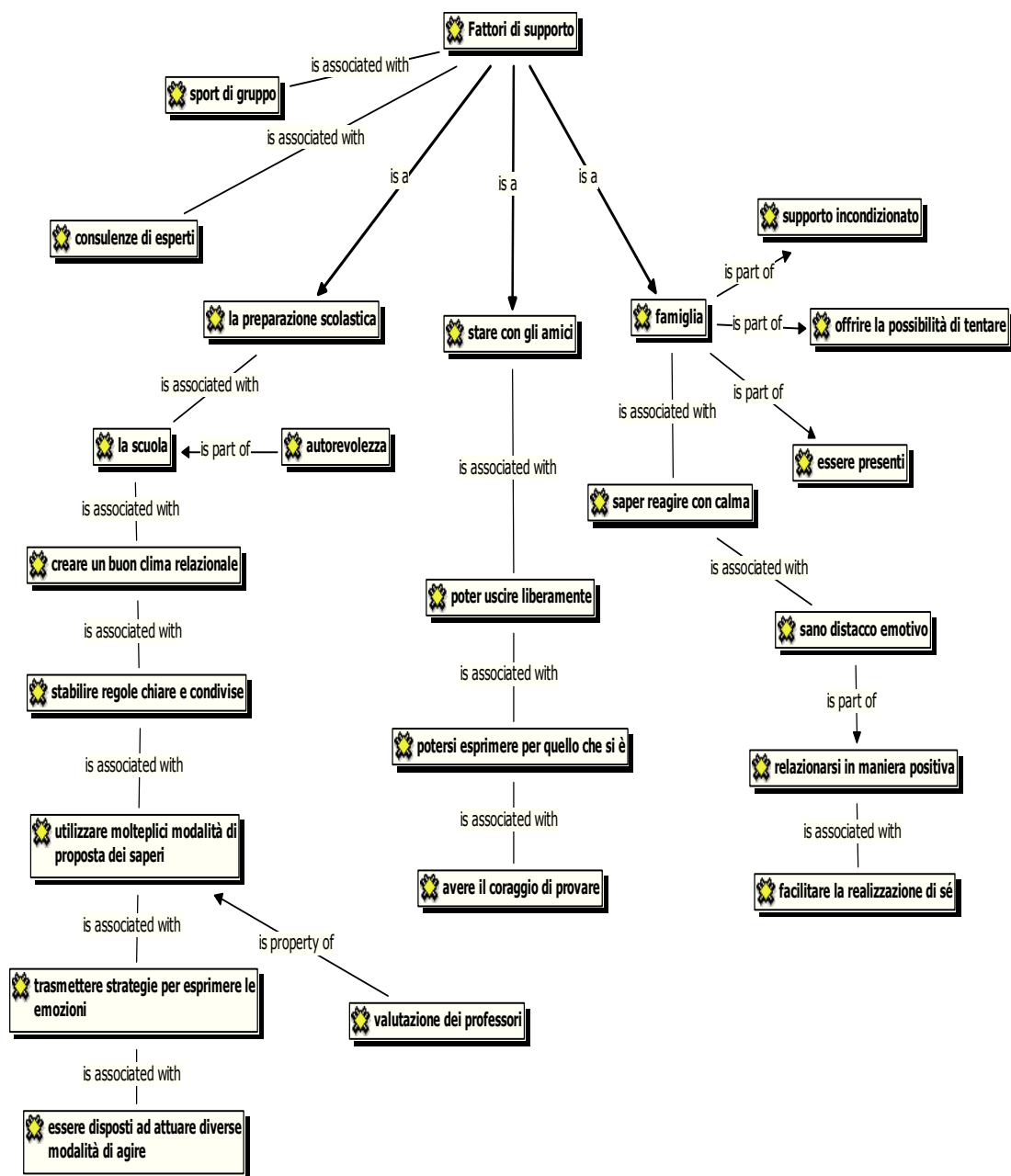
I genitori, riferendosi alle difficoltà da affrontare, tornano a parlare dell'incertezza che assume una connotazione diversa rispetto a quella associata allo stress. Viene qui vista infatti come una condizione in cui i ragazzi, avendo la certezza di non poter contare su delle sicurezze ed evitando un confronto costruttivo con la realtà, si

sentano quasi invitati a vivere il presente come se tutto fosse possibile. Questi giovani infatti sembrano programmare la propria vita incuranti dei potenziali pericoli e rischi che appartengono alla nostra società. I genitori, sembrano porre l'accento su una serie di difficoltà che devono affrontare i propri figli, legate alla gestione del tempo e degli impegni ed alla necessità di dover compiere scelte importanti. È soprattutto relativamente a questi temi, che i genitori che hanno partecipato alla ricerca, lamentano una sorta di indisponibilità al confronto e di menefreghismo, che porterebbe gli adolescenti ad allontanarsi dalle figure genitoriali e dagli adulti di riferimento. Anche per questo, a scuola, i giovani dai dodici ai diciassette anni patirebbero una sorta di chiusura comunicativa e relazionale con gli adulti di riferimento e con i professori.

Questi, diventerebbero essi stessi fonti di stress, nella misura in cui il loro comportamento alimentare atteggiamenti caratterizzati da una carenza di trasparenza e da evidenti contraddizioni rispetto a ciò che viene insegnato a casa. I ragazzi inoltre soffrirebbero situazioni caratterizzate da un'eccessiva rigidità e dalla pressione scolastica che aumenta esponenzialmente se accompagnata da un sentimento di competizione e di mancanza di adeguate strategie di studio.



La reazione allo stress osservata dai genitori, sembrerebbe riferibile ad un atteggiamento generalmente negativo, caratterizzato da un sentimento di frustrazione e di assenza di motivazione. Questa incapacità ad assumere una visione di insieme delle cose, in cui magari ricercare anche gli elementi positivi delle situazioni, porterebbe i ragazzi a sperimentare una sorta di inadeguatezza, rispetto alla possibilità di comprendere le situazioni e di indisponibilità all'ascolto. Queste dimensioni porterebbero alcuni giovani ad esasperare le proprie posizioni conflittuali ed a chiudersi verso la possibilità di dialogo.



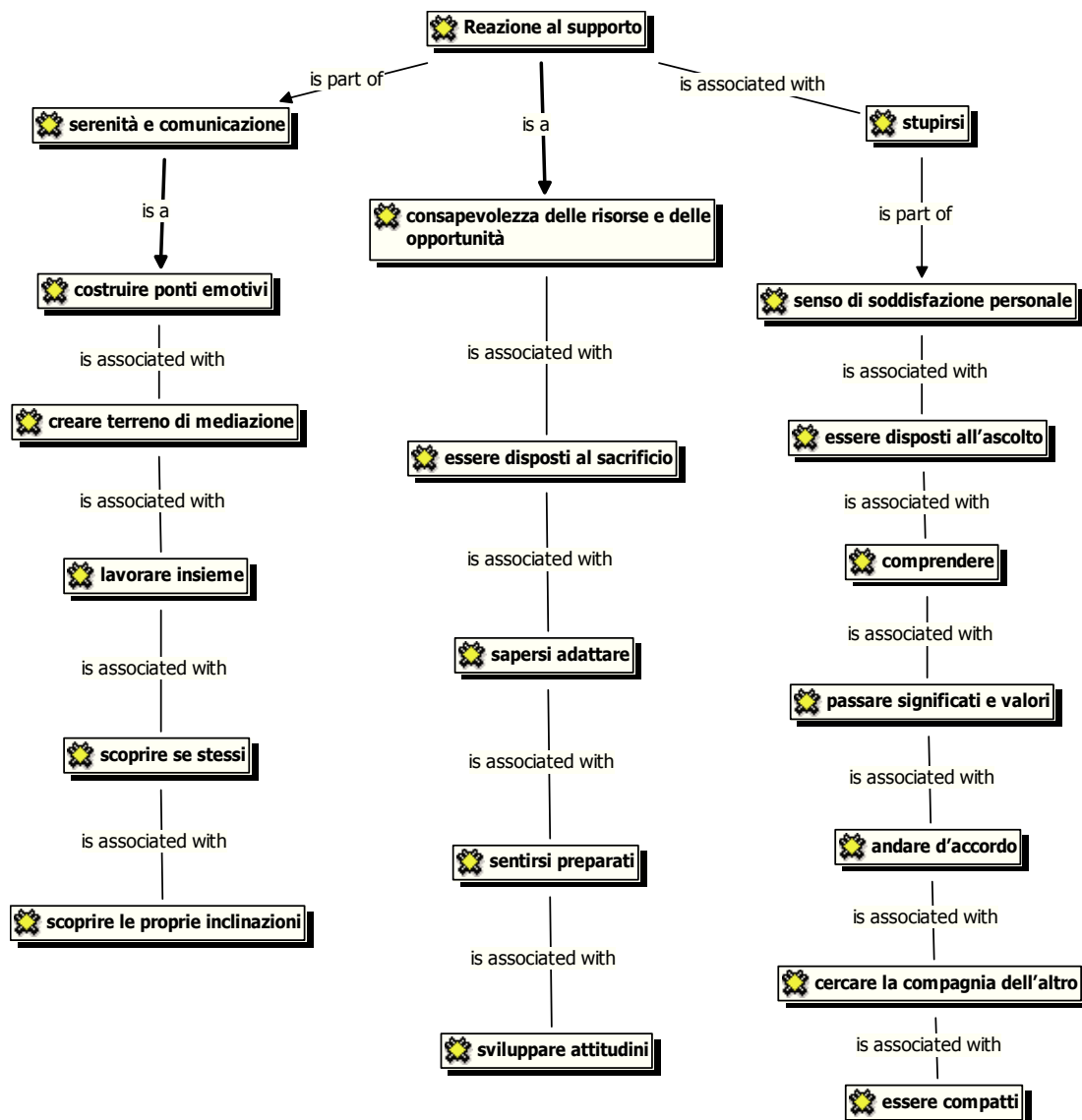
I genitori sembrano restituire un'immagine piuttosto chiara di quelli che sono i fattori di supporto importanti per il ben-essere di adolescenti di questa fascia d'età. In primo luogo, le affermazioni di questo gruppo di partecipanti sembrano convergere sull'idea che la scuola (vista come luogo in cui apprendere le regole che stanno alla base di un corretto stile di vita) e la preparazione scolastica, giochino un ruolo importante nel supportare il corretto sviluppo degli adolescenti. La scuola viene concepita come un fattore di supporto da questi genitori, nel momento in cui si riesca a stabilire regole chiare e condivise in un contesto entro cui



sia possibile sperimentare diverse modalità di proposta degli apprendimenti. In tal senso alcuni genitori concordano nel ritenere utile inserire sistemi di valutazione dell'operato dei professori. Per questi genitori infatti sembra essere importante che la proposta dei saperi disciplinari si affianchi alla trasmissione di strategie utili ad apprendere corrette modalità di espressione delle emozioni.

Questo gruppo di partecipanti identifica poi nella sfera amicale e nella possibilità di avere tempo da spendere in compagnia dei propri amici, un altro importante fattore di supporto al ben-essere degli adolescenti. I genitori riconoscono inoltre che gli amici rappresentano una sfera importante nella vita dei figli, che in compagnia dei pari possono sperimentare un senso di libertà di espressione di se stessi e di coraggio per provare. Questo coraggio di mettere alla prova se stessi, trova riscontro anche in famiglia.

Una grossa importanza infatti viene rivestita anche dal contesto familiare, inteso come luogo in cui poter trovare una presenza adulta capace di fornire supporto incondizionato e motivazione. La famiglia svelerebbe la sua valenza positiva soprattutto nel momento in cui i ragazzi in essa possano sperimentare la presenza di adulti emotivamente centrati e capaci di reagire con calma, adulti che sappiano facilitare la realizzazione di sé.



La risposta a queste fonti di supporto sarebbe riscontrabile in un senso generale di comunicazione serena in cui si riesca a costruire un terreno di mediazione efficace fra le istanze interiori ed i limiti appartenenti al contesto. Un adolescente che ha la possibilità di trovare supporto al proprio sviluppo, tanto a casa quanto a scuola e con gli amici, sarà in grado di scoprire le proprie inclinazioni e potrà acquisire maggiore consapevolezza delle proprie risorse. In tal senso verrà favorito nello sviluppare quelle attitudini necessarie ad una piena realizzazione di sé. I genitori di questi studenti, paiono sottolineare l'importanza che ai propri figli venga offerta l'opportunità di stupirsi e di provare soddisfazione personale. Questo senso di soddisfazione si tradurrebbe così in una maggiore disponibilità all'ascolto e nella comprensione di quelle norme e di quei valori che stanno alla base dello stare bene insieme.

### 3.3.3 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti i genitori degli studenti di scuola primaria

Per quanto riguarda gli obiettivi di capire le differenti concezioni di ben-essere psicologico e di identificare le definizioni di ambiente scolastico salutare espresse dai principali soggetti interessati, l'analisi dei focus group, a cui hanno partecipato genitori di studenti della scuola primaria, ha permesso in primo luogo di comprendere quali siano le aspettative e i fattori su cui dovrebbe poggiare una proposta formativa capace di sostenere il ben-essere dei propri figli. In primo luogo i genitori desiderano che in un rapporto di collaborazione scuola famiglia, i propri figli possano sperimentare relazioni significative atte a favorire una loro realizzazione ed integrazione sociale.

Una mamma di un bambino di sei anni, durante una sessione di focus group infatti afferma: *«Mi aspetto che io, noi come famiglia e la scuola riesca a trasmettergli anche un po' di fiducia nel futuro anche perché è un periodo terribile eh peraltro in questo bisogna che anche le insegnanti partecipino, collaborino con noi, e con i bambini e non continuino ad urlare per stupidate perché se no la fiducia si perde, quello che mi aspetto dalla scuola, è che lui impari a stare con gli altri, impari a lavorare con gli altri, impari ad apprezzare gli altri e comunque anche l'indipendenza»* ecco forse l'indipendenza è l'obiettivo primario, ecco il dire *«cammini con le tue gambe! ed è merito mio di genitore ma anche di tutti gli altri che ti sono stati vicini»*

Per i genitori appare importante credere che i loro figli, a scuola, possano imparare come affrontare i problemi e come gestire le proprie risorse in vista del superamento delle difficoltà che nella vita potrebbero ripresentarsi in altre forme. Tali difficoltà sono per lo più ascrivibili a situazioni scolastiche caratterizzate da un'assenza di dialogo e di scarsa partecipazione. Durante un'intervista di gruppo una mamma di un bambino di sette anni afferma: *«C'è sempre da augurarsi che al proprio figlio capiti un gruppo di insegnanti affiatate che comunica fra loro, ma quando uno stesso gruppo di maestre ha diversi stili di gestione della classe, la situazione diventa molto difficile per tutti. Anche perché i bambini fanno anche abbastanza fatica ad abituarsi alla maestra. Non è facile farsi piacere subito la maestra, ed è un problema che è difficile da gestire anche a casa»*. A questa affermazione una mamma risponde: *«Io mi aspetterei dalla maestre maggiore partecipazione e maggiore dialogo. Io ho sinceramente una figlia che non mi racconta niente a casa, non so come avere riscontri, cioè è anche difficile capire in che modo la stimolino o le stiano vicino. A me risulta difficile perché non c'è questo filo diretto tra insegnante e genitore, non si coltiva la relazione. Forse hanno timore e non si capisce che basterebbe incontrarsi»*.

*Poi, si fa presto a dire che i genitori dovrebbero partecipare alla vita scolastica quando nella realtà, non sei neppure libero di avvicinare la bambina*□

Questo concetto, viene ulteriormente ribadito dall'intervento di due mamme che durante il focus group affermano: *□Ma non so, io noto che a certe maestre mancano dei tratti di accoglienza, entrano ed escono dalle aule come alle superiori, hanno le loro ore, fanno la loro materia, ma non è che si prendano più di tanto in carico le esigenze dei nostri bambini. I bambini non vivono la dimensione del contatto*□, a questa affermazione un'altra partecipante risponde: *□Succede spesso che corrano fino agli ultimi minuti e scrivono i compiti alla lavagna ma poi cancellano subito perchè devono andare via e quindi a casa partono montagne di telefonate tra genitori che si dicono, ma il tuo è riuscito a scrivere i compiti? con due o tre mamme ci sentiamo ogni pomeriggio. Poi se i bambini sono troppo stanchi e non seguono, le maestre si infuriano e sono decisamente troppo arrabbiate*□

Di fatto ciò di cui paiono lamentarsi i genitori, cioè ciò che pare ostacolare la libera espressione delle potenzialità di ciascuno studente, sembra essere attribuibile ad un'eccessiva disciplina e ad una sorta di indisponibilità delle insegnanti di sostenere una relazione educativa capace di rispondere alle naturali inclinazioni degli alunni. Una mamma, parlando del ruolo giocato dalla scuola nello sviluppo delle abilità di ciascuno, dice: *□Il problema è che appiattiscono un po' le personalità, nel senso che ci sono bambini come il suo a cui prende l'ansia, e ci sono bambini che invece si adeguano e rinunciano alle loro possibilità ed alle loro inclinazioni. Comunque c'è chi si adatta alla loro maniera e chi non si adatta e soffre perchè non trova spazio di espressione*□ I genitori di bambini che frequentano la scuola primaria, sembrano segnalare la mancanza di organizzazione del carico di lavoro, come presumibile fattore di un senso di confusione e di mancanza di controllo rispetto a ciò che accade. Una mamma commentando il carico di compiti a cui le insegnanti sottopongono il proprio figlio dice: *□Beh questo periodo qui è abbastanza stressante. La fine dell'anno si avvicina, la stanchezza si sente, in alcune giornate i compiti sono troppo impegnativi e manca il tempo per il gioco*□ A questa affermazione un'altra mamma risponde: *□Anche in questa ultima settimana tra verifiche ed interrogazioni ogni pomeriggio è stato un incubo*□

Viene manifestata l'importanza che il tempo dei bambini possa essere organizzato in modo da prevedere spazi in cui essi possano essere lasciati liberi di scoprire se stessi, anche in una dimensione temporale non strutturata. Questo concetto viene poi ribadito da un'altra mamma che durante lo stesso focus group dice: *□Io ho l'impressione che i nostri figli dalla scuola in poi siano oggetto di troppe proposte. Ognuna di queste sembra essere indispensabile per crescere e migliorare, e loro si entusiasmano e si lasciano prender, sono anche bravi perchè ci tengono, però poi alla fine perdono tantissimo tempo perchè veramente tempo per giocare non ne*

hanno. Queste dinamiche, che generano stress tanto agli alunni quanto ai loro genitori, vengono di fatto esasperate da una cattiva gestione dei conflitti.

Durante l'intervista di gruppo una mamma dice: *«Un problema che io ho con mia figlia è proprio che i bambini più grandi rompono le scatole a quelli più piccoli, quelli più piccoli non sanno bene come difendersi e allora vanno dalle maestre ma le maestre però in realtà la risolvono in maniera abbastanza sbrigativa perché tanto quelli di quarta (i più grandi) sono bravissimi e fanno il circle time e sono i migliori di tutti (sorride amareggiata). Ci sono delle dinamiche che a volte sono pesanti ed offensive, da me si dice vanno via sul dritto e non hanno tutta quella sensibilità che invece dovrebbe emergere a seguito di un lungo percorso di studio insieme manca un po' l'occhio o l'idea di scuola un po' più intera, unitaria»*

A questa affermazione un'altra mamma risponde: *«Non so se ricordo bene ma a me pare che all'inizio dell'anno un'insegnante abbia proprio verbalizzato che i bambini durante le ore di ricreazione debbano imparare ad arrangiarsi quando invece secondo me sono proprio quei momenti da sfruttare per insegnargli a stare insieme» a me è capitato di dire a mio figlio che non dovesse avere paura perché nel caso del bisogno avrebbe potuto contare sulla maestra e invece la maestra gli ha proprio detto no, ti devi arrangiare e devi imparare a difenderti da solo» ne deriva che i più prepotenti vinceranno sempre! Io preferirei che la scuola insegnasse ai nostri bambini il comportamento più che le nozioni, perché la nozione la possono sempre acquisire a casa o con l'esperienza mentre l'interazione con i compagni, la capacità di controllarsi o di condividere gli stress, quello è più importante. A casa chi ha i fratelli impara come convivere, chi non ha fratelli può imparare a stare con gli altri solo a scuola»*

In tal senso, la possibilità di contare su un corpo docente che sappia accogliere le segnalazioni dei genitori emerge con forza nel seguente dialogo. Durante una sessione di focus group, una mamma parlando degli stress vissuti dal figlio a scuola dice: *«Io ho avuto un problema con mio figlio perché lui non capiva il meccanismo delle prove a crocette, non riusciva a finire in tempo e a casa arrivava quasi sempre una nota della maestra. I compagni lo prendevano in giro ecc» ad ottobre devo dire che sono andata a parlare con la maestra e lei ha capito, e mi ha anche detto che era contenta di potersi confrontare con me perché è molto giovane e deve acquisire esperienza»* Per capire però il ruolo giocato dalle insegnanti nella creazione di un ambiente scolastico salutare, è necessario analizzare quali siano i fattori di supporto su cui dovrebbe fondarsi ogni proposta formativa. L'analisi dei dati ha infatti permesso di rilevare che rispetto alle fonti di supporto i genitori paiono attribuire alla scuola un ruolo rilevante nell'aiutare lo sviluppo dei propri figli. Una mamma, parlando delle aspettative che nutre rispetto al proprio figlio afferma: *«Io vorrei che conquistasse un buon livello di autostima. Cioè io vorrei che lui fosse soddisfatto di sé, penso ad un adulto che sia capace di affrontare i problemi quando arrivano e di*

*non rimanere in balia delle situazioni*□ In tal senso, nel momento in cui il focus della discussione si sposta sul ruolo della scuola nel supportare lo sviluppo di questa abilità, dice: *□Io credo che le insegnanti non abbiano solo il ruolo di approfondire la conoscenza delle materie, ma anche di stimolare i loro bambini a trovare uno scopo nella loro vita*□

Ciò su cui paiono convergere le opinioni dei genitori sembra essere l'opportunità di allargare l'offerta formativa a momenti che esulino dal normale svolgimento didattico, per abbracciare percorsi laboratoriali di più ampio respiro. Una mamma parlando dell'esperienza scolastica del proprio bambino dice: *□Forse anche il fatto di fare anche altri laboratori come quello di flauto...a me sembra che lo abbiano portato avanti con passione. E questo è stato un modo per vivere la scuola in maniera diversa, avere più occasioni per socializzare tra di loro*□

Ciò che sembra determinare un maggiore supporto per i propri figli, è la partecipazione degli insegnanti nella creazione di un progetto di vita comune in cui gli studenti possano sentire di essere capiti ed accolti e possano essere motivati a dare del loro meglio, in un contesto collaborativo in cui adulti di riferimento assumano la funzione di supporto.

### 3.3.4 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti i genitori degli studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado

I risultati appena illustrati, trovano riscontro nell'analisi dei focus group effettuati con genitori di studenti dai dodici ai diciassette anni. Ciò che appare importante per i genitori di questi ragazzi è che a scuola i propri figli possano trovare occasioni per sviluppare maggiore autonomia, conoscere se stessi e conseguentemente diventare maggiormente consapevoli delle risorse su cui poter contare ma anche dei limiti. Durante una sessione di focus group uno dei genitori partecipanti afferma: *«Condivido le osservazioni fatte fino ad ora ma vorrei dire anche che le aspettative che abbiamo sono relative al fatto di poterli vedere realizzati per quello che sono, e noi cerchiamo di fare di tutto per garantirgli di essere felici e situazioni in cui potersi esprimere ma il problema è che abbiamo la difficoltà di capire che cos'è che li rende felici cosa può supportarli»*

L'importanza di poter creare situazioni educative, in cui ogni ragazzo possa in qualche modo scoprire se stesso, viene in seguito ribadita da una mamma che durante la stessa sessione afferma: *«Si viviamo in una realtà in cui tutto è incerto ma allo stesso tempo sembra che tutto sia possibile. Perché un giorno sono orientati verso una cosa e poi il giorno dopo invece ti dicono che un'altra cosa è più interessante, oppure vanno molto d'accordo con qualcuno e poi il giorno dopo non lo sono più e tu non sai più come orientare o cosa fare per farli stare bene»*. Questa necessità ad essere orientati, si manifesta in tutta la sua chiarezza se si esaminano le difficoltà di adattamento osservate dai genitori. Una mamma, descrivendo il comportamento della propria figlia dice: *«Fa fatica a mettersi in relazione e all'inizio è molto timida poi invece sembra che voglia spaccare il mondo e questo suo spaccare il mondo a volte può risultare invadente o eccessivo. Lei è sempre esagerata nei suoi sentimenti e nelle sue manifestazioni, non si lamenta, lei sta benissimo adora i suoi amici e non vorrebbe nessun'altro, ma io faccio fatica a metterla a sedere a studiare e sta andando maletto quest'anno, la riprendo in continuazione, lei regge 40 minuti e poi torna a far nulla, non ha proprio motivazione, cioè il suo interesse scolastico è quello di venire a scuola per incontrare gli amici»*

Ciò che pare ricorrere fra le opinioni di questo gruppo di partecipanti è una sorta di commistione fra problematiche scolastiche che, se irrisolte, si trasformano in difficoltà personali che arrivano ad investire tutta la famiglia. Una mamma commentando il percorso scolastico del figlio di diciassette anni afferma: *«Anche io sono nella stessa situazione, il mio è anche stato bocciato in prima quindi sarebbe dovuto essere al terzo anno e invece è ancora in seconda, e io sono arrivata al punto che lo ho portato, e stiamo finendo il percorso, da uno psicologo per l'orientamento scolastico. Perché la scuola l'aveva scelta lui perché aveva degli obiettivi, è stata*

*bocciato al primo anno e gli ho detto scegli tu, vedi tu* . *e poi continua dicendo:   
 «Gli ho detto tuo padre non lo ascolti, a me non dai retta, tuo zio non lo ascolti,   
 abbiamo provato di tutto punizioni e non punizioni autonomia, non autonomia   
 dobbiamo trovare qualcuno che ci dia una mano perché avanti così non si può   
 andare»*

A tale osservazioni una seconda mamma parlando della sua esperienza aggiunge: *«Si   
 poi l'innescano negativo, non so i genitori e le mamme qui presenti ma lo stress che   
 vivono i nostri figli si riflette anche nella famiglia nel senso che con mio marito è un   
 continuo di è tutta colpa tua è tutta colpa tua»* Questo senso di incertezza rispetto   
 alle modalità corrette con cui affrontare le sfide dei propri figli, sembra accomunare   
 le esperienze genitoriale di questi partecipanti e riflettersi nei cambiamenti sociali   
 che caratterizzano i nostri tempi. Una mamma infatti afferma: *«È bello poter avere   
 dell'ottimismo rispetto al futuro ma io non vorrei avere 14 anni adesso, io ho fatto i   
 miei studi e a seguito dei quali ho avuto l'imbarazzo della scelta. A distanza di anni,   
 mia figlia mi ha messo di fronte a questi cambiamenti sociali, io credo che oggi i   
 giovani debbano prepararsi a sacrifici impensabili in passato»* Ecco che in tal senso   
 la formazione scolastica per alcuni genitori diventa un elemento di centrale   
 importanza, per preparare i figli alle sfide che dovranno affrontare in futuro.

Uno dei genitori partecipanti infatti dice: *«Lei è piuttosto pessimista, è consapevole   
 della realtà di oggi. Laureati che fanno i commessi per due lire, non ha più presa il   
 dire -ragazze dovete studiare se no poi andate a fare le commesse- perché si può fare   
 i commessi anche con una laurea in fisica nucleare»* ma poi aggiunge: *«Io vedo che   
 la scuola, la preparazione scolastica e le diverse materie le stanno dando solidità. Le   
 difficoltà scolastiche che ha incontrato in alcune materie comunque l'hanno   
 fortificata molto. Lei non sa cosa farà, sente i suoi amici e lei ammette di non avere   
 idee chiare, naviga nel vuoto e io le dico, tranquilla non è questo il problema. Tu   
 devi allenarti in tutto e poi scoprirai la tua vera vocazione»*

Il problema di riuscire a creare momenti di apprendimento significativo, in cui i   
 giovani siano messi nella condizione di conoscere se stessi è piuttosto ricorrente e   
 riconducibile ad affermazioni di questo tipo: *«È un problema grosso con i nostri   
 figli. Perché sono meno attaccati alle cose sono molto superficiali in tutto, forse   
 perché sono abituati ad avere tutto subito, per noi non era così automatico avere   
 tutto subito. Ed eravamo tenuti ad avere un rapporto umano. Anche tra amici il   
 rapporto dovevi costruirlo e bisognava frequentarsi, non era neppure per telefono.   
 Adesso tutto e subito perché si diventa amici in maniera fulminea essendo tutta la   
 comunicazione tecnologica e inoltre perdono proprio il rapporto umano perché lei si   
 messaggia quarantamiliardi di volte ma non è parlare con le persone, se non le   
 guardi in faccia non sai se una persona ti vuole bene o non ti vuole bene in quel   
 momento»* Ecco che la possibilità di contare su relazioni fondate su di un reale   
 scambio comunicativo, pare essere per i partecipanti la strada principale da cui



passare per sostenere il ben-essere dei propri figli. Una mamma parlando dell'importanza di creare una relazione fondata sulla trasparenza e la comunicazione dice: *«E poi questo canale diventa una possibilità per avere un veicolo per passare dei significati e dei valori che a volte negli adulti di riferimento non ci sono, nei mass media non ci sono. E quindi il tentativo noi genitori lo dobbiamo fare certo è importante non lasciarci coinvolgere troppo cosa che per me tante volte è difficile perché lavori, arrivi a casa tardi, e sei stanca e quando scatti» cioè scattano loro e scatti anche tu ed è in questo che trovo difficoltà»*

Creare relazioni significative, in cui lo scambio dialogico funzioni da fattore di supporto, pare essere ancor più importante a scuola. Le osservazioni riguardanti l'importanza di poter contare su professori capaci di contenere e dare risposta ai disagi vissuti dai propri figli, si riflettono in affermazioni di questo tipo: *«Anche un insegnante che insegna facendo dormire i ragazzi in classe, non stimolando. Questo è già un danno, non serve umiliare il ragazzo perché tu quel ragazzo lo hai perso, non si interesserà più alla materia ed è difficile fare qualcosa anche quando i genitori di un'intera classe se ne rendono conto, l'insegnante rimane lì!»* I genitori paiono avere idee molto chiare in tal senso. Uno dei partecipanti infatti dice: *«Il punto è che gli insegnanti dovrebbero in primo luogo essere capaci di creare un buon clima relazionale, in secondo luogo dovrebbero essere capaci di decodificare le emozioni e trasmettere strategie per esprimerle correttamente e contenerle e solo a questo punto dovrebbero partire con le discipline!»*

A questa affermazione un'altra componente del gruppo risponde: *«Mancano molte volte le disponibilità degli insegnanti ad aprirsi a nuove modalità! Bisognerebbe introdurre un sistema di valutazione delle capacità di relazionarsi dell'insegnante!»*

L'idea di poter assumere un sistema di valutazione dell'insegnamento, emerge in questo gruppo con forza, ma ciò che appare più importante è che non ci si possa accontentare della situazione attuale, ma ci si debba impegnare congiuntamente per migliorare la qualità della vita a scuola non solo degli studenti, ma anche dei professori ed indirettamente delle famiglie coinvolte. Uno dei partecipanti infatti afferma *«Le situazioni sono molto variabili ma quando non ci sono competenze per affrontarle è necessario farsi aiutare per trovare soluzioni perché anche gli insegnanti oggi più di ieri sono in seria difficoltà e quando prima dicevo che nessuno ci ha insegnato a fare i genitori anche per gli insegnanti il discorso è analogo. In fondo loro approfondiscono le discipline ma non ricevono una preparazione adeguata per relazionarsi in maniera efficace con gli alunni! Mentre prima impari a stare con le persone e poi fai didattica! In fondo poi è una categoria che viene sempre sottostimata e quindi vive una realtà piuttosto frustrante!»*

I genitori pongono l'accento sull'importanza della comunicazione e della costruzione condivisa di ambienti di vita che, tanto a casa come a scuola, sappiano promuovere un pieno sviluppo di autonomia e consapevolezza dei giovani. Questi dati appena

presentati nella ricerca effettuata nella presente tesi di dottorato sembrano essere in linea con alcuni dati preliminari di altri partner di ricerca. In particolar modo, ciò che è stato riscontrato nei genitori che hanno partecipato a questa ricerca sembra concordare con i dati presentati dal gruppo di San Francisco durante l'ultimo convegno dell'International School Psychology Association (Sung, 2009).

I genitori di studenti statunitensi di un'età compresa fra i sei ed i diciassette anni sembrano infatti porre l'accento sulle sfide collegate ad un'efficace comunicazione con i loro figli. Questo gruppo di partecipanti, infatti, oltre a definire il ben-essere psicologico come una competenza di tipo relazionale (che si manifesterebbe nella capacità di creare dei ponti comunicativi con i propri figli), si lamenterebbero di quelle situazioni in cui sentono di non essere coinvolti nella vita dei loro figli e, di conseguenza, non riescono a trovare le strade giuste per aiutarli a risolvere i problemi. I genitori californiani sembrano porre l'attenzione su quelle situazioni scolastiche capaci di far sperimentare ai propri figli una sensazione di successo e di soddisfazione personale. Nell'affermare l'importanza di costruire solide basi culturali, questo gruppo di genitori attribuisce alla scuola un importante ruolo nello sviluppare, attraverso l'utilizzo di una molteplicità di proposte didattiche ed educative, competenze nella gestione e nella corretta espressione delle emozioni. I genitori californiani infatti sostengono che i bambini a cui viene offerta la possibilità di sviluppare un buon equilibrio emotivo saranno adulti capaci instaurare e mantenere buone relazioni, saranno adulti equilibrati capaci di trovare il risvolto positivo di ogni situazione. Una solida educazione relazionale ed emotiva sarebbe, secondo questo gruppo di partecipanti, una condizione fondamentale attraverso cui offrire ai propri figli l'opportunità di apprendere strategie efficaci per il superamento dei problemi, ma anche per sviluppare quel senso di appartenenza alla comunità che sta alla base della capacità di essere membri attivi e partecipi della società. La consapevolezza di sé, l'apertura relazionale, la flessibilità e l'empatia sembrano essere, secondo questi genitori, delle strategie chiave a cui dovrebbe mirare ogni proposta educativa capace di sostenere il ben-essere di bambini ed adolescenti a scuola.

### 3.4 Attività di raccolta dati riguardanti gli insegnanti

La raccolta dei dati con gli insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, ha implicato la conduzione di quattro focus group di quaranta minuti ciascuno. Sono stati coinvolti piccoli gruppi di insegnanti di studenti di età compresa fra i sei e i diciassette anni. Due di questi focus group sono stati condotti con insegnanti di scuola primaria e due con insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado. La preparazione della sessione ha come sempre rispettato i seguenti step:

- assicurare un posto che potesse garantire la privacy dei partecipanti, che fosse lontano da fonti di disturbo;
- seguire i partecipanti;
- assicurarsi una lavagna attraverso la quale sintetizzare le idee del gruppo di partecipanti;
- disporre le sedie a cerchio intorno ad un tavolo, assicurandosi che ogni componente avesse la possibilità di guardare in faccia gli altri componenti del gruppo.

Per quanto riguarda la conduzione si sono rispettati i seguenti punti:

- iniziare con una piccola introduzione e chiedere ad ogni partecipante di presentarsi;
- facilitare il lavoro del gruppo assicurandosi che ognuno avesse la possibilità di rispondere alle domande;
- incoraggiare ogni partecipante ad esprimere le proprie idee;
- supportare l'espressione di diversi punti di vista;
- monitorare la discussione in modo che non ci siano gruppi o persone dominanti.

Ogni sessione è iniziata rispettando la seguente introduzione:

*«Oggi parleremo delle vostre esperienze di insegnanti della scuola. Vi porrò alcune domande riguardanti gli stress che vivono i vostri studenti, le modalità con cui esprimono le proprie emozioni, le fonti di supporto e come i gli studenti facciano fronte agli stress. Parleremo inoltre delle sfide che affrontano gli insegnanti dei allievi di questa età. Ci dovremo focalizzare sulle esperienze di bambini o degli adolescenti e degli insegnanti in generale. Per questo vi prego di rammentare che non avrete la necessità di condividere nulla che possa farvi sentire a disagio. Tutte le informazioni che ci scambieremo rimarranno private. Potrete inoltre scegliere di interrompere la nostra attività in qualsiasi momento o di non rispondere ad alcune domande. Se vorrete approfondire le tematiche trattate, o pensate che per voi sia utile un ulteriore supporto, potete contattarmi»*

### 3.4.1 Focus group con gli insegnanti

I focus group con gli insegnanti hanno seguito tre passaggi fondamentali. Inizialmente i partecipanti sono stati stimolati, a rispondere ad alcune domande generali:

- quali sono le aspettative che nutre rispetto ai suoi allievi?
- qual è il ruolo degli insegnanti nell'aiutare i propri allievi a sviluppare queste qualità?
- qual è il ruolo dei genitori nel supportare lo sviluppo di queste qualità?
- qual è il ruolo della comunità nell'incoraggiare lo sviluppo di tali qualità?

In seguito la discussione si è spostata su domande riguardanti i fattori di stress e di supporto:

- quali sono gli stress vissuti dai vostri alunni?
- come vi accorgete che i vostri studenti sono stressati?
- come insegnante, che cosa fate per ridurre lo stress dei vostri allievi?
- quali sono le fonti di supporto utilizzate dai vostri allievi?

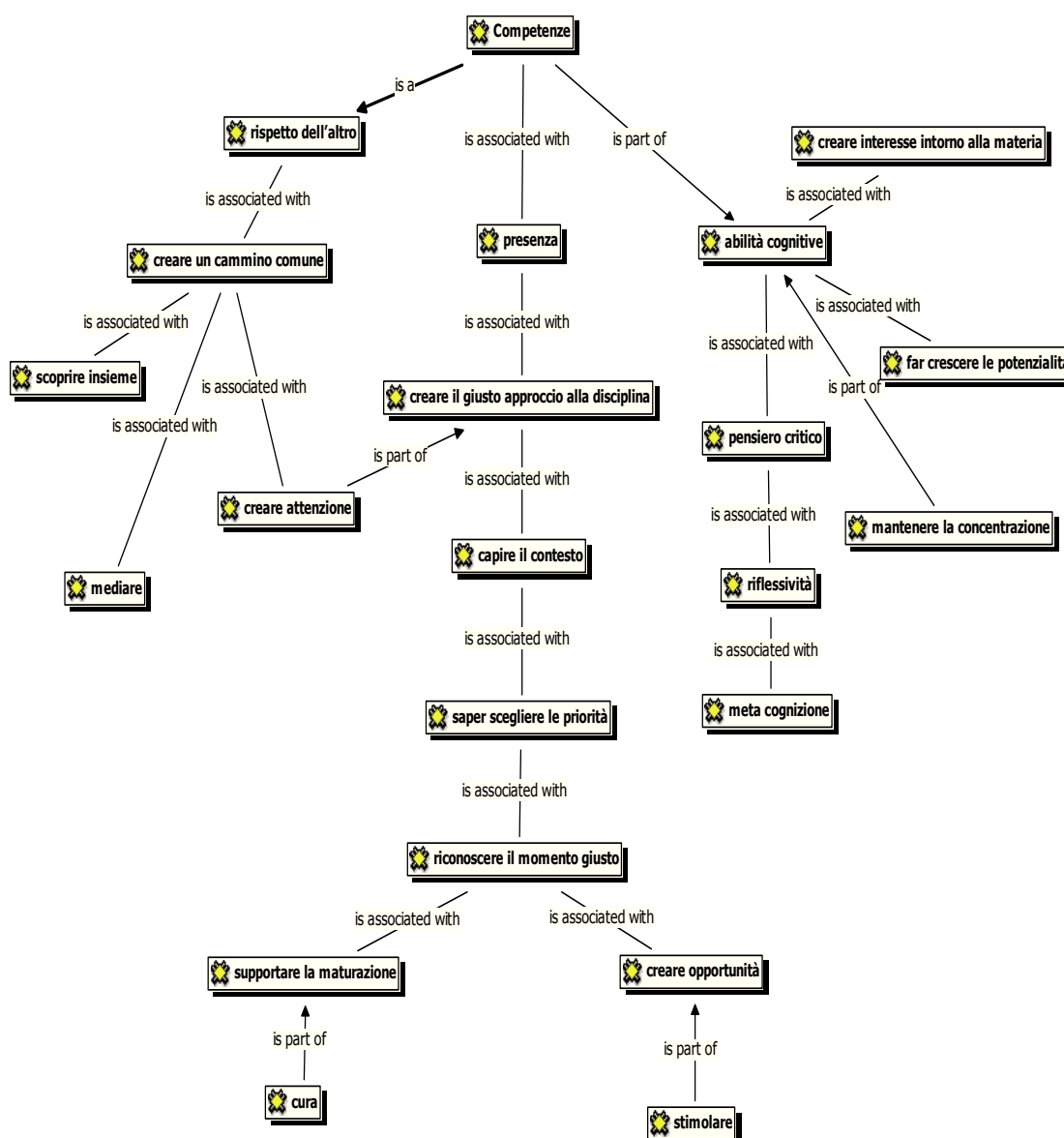
Infine la discussione ha toccato domande riguardanti le sfide legate allo sviluppo:

- quali sono le difficoltà che comunemente vi trovate ad affrontare nel supportare lo sviluppo dei vostri studenti?
- come fate fronte a queste difficoltà?
- in che modo disciplinate i vostri studenti?
- su quali tipi di aiuto potete contare?

### 3.4.2 Codifica e analisi dei dati emersi dai focus group effettuati con gli insegnanti

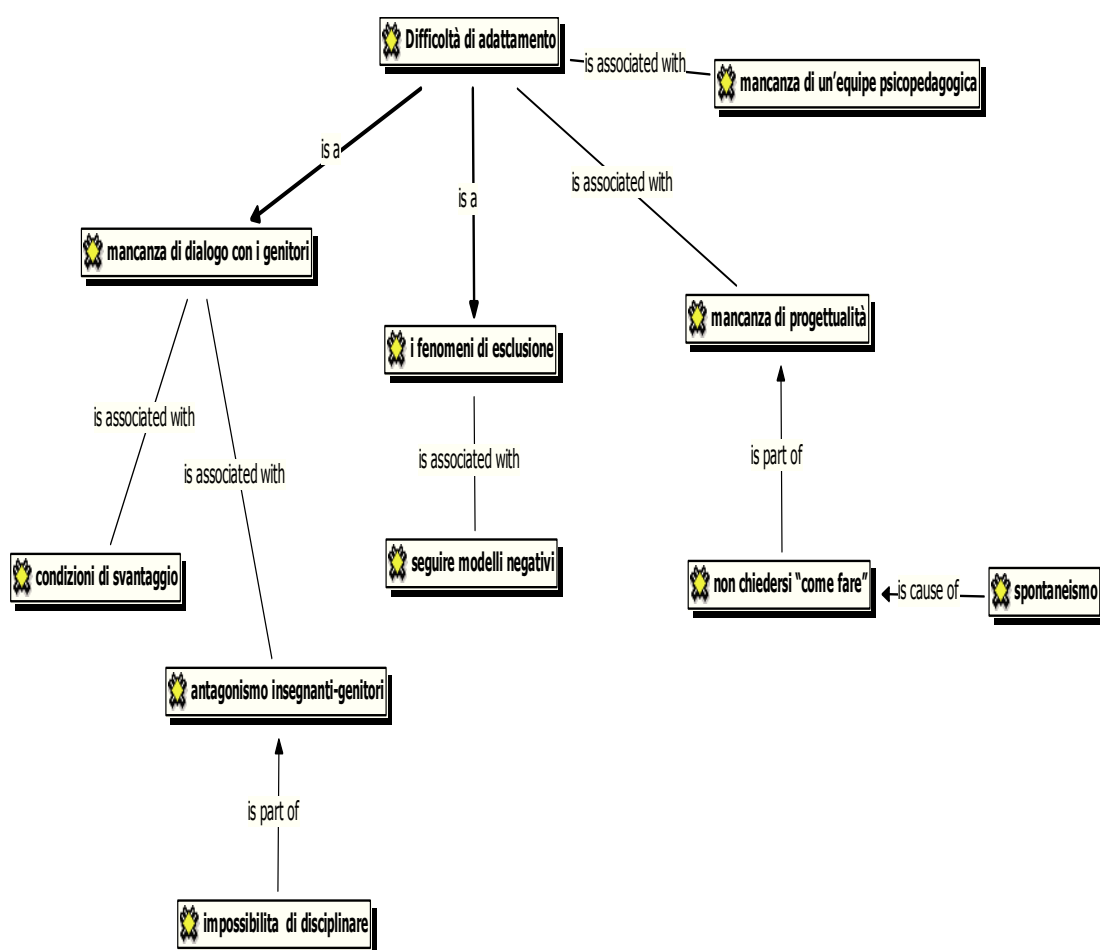
La codifica dei focus group è stata condotta utilizzando il software ATLAS.ti. Di seguito vengono riportati i network relativi agli insegnanti che hanno partecipato all'indagine.

#### Network relativi agli insegnanti di scuola primaria



Le competenze descritte dalle insegnanti di scuola primaria che hanno partecipato alla ricerca, sono per lo più riferibili al rispetto dell'altro. Fare parte di una classe in cui gli studenti si dimostrino capaci di rispetto delle regole e delle persone sembra essere concepita come una delle dimensioni fondamentali su cui costruire un cammino di apprendimento e di scoperta comune, in cui ogni insegnante possa

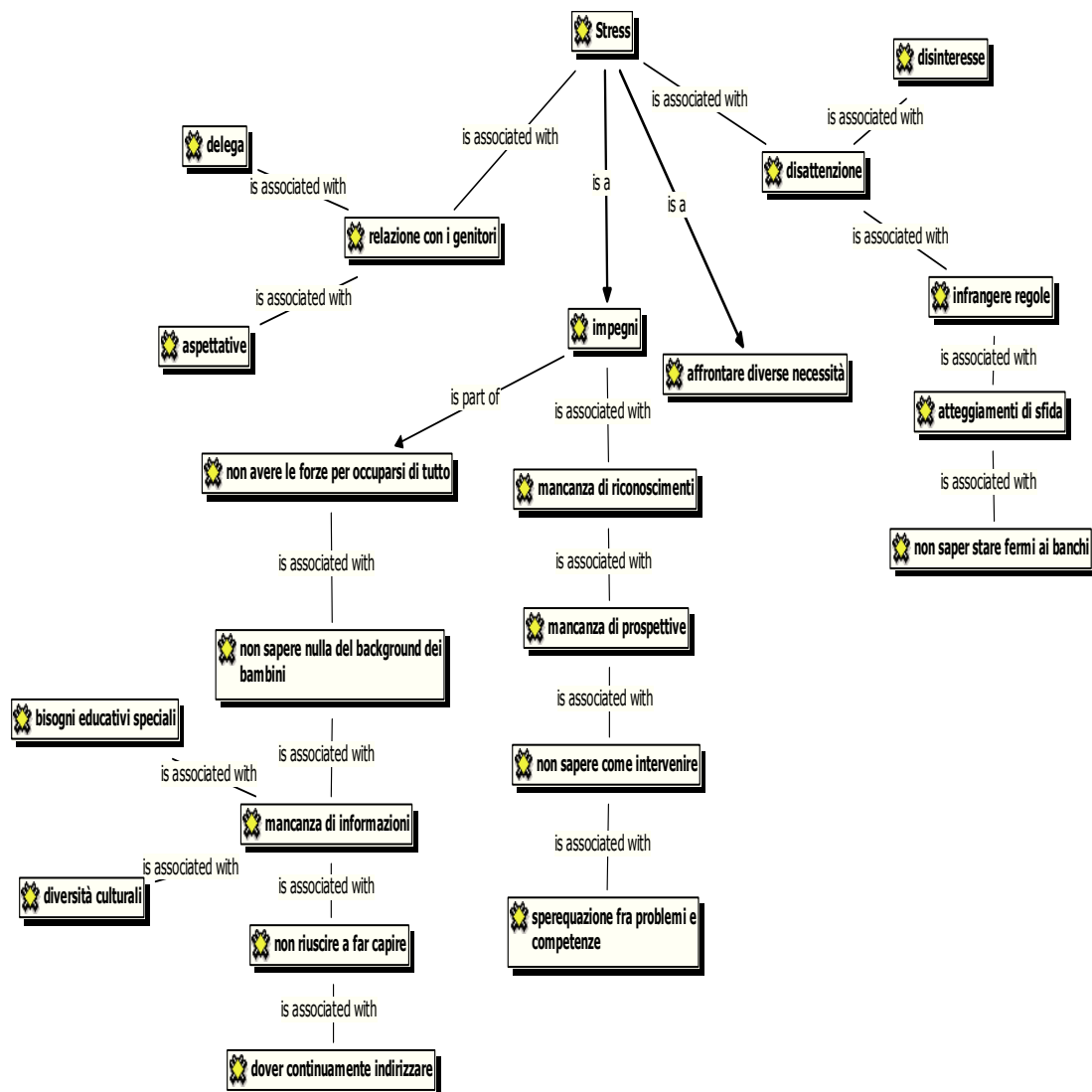
giocare il proprio ruolo di mediazione fra le varie esperienze ed interessi personali. Secondo questo gruppo di insegnanti il rispetto permetterebbe di creare un contesto in cui i bambini si dimostrino attenti ed interessati. Molta importanza sembra essere poi attribuita alla presenza costante di un insegnante che riesca a creare il giusto approccio alla disciplina capendo il contesto, scegliendo la giusta scala di priorità e riconoscendo quali momenti della comune vita di classe, possano essere un'efficace base di partenza per la discussione e la creazione di un percorso educativo. Le qualità maggiormente collegabili ad una pratica di insegnamento efficace sono, secondo le insegnanti della scuola primaria, legate ad una generale capacità di supporto dello sviluppo degli studenti. In tale tipo di supporto, gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca sembrano far rientrare un'attenzione alla cura delle esigenze di ogni singolo allievo, ma anche la possibilità concreta di creare molteplici opportunità di apprendimento e di motivazione allo studio. L'interesse verso la materia insieme alla capacità di mantenere la concentrazione, sembra essere visto poi come il prerequisito su cui far poggiare lo sviluppo di abilità cognitive legate al pensiero critico ed alla metacognizione.



Le difficoltà di adattamento osservate dalle insegnanti di scuola primaria, sono per lo più ascrivibili a fenomeni di esclusione in cui uno o più studenti della classe non vengono inclusi nella rete amicale e nelle attività ricreative degli altri compagni di classe. In alcuni casi invece, si tratta di bambini che assumono un atteggiamento diverso rispetto ai propri compagni e che vivono la relazione con gli stessi come se potessero godere di una maggiore libertà di azione e di una maggiore autonomia.

In questi casi si tratta di studenti che imitano il comportamento di alunni che frequentano la scuola secondaria di primo grado e che mettono in atto comportamenti che anticipano le tappe di sviluppo normalmente osservate delle insegnanti della scuola primaria.

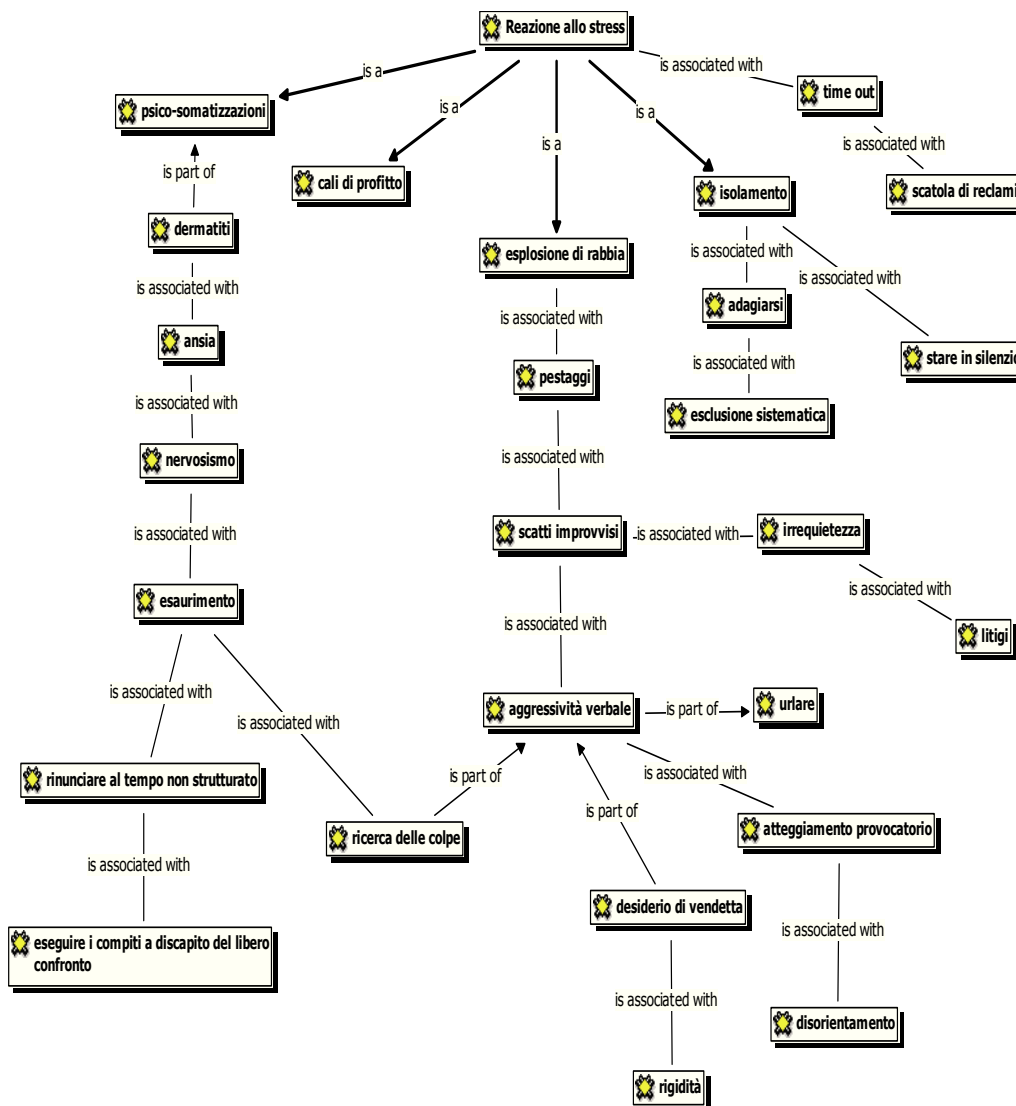
Tali difficoltà di adattamento degli alunni, che in alcuni casi si traducono in una difficoltà relazionale tra alunno ed insegnante, vengono esasperate da una mancanza di dialogo con i genitori. In alcuni casi tale carenza comunicativa parrebbe essere caratterizzata per un verso da un disagio nel dover gestire forti situazioni di svantaggio sociale, per altro verso invece da una sorta di vero e proprio antagonismo fra i modelli educativi veicolati a casa e quelli proposti agli alunni nella scuola. Questa problematica, in molti casi descritta come un'incapacità nel disciplinare i propri allievi, manifesta la sua portata problematica proprio in mancanza di chiare linee progettuali che portino il docente ad abbandonare lo spontaneismo che alimenta una pratica didattica poco riflessiva, ovvero incapace di gettare le basi per una reale integrazione di tutti gli allievi.



Gli stress vissuti dalle insegnanti sembrano essere collegati alla necessità di dover progettare un lavoro di classe in cui possano trovare risposta le diverse esigenze degli alunni. Questo aspetto, insieme alla difficoltà di dover gestire numerosi impegni personali e professionali, è esasperato da alcune difficoltà che configurano la professionalità docente di oggi. Tali aspetti sono riscontrabili nella mancanza di riconoscimenti, nella mancanza di prospettive, ma soprattutto nel non conoscere metodologie diverse da quelle normalmente utilizzate in classe e, di conseguenza, nel non sapere come affrontare i problemi che alcuni alunni mostrano relativamente all'apprendimento. Queste fonti di stress accrescono la sensazione di alcune insegnanti, di non avere la forza per potersi occupare di tutto, anche perché, di fronte ai casi maggiormente stressanti, come il dover gestire le diversità culturali o i bisogni educativi speciali, in alcuni casi le insegnanti sembrano affermare di non avere sufficienti informazioni rispetto al background dei propri studenti. In questi casi può essere l'incapacità di far capire alcune delle regole agli studenti, nell'ambito delle



responsabilità che fanno parte della vita scolastica. Per questo le insegnanti lamentano situazioni in cui sono chiamate a reindirizzare continuamente l'operato delle famiglie e a trovare momenti in cui sia possibile comunicare con i genitori. Gli stress che le insegnanti di scuola primaria vivono in classe nel rapporto con i propri alunni, sono riferibili infine alla disattenzione ed alla mancanza di interesse degli alunni. Questi in alcuni casi si dimostrerebbero particolarmente inclini a mettere in atto veri e propri atteggiamenti di sfida rispetto all'insegnante e si dimostrerebbero in molti casi restii a mantenere un comportamento consono all'impostazione didattica della lezione.

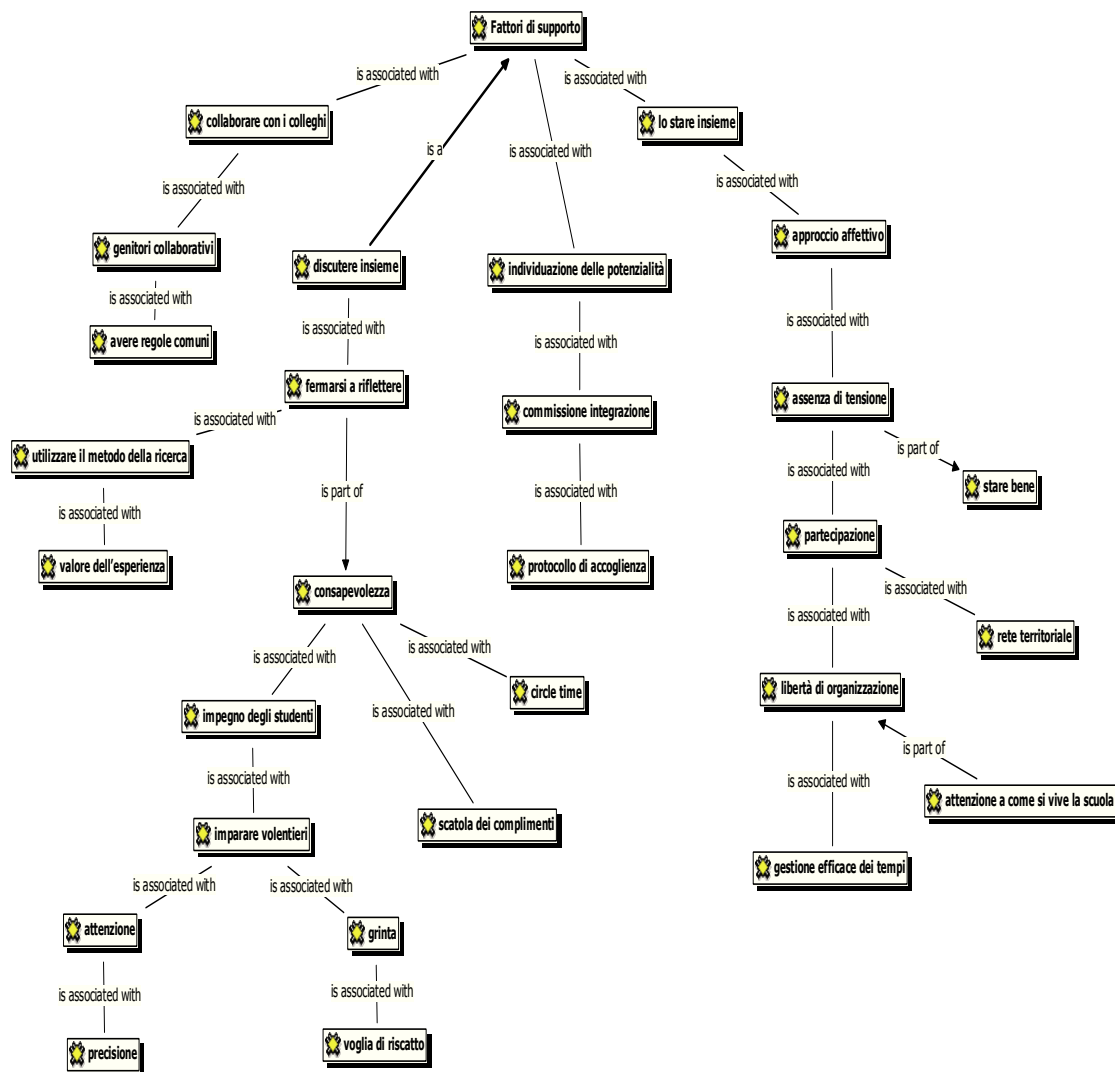


Le reazioni allo stress vissuto a scuola dalle insegnanti di scuola primaria sembra poter essere collegato a fenomeni psicosomatici legati all'ansia ed al continuo nervosismo. Questa condizione porterebbe molte insegnanti a rinunciare al tempo non strutturato e ad eseguire compiti a discapito della creazione di un clima di aperto

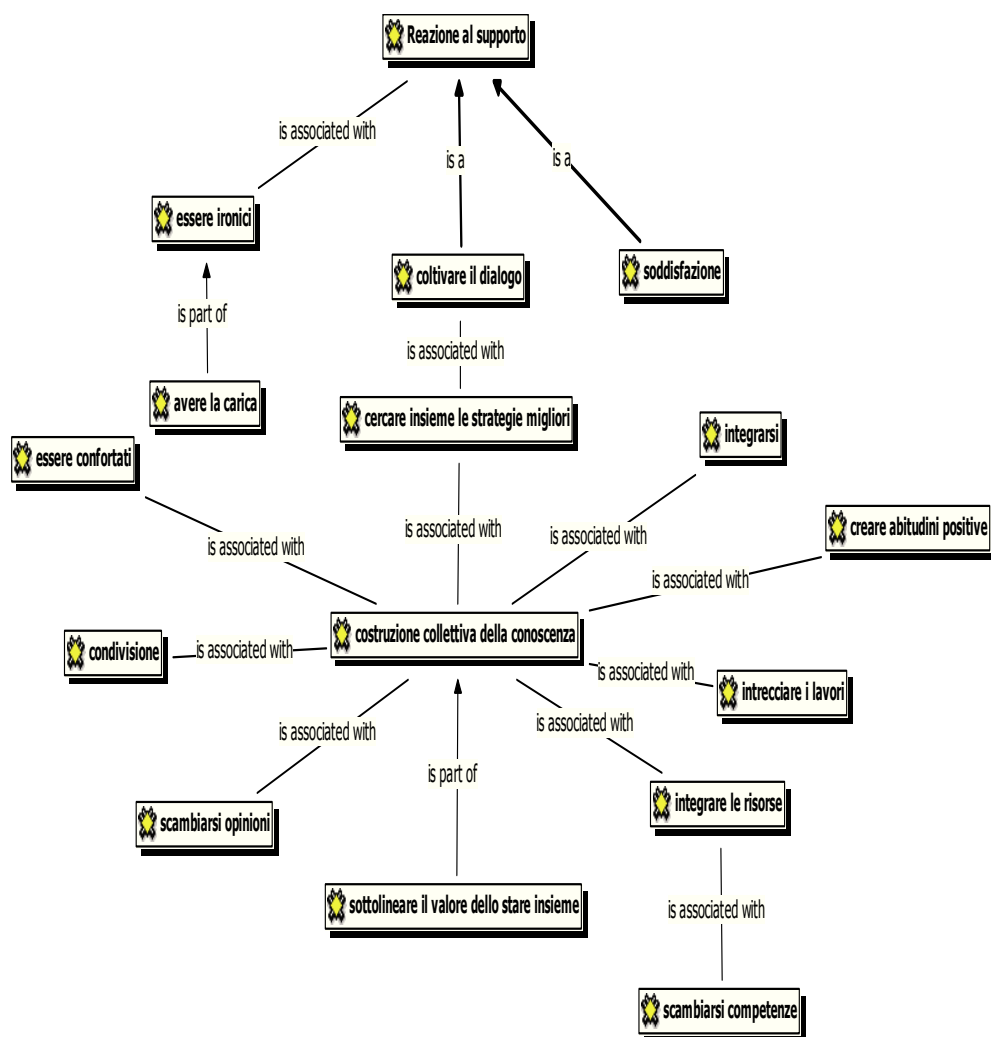
dialogo. Per quanto riguarda invece gli stress osservati negli studenti dai sei agli undici anni le insegnanti oltre a lamentare veri e propri cali di profitto, descrivono reazioni allo stress legate a fenomeni di esplosione della rabbia, pestaggi, scatti improvvisi e aggressività verbale che sfocerebbero in una sorta di rigidità relazionale. Questo tipo di manifestazioni, impedirebbe il libero scambio di idee e di opinioni in classe. In altri casi invece, gli studenti adotterebbero risposte maggiormente introspettive ricercando l'isolamento ed il silenzio.

Per questo in alcune classi si è scelto di adottare tecniche di contenimento dello stress come il time out o la scatola dei reclami. Il time out consiste nell'aiutare gli studenti a trovare un posto in cui, nei momenti di maggiore conflitto, potersi isolare per riflettere con calma su di una possibile soluzione.

La scatola dei reclami, rappresenta invece, un espediente grazie al quale ogni membro della classe può esprimere in forma anonima i propri problemi e le proprie perplessità. Questa scatola, viene posizionata in un punto della classe e riempita con messaggi scritti. A scadenza mensile tali messaggi vengono condivisi, e tramite una discussione di gruppo fra insegnanti e studenti, si cerca di trovare una soluzione alle problematiche presentate.



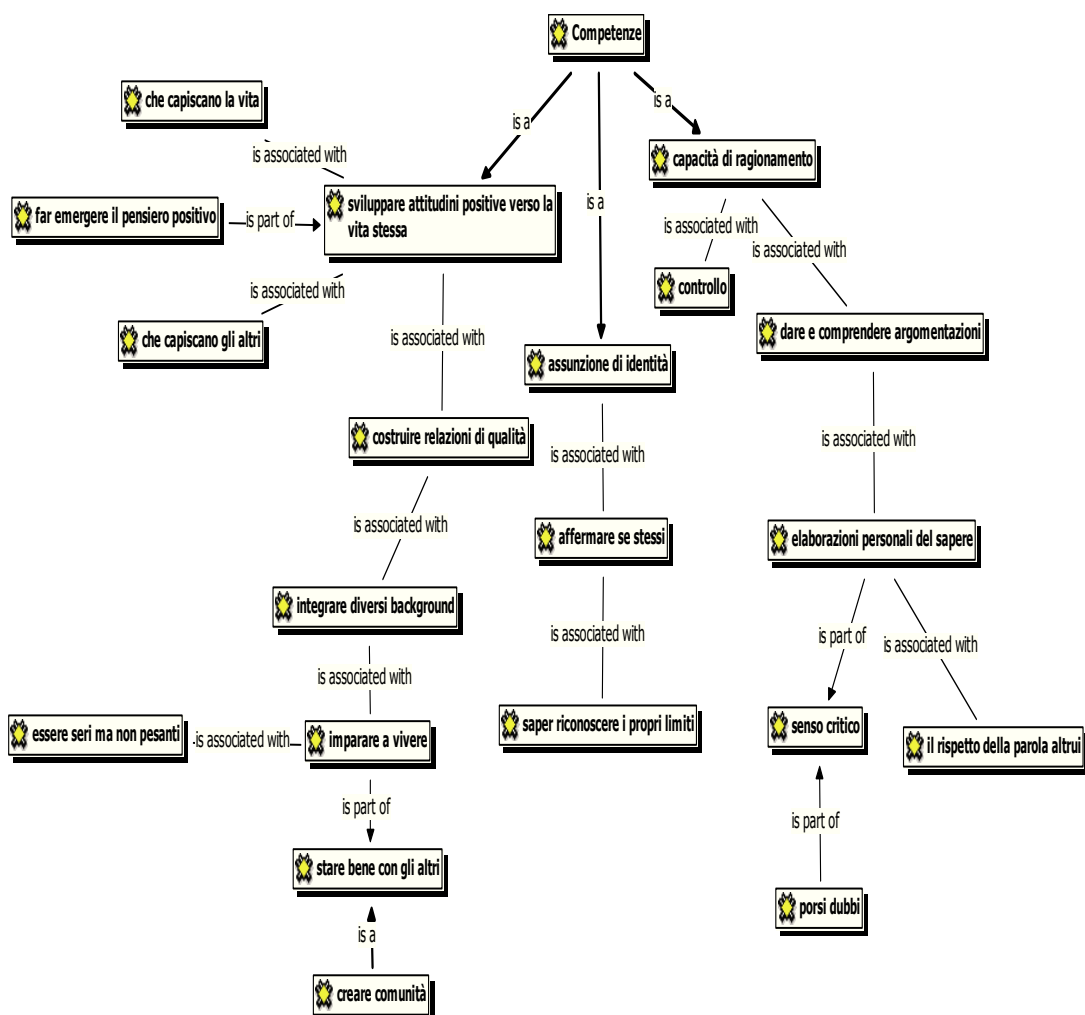
I fattori di supporto descritti dalle insegnanti che sembrano riferirsi alla possibilità di condividere le problematiche e nel riuscire a trovare momenti per fermarsi a riflettere e discutere insieme. Questo accrescerebbe notevolmente la consapevolezza di ogni singolo insegnante rispetto alla situazione che sta vivendo in classe, consapevolezza che alimenterebbe altri fattori di supporto come l'impegno degli studenti, l'attenzione, la precisione ed il poter osservare bambini caratterizzati da una forte motivazione a migliorare se stessi e le proprie condizioni di vita tramite l'istruzione. Fra gli altri fattori di supporto descritti, vanno segnalati alcuni strumenti che già fanno parte della pratica quotidiana delle insegnanti che hanno partecipato alla ricerca, come il circle time e la scatola dei reclami. Grande importanza sembra essere data infine alle dimensioni che appartengono alla collaborazione con colleghi e con i genitori, ed alla creazione di un ambiente rilassato in cui possa essere dato spazio ad emozioni positive ed alla presa in carico dello studente, un ambiente caratterizzato dall'assenza di tensione e dalla partecipazione attenta a riflettere sulla qualità della vita di ciascuno a scuola.



La sperimentazione delle condizioni di supporto elencate precedentemente, porterebbe le insegnanti della scuola primaria a ricercare un clima di dialogo e di collaborazione. Questo favorirebbe la ricerca condivisa delle migliori strategie di integrazione e di apprendimento, per creare una vera e propria costruzione collettiva della conoscenza, su cui far poggiare meccanismi virtuosi di integrazione delle risorse e di scambio delle conoscenze che possano sottolineare il valore dello stare insieme. Tale clima di fatto sembra sostanziare, per questo gruppo di partecipanti, il senso di soddisfazione professionale, ma anche personale. Questi sentimenti di soddisfazione porterebbero le partecipanti ad avere un atteggiamento maggiormente positivo ed ironico, in cui sperimentare finalmente la sensazione di avere energie mentali e fisiche per riuscire a fare fronte alla mole di istanze che appartengono alla scuola.

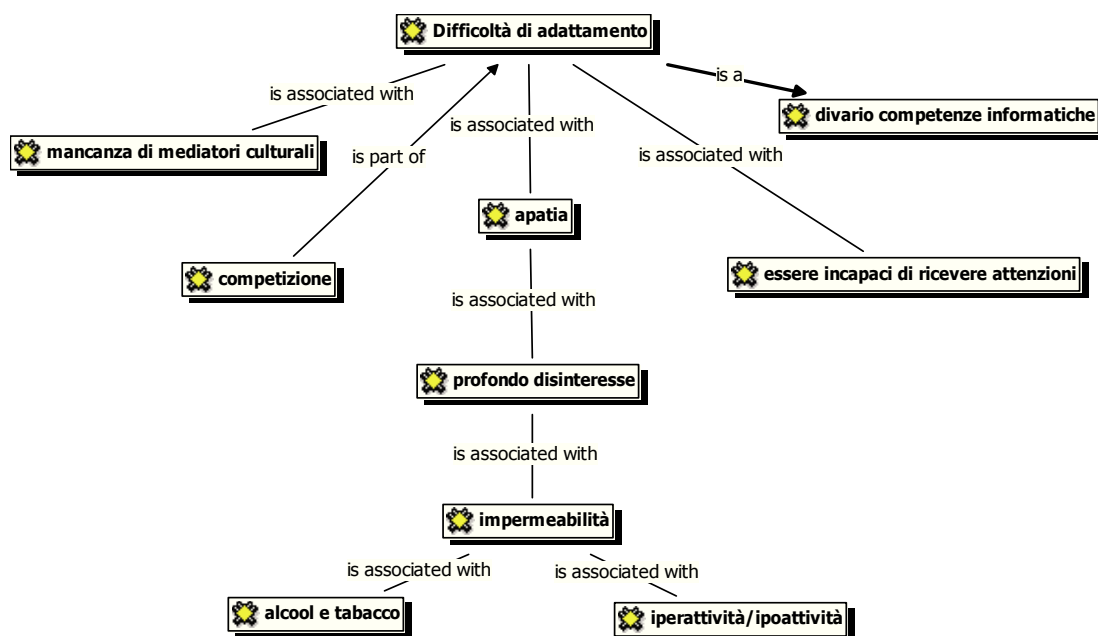
Di seguito verranno presentati i network emersi a seguito dell'analisi dei focus group condotti con gli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado.

### Network relativi agli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado

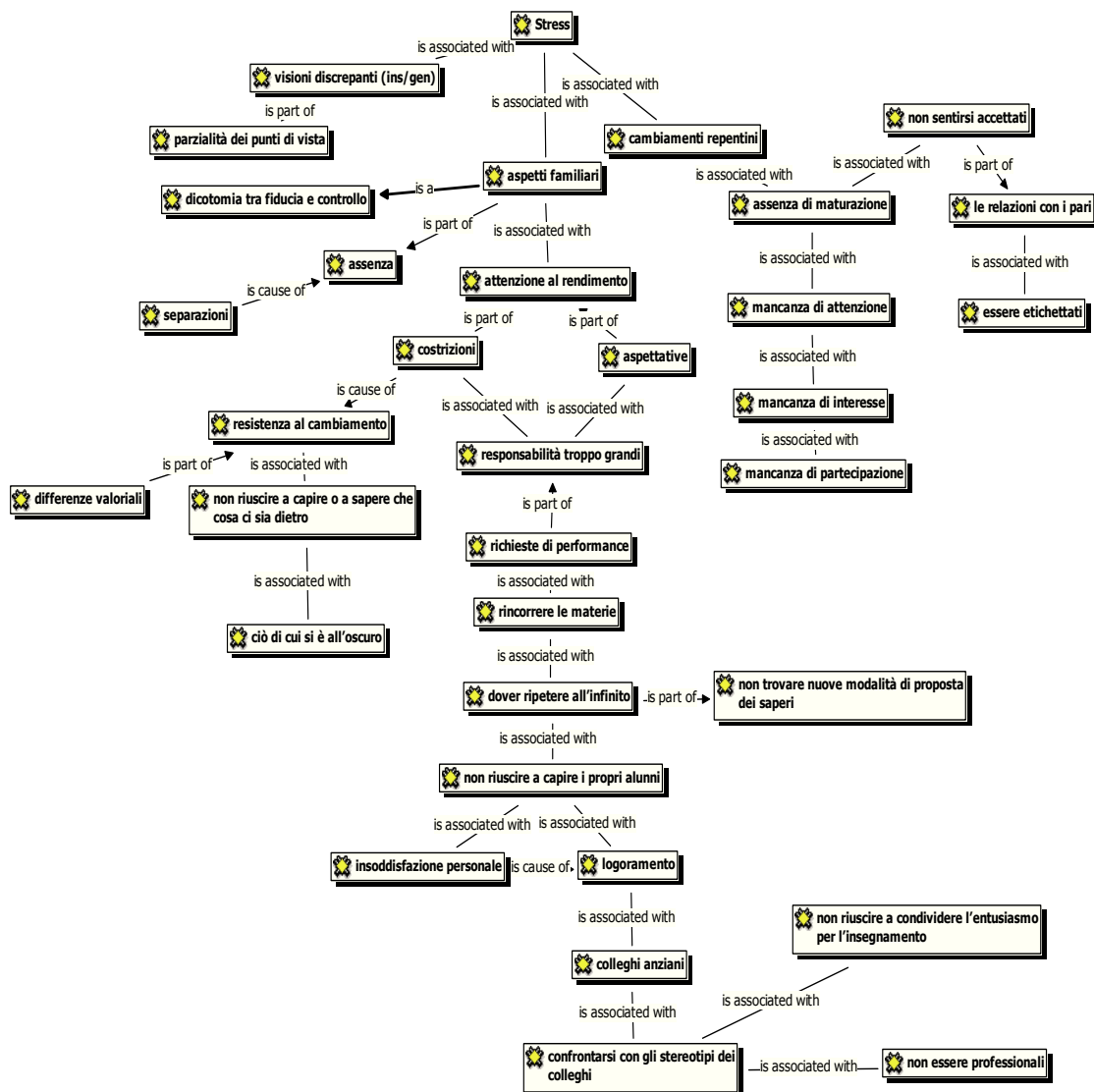


Le competenze che gli insegnanti di studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado vorrebbero osservare nei propri alunni sembrerebbero orientate allo sviluppo di attitudini positive verso la vita stessa. Sotto questa definizione, paiono rientrare una serie di capacità orientate alla comprensione delle dinamiche che appartengono al contesto, in cui far emergere una generale propensione alla comprensione di se stessi e dell'altro. La costruzione di una comunità scolastica potrebbe in questo senso passare attraverso una serie di abilità sulle quali far poggiare il senso di appartenenza e la possibilità di integrare background fra loro diversi. Ciò su cui sembra porre l'attenzione questo gruppo di partecipanti è l'importanza per gli studenti di sviluppare una propria identità, in cui la capacità di conoscere se stessi, di controllare e regolare il proprio comportamento sia base per l'affinamento di capacità cognitive

utili nella vita adulta (come l'abilità nel comprendere e nel fornire argomentazioni, l'elaborazione personale del sapere presentato in classe, un atteggiamento critico e di ricerca, in cui salvaguardare il punto di vista e de il rispetto dell'altro).

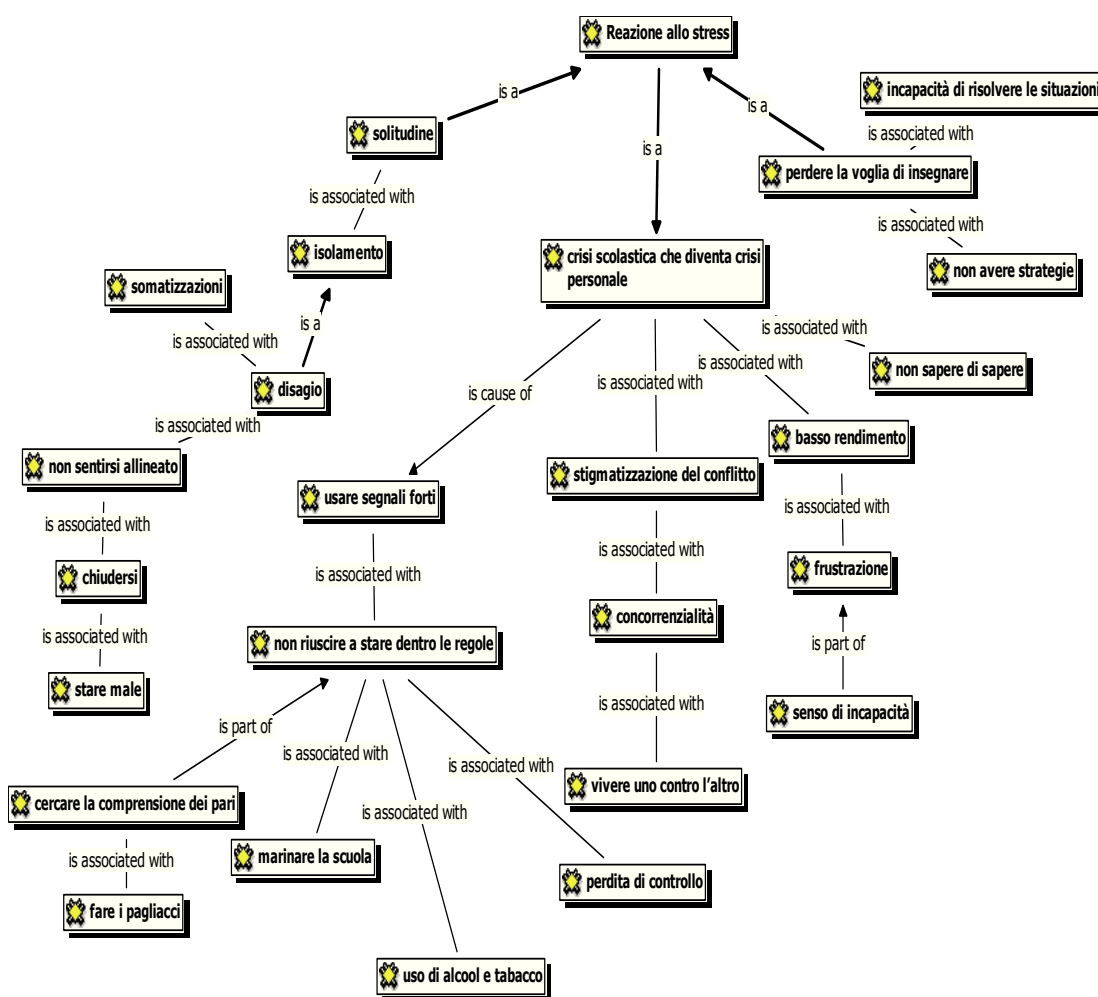


Le difficoltà di adattamenti descritte dagli insegnanti sono in primo luogo riconducibili all'assenza di personale specializzato, come la figura dei mediatori culturali, che possa aiutarli nei momenti cruciali dell'inserimento scolastico di alunni stranieri. Altri fenomeni di disagio sembrano invece essere relativi ad un ambiente eccessivamente competitivo che non favorisce un buon clima di scambio relazionale in classe. Gli insegnanti inoltre lamentano casi in cui si trovano di fronte a studenti apatici, caratterizzati da un profondo disinteresse rispetto a tutto ciò che viene proposto dall'adulto. Questi insegnanti in generale sembrano essere in difficoltà rispetto a tutti quegli alunni che non accettano il confronto, eludono il dialogo e manifestano una sorta di impermeabilità emotiva e relazionale, che in taluni si esprime in un grado eccessivo di attivazione, mentre in altri in un atteggiamento del tutto passivo. In taluni casi tali fenomeni si associano ad un uso precoce e sconsiderato di alcool e tabacco.



Gli stress che comunemente gli insegnanti si trovano ad osservare nei propri alunni, sembrano ricondursi ad aspetti di tipo familiare. Tra questi vanno innanzitutto segnalati fenomeni di separazione o assenza genitoriale, ma anche di diversità di approccio educativo scuola-famiglia, che in alcuni casi si trovano a sperimentare gli alunni. Di fronte a tale fenomeno, gli insegnanti lamentano la carenza di informazioni rispetto al vissuto personale dei propri studenti. Inoltre le eccessive aspettative e le costrizioni ad esse connesse pongono insegnanti e genitori in una situazione stressante caratterizzata da un'eccessiva attenzione alla performance che sposta l'attenzione dell'insegnante dall'alunno alla materia. In tale clima diventa difficile trovare nuove modalità di proposta dei saperi. Questa situazione getta l'insegnante in una condizione di chiusura in cui sente di non riuscire a capire le esigenze dei propri alunni. In alcuni casi, questa condizione sembra sfociare in un'insoddisfazione personale. Parecchio difficoltoso appare poi il rapporto professionale con i colleghi che, in alcuni casi per un fattore anagrafico, non

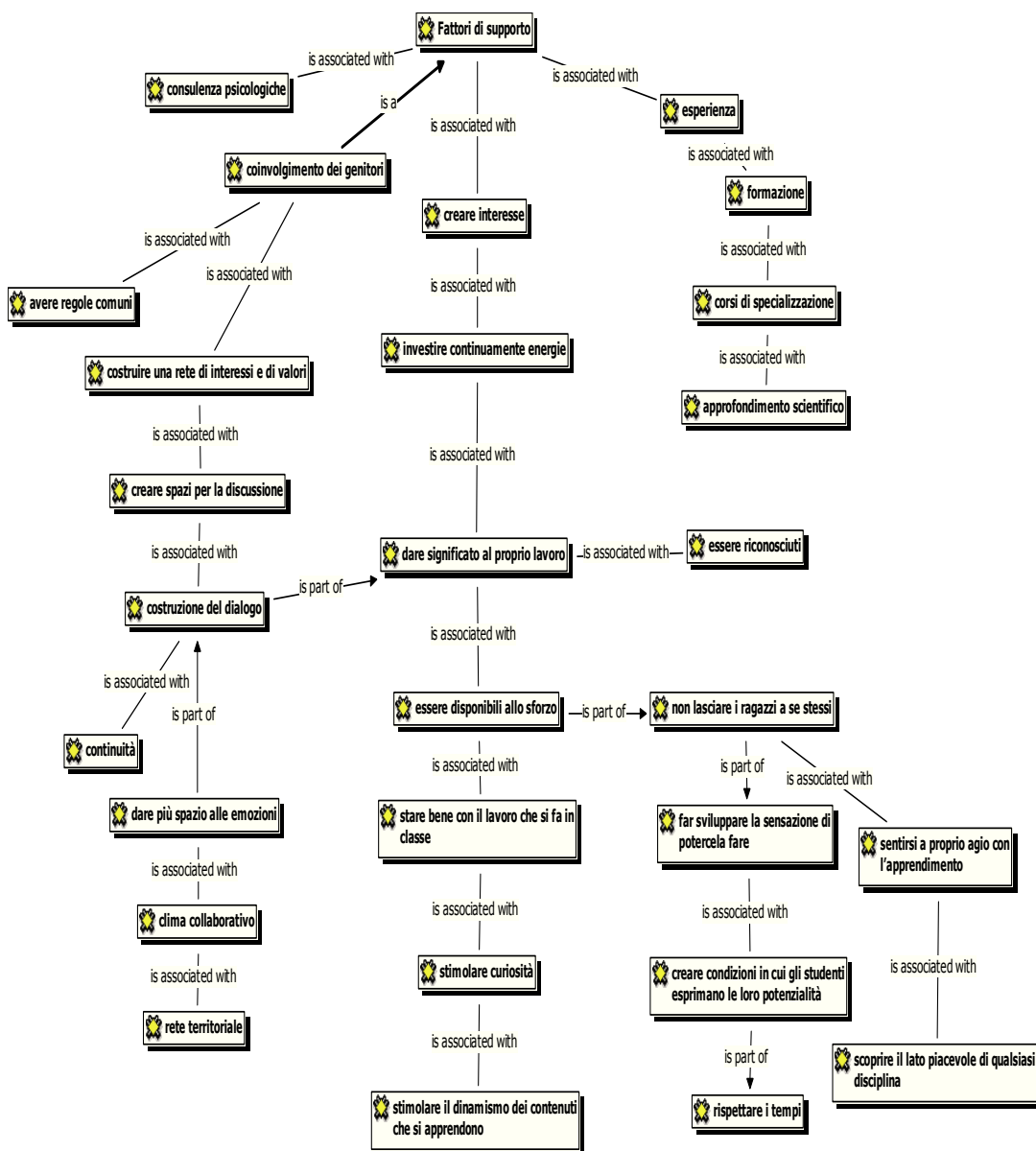
condividono gli stessi presupposti all'insegnamento e con i quali pare sia difficile condividere la stessa motivazione a realizzare un insegnamento efficace. Tale situazione peggiora quando gli insegnati devono preoccuparsi di gestire allievi caratterizzati da repentini cambiamenti di stile comportamentale, ancora troppo immaturi e quindi concentrati quasi esclusivamente sull'esigenza di sentirsi accettati dagli altri componenti della classe.



Gli stress degli alunni esperiti dagli insegnanti sembrano sfociare in una sorta di perdita della motivazione all'insegnamento. Questo sentimento viene rinforzato dalla sensazione di non avere strategie e capacità atte a risolvere i problemi. Per quanto riguarda invece la reazione allo stress manifestata dagli studenti gli insegnanti affermano che, in molti casi, i cali di rendimento e le crisi scolastiche degli alunni (che mostrano un elevato grado di frustrazione e di senso di incapacità), arrivano diventare delle vere e proprie crisi personali. Tale situazione si manifesterebbe in classe in continui episodi di conflitto, che porterebbero alcuni alunni a vivere la scuola come un contesto in cui si è tutti contro tutti. Questa situazione porterebbe alcuni alunni, a manifestare seriamente la propria incapacità di accettare le regole che

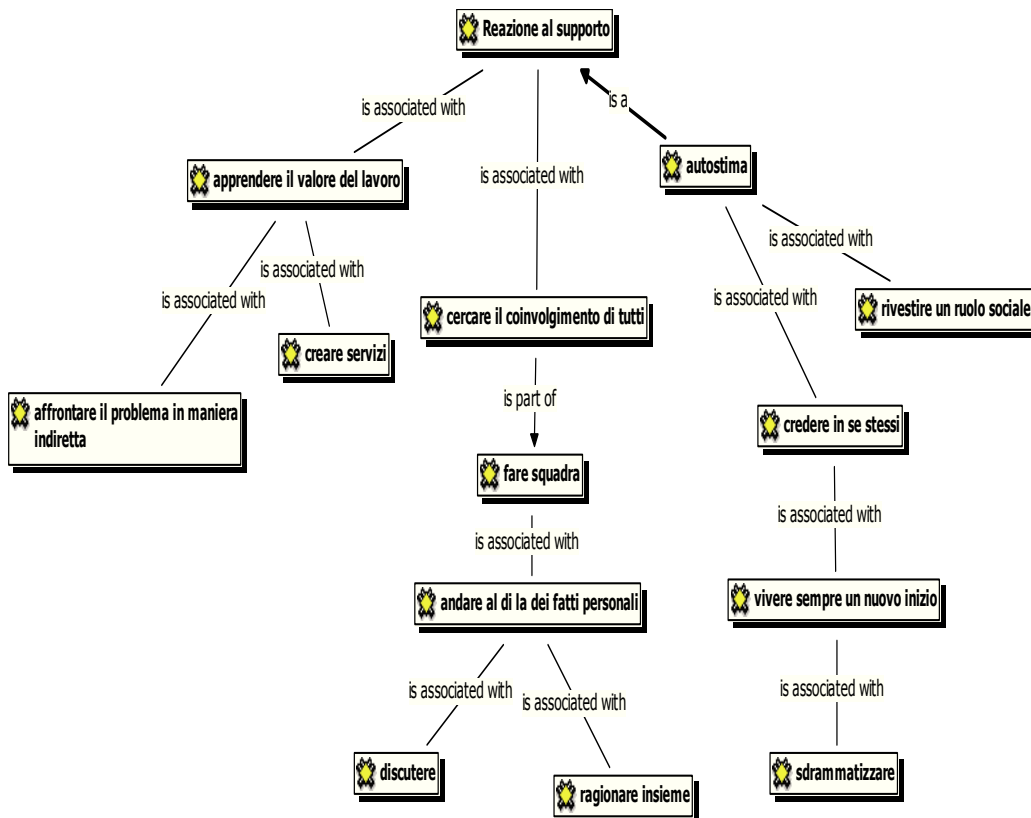


fanno parte della vita scolastica, cercando l'approvazione del gruppo dei pari, marinando la scuola e facendo uso di alcool e tabacco. Altri alunni invece, in risposta allo stress, cercano l'isolamento e manifestano il loro disagio in una chiusura relazionale ed emotiva, rafforzata dalla sensazione di non sentirsi allineati rispetto alle scelte ed agli interessi degli altri.



I fattori di supporto descritti dagli insegnanti sembrano riferirsi alla possibilità di poter contare sul coinvolgimento dei genitori per la condivisione di regole comuni, ma anche, e soprattutto, per costruire una rete di interessi e di valori, all'interno della quale far crescere spazi per la discussione, per la condivisione emotiva, ma anche per instaurare fruttuose collaborazioni che permettano alla realtà scolastica di aprirsi alle risorse del territorio. Gli insegnanti della scuola secondaria sembrerebbero trarre

giovanamento dalla capacità di creare interesse rispetto alla propria disciplina. Questo permette loro di trovare energie da spendere nel proprio lavoro, in modo di dotarlo di significato e di costituirlo come tramite in cui ogni ragazzo possa esprimere e sviluppare le proprie potenzialità. Grande importanza viene poi attribuita alla possibilità di acquisire maggiore esperienza professionale, anche grazie a specifici corsi di formazione in servizio e ad un adeguato approfondimento scientifico.



Il poter contare sulle fonti di supporto sopraelencate, significa per gli insegnanti far apprendere ai propri ragazzi il valore del lavoro. Questa dimensione di condivisione dei valori stimolerebbe gli insegnanti ad affrontare in maniera indiretta alcuni problemi personali degli alunni, attraverso una proposta strategica degli apprendimenti. Sperimentare il supporto significa cercare il coinvolgimento di tutti gli attori che fanno parte del contesto scolastico. Tale coinvolgimento sembra essere la base attraverso cui istaurare un clima di squadra, un clima in cui gli alunni possano imparare che è possibile andare al di là della visione personale delle cose, per condividere un percorso di riflessione comune. In tale clima, ogni ragazzo potrebbe trovare le condizioni giuste allo sviluppo di una propria autostima, in cui sia impossibile imparare a credere in se stessi e nelle proprie risorse, sviluppando un atteggiamento di apertura positiva verso il superamento delle difficoltà e la costruzione di un proprio ruolo sociale.

### 3.4.3 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti gli insegnanti di scuola primaria

Per capire cosa caratterizzi una scuola attenta al ben-essere dei propri allievi risulta di notevole interesse analizzare le competenze descritte dalle insegnanti di scuola primaria che hanno partecipato alla ricerca. Esse sono riferibili alla capacità degli insegnanti di dimostrarsi capaci di creare il giusto approccio alla disciplina capendo il contesto, scegliendo la giusta scala di priorità e riconoscendo quali momenti della comune vita di classe possano essere un'efficace base di partenza per la discussione e la creazione di un percorso educativo. Un'insegnante di scuola primaria durante un focus group, parlando del ruolo della professionalità docente nel supportare il benessere dei propri allievi, afferma: *«L'essere costruttivo rispetto alla responsabilità di creare un percorso di conoscenza che possa essere condiviso e che di fatto vada ad attivare l'espressione di tutte le potenzialità che altrimenti non troverebbero accogliamento»*. A questa affermazione un'altra partecipante risponde: *«Sono d'accordo» il nostro ruolo è stimolare» creare opportunità!»*. Ciò che sembra emergere dall'analisi dei dati è che le insegnanti di scuola primaria debbano giocare la propria presenza ed il proprio ruolo di supporto allo sviluppo, cercando di stare attenti a cosa accade momento per momento in classe.

L'importanza di sfruttare le esperienze personali di ogni bambino per innestare proficui percorsi di apprendimento si riflette nell'opinione di questa insegnante che dice: *«Farli crescere, di farli diventare maturi e responsabili con la capacità di riflettere, la capacità di riflessione critica, di pensiero critico. Nel momento in cui tu lo metti in campo tutti i giorni, nella quotidianità, tutte le cose che ti capitano a cominciare dalla disciplina come ciò che capita oltre la lezione tra di loro» abitarli a fermarsi a riflettere. Esserci per essere capaci di discutere insieme»*. Il saper creare momenti di discussione comune, sembra davvero essere una delle qualità fondanti una buona relazione educativa. Durante la stessa sessione di discussione di gruppo un'altra insegnante infatti afferma: *«Sì è necessario proporre saperi in modo dinamico, utilizzando il metodo della ricerca. Il mio approccio alla disciplina è lo stesso approccio che ho verso la relazione con i miei alunni, con i bambini facciamo il circle time per capire le cose, ricerchiamo insieme quali possano essere le strategie e le strade migliori. Io immagino una costruzione collettiva della conoscenza che si modella di volta in volta, di esperienza in esperienza»*.

Tale approccio alla relazione educativa però pare essere legato ad una sorta di spontaneismo o di inclinazione naturale delle singole insegnanti. In alcuni casi infatti le opinioni espresse sembrano convergere su affermazioni di questo tipo: *«Ma per noi la didattica è abbastanza spontanea non stiamo mai lì tanto a definire perché è per quest'altro, ma si sicuramente anche il riferimento alle esperienze concrete ci da*

*una quantità di stimoli di riflessione talmente ampia che non abbiamo bisogno di stare lì a decidere come dobbiamo fare e perché. L'approccio alla disciplina è più personale e però...abbiamo così tante occasioni di fare riferimento alla vita, che non ci si pone proprio il problema di chiederci come fare* □ Ecco che ciò che sembra di fondamentale importanza nella descrizione delle caratteristiche di una scuola attenta alla promozione dello star bene con se stessi e con gli altri, non appare tanto legato a progettazioni specifiche, quanto piuttosto alla possibilità che, attraverso il dialogo e la collaborazione, scuola e famiglia si riescano a definire i limiti del sistema scolastico e, di conseguenza, a migliorare la capacità di supporto ad un positivo sviluppo dei bambini.

Durante una sessione di focus group una delle insegnanti partecipanti, descrivendo il ruolo educativo dei genitori, afferma: *□Abbastanza simile al nostro. Anche loro devono impegnarsi nel costruire, nell'essere costruttivi, specialmente attraverso il dialogo ed il miglioramento attraverso il dialogo di tutto ciò che non funziona* □ La possibilità di creare percorsi educativi condivisi con la famiglia, appare così come una delle condizioni fondamentali su cui poggia una scuola attenta al ben-essere dei propri allievi. Durante una sessione di focus group una delle insegnanti infatti dice: *□Io mi aspetto che a casa i genitori ci aiutino in tutto ciò che noi proponiamo a scuola e trovino nella scuola gli aspetti positivi. Che riescano a cogliere gli sforzi che noi facciamo per appunto aiutare i loro figli* □ La collaborazione tra scuola e famiglia però, pur essendo riconosciuta in tutta la sua potenzialità positiva, rivela aspetti problematici di difficile gestione. Le opinioni delle insegnanti coinvolte nella discussione di gruppo, sembrano infatti convergere su osservazioni di questo tipo: *□Mi accorgevo che tra le altre madri, e anche adesso, non la pensano tutti allo stesso modo e quindi, nella relazione con l'insegnante non si pongono in una direzione di cammino comune o parallelo, ma un cammino di critica oppure spesso di antagonismo e quindi alcuni ragazzi si trovano ad ascoltare due campane, due partiti, in certi casi anche molto contrapposti* □

I rischi connessi ad una contrapposizione dei modelli educativi, appaiono piuttosto chiari se si osservano alcune risposte ai focus group. Un'insegnante infatti dice: *□Forse una volta c'era troppo un affidare i figli agli insegnanti anche in modo acritico, invece oggi mi trovo ad osservare nella maggior parte dei casi un'assenza che viene colmata con una difesa continua dei propri figli* □ anche una difesa del tutto irrazionale □ Tale osservazione viene avvalorata dalle affermazioni di un gruppo di insegnanti che durante un'altra attività di focus group affermano: *□I genitori ce ne sono di collaborativi, che si interessano tantissimo, che ritengono che il parere dell'insegnante abbia un determinato peso e riconoscono il ruolo dell'insegnante, altri che invece delegano tantissimo l'istituzione scolastica il compito esclusivo e per quello che riguarda l'educazione pensano si faccia da se. I bambini provengono da famiglie molto diverse ed alcuni genitori non si assumono i*

*loro ruoli*□ In tal senso appare importante per tutte le partecipanti, poter avere accesso al maggior numero di informazioni possibili rispetto al contesto familiare dei propri studenti. Un'insegnante infatti afferma: *□Non so a me è successo in passato, che magari con un certo bambino abbia avuto delle aspettative, nel senso che vedevo che era un bambino intelligente, che aveva delle capacità, grossissime possibilità, però magari ti vedi di fronte i genitori e dici □ah ecco perché□ è anche troppo bravo!□ e capisci perché! Certe situazioni non sono sempre colpa del bambino□ bisogna capire in che contesto vivono□*

La necessità di poter conoscere le condizioni di vita dei propri allievi si riflette anche in osservazioni di questo tipo: *□Anche io noto questo evidente divario tra chi è proprio sempre da solo e libero, ed è in giro tutto il giorno in bicicletta per le strade ad organizzare bande senza nessun controllo. E l'estremo opposto di chi è controllato fin nei minimi dettagli da una sequenza infinita di impegni in cui i genitori incastrano l'inglese, ginnastica, musica. Oppure una ragazzina che fa quattro ore, quattro ore di allenamento tutti i pomeriggi. E per fortuna è anche bravina, è una brava studentessa. Ma fisicamente è stressata, ne risente□*

Appare di fondamentale importanza, per le partecipanti, riflettere insieme su quali e quanti compiti vengano attribuiti oggi alla scuola ed all'insegnamento. Le opinioni delle insegnanti di scuola primaria infatti sembrano convergere su affermazioni di questi tipo: *□Non sai come intervenire, metti che viva in un gran disagio o caos generale, non puoi pretendere che il bambino non ne risenta□* A questa affermazione una collega risponde dicendo: *□Se pensiamo quante cose ci devono stare nel contenitore scuola, e se pensiamo che noi dobbiamo continuare a farceli stare non avendo più presenze come le avevamo una volta eccetera. L'ora di informatica deve stare dentro a metà intervallo e metà ora di religione, già questo significa che in un giorno o due i bambini devono rinunciare alla parte del tempo che passano a giocare o a confrontarsi, perchè nel contenitore ci deve stare anche questa cosa qua che io poi a fine quadrimestre devo valutare comunque. Checché se ne dica o per quanta crudeltà si possa pensare che esercitiamo□*

In tal senso un'altra partecipante dice: *□Si se pensiamo ai bambini stranieri, ma anche bambini semplicemente in difficoltà. Mi riesce difficile pensare a come noi possiamo riuscire a smaltire gli stress dei nostri allievi, e più passa il tempo, con le prospettive che abbiamo, sarà sempre più difficili e non riesco a falsificarlo. Che poi, uno ci metta tutto l'impegno perchè quando spiega quando lavora la situazione sia gradevole e piacevole, i bambini possano sentirsi a proprio agio, non si sentano sempre sotto pressione o sotto un occhio critico di valutazione, poi ci sta tutta questa cosa qua ed è l'impegno dell'insegnante ed il lavoro dell'insegnante però noi fra una settimana iniziamo gli scrutini□*

Il problema di non avere il tempo per riuscire a riflettere sulle modalità con cui configurare una relazione educativa che sappia porsi come una relazione di cura,

appare abbastanza chiaro nel momento in cui si riflette sul fatto che il contenimento degli stress personali viene affidato all'utilizzo di sporadiche e specifiche tecniche di rilassamento. Una delle insegnanti, parlando degli stress vissuti dai propri alunni, dice infatti: *«Loro con noi fanno il time out. Sì, stiamo cercando delle tecniche, come ti dicevo prima, nel nostro piccolo cerchiamo quindi delle tecniche più o meno conosciute perché l'aggressività che a volte si manifesta in maniera pesante, e devono capire da dove viene, capire che possono esercitare un controllo, capire le origini e provare a mettere in atto le strategie e qualche volta funziona»*. A tale affermazione una collega risponde dicendo che: *«Oggi un bambino voleva ammazzare uno a ricreazione e mi ha detto «maestra vado a mettermi in time out» e io gli ho detto «bene ce l'hai il tuo posto» «sì si è in classe dietro il cestino» e così si sono messi uno in giardino e uno in classe. E poi mi hanno detto «possiamo averlo anche a casa» «non tutti ci riescono ma qualcuno ha razionalizzato e riesce a mettersi mentalmente più tranquillo»*.

Gli stress vissuti dagli alunni però si riflettono nella vita professionale delle insegnanti. Una delle partecipanti infatti dice: *«Si io in alcuni casi urlo molto, poi me ne pento e torno a casa stanca e innervosita, ma mi accorgo anche che quando vuoi ottenere un certo tipo di rigore devi essere in qualche modo rigida, soprattutto verso quegli studenti che non hanno ancora imparato a stare in classe senza disturbare la lezione»*. Ecco che allora il dialogo e la condivisione con i colleghi e con i familiari degli alunni torna ad assumere per le partecipanti un valore di sostegno imprescindibile per il mantenimento di un sereno rapporto con i propri allievi. Un'insegnante infatti dice: *«I colleghi dello spazio ascolto, mi hanno aiutato ad affrontare una tensione sorta con un ragazzo in particolare. Il fatto di poterlo mandare da altri colleghi con cui lui si potesse aprire al dialogo è di fatto servito. È che poi ho visto che non c'è stata più nessuna richiesta. Questo sarà sicuramente attribuibile al fatto che la situazione è migliorata ma mi sarebbe piaciuto poter contare su un progetto continuativo»*.

L'importanza di poter contare su una visione distaccata e di sistema, viene più volte ribadita dalle insegnanti che paiono far convergere le loro opinioni su osservazione di questo tipo: *«Manca un'équipe psicopedagogica che ci aiuti, qualcuno che possa avere una visione più distaccata delle cose. Basta poco, infondo funzionano anche solo piccoli accorgimenti che tu non percepisci perché sei troppo coinvolto dalla situazione»*.

### **3.4.4 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti gli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado**

Le osservazioni ricavate dai focus group effettuati con le insegnanti di scuola primaria, paiono riflettersi nelle affermazioni ricavabili dalle discussioni di gruppo effettuate con gli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado. Per questo secondo gruppo di insegnanti, appare fondamentale che gli studenti dai dodici ai diciassette anni possano apprendere a scuola quelle abilità di vita che stanno alla base del ben-essere individuale e sociale. Una professoressa durante una sessione di discussione di gruppo infatti afferma: *«Così d'istinto mi viene da risponderti subito che la prima qualità che secondo me tutti possono e devono sviluppare è lo star bene, che imparino a vivere, che imparino a stare bene fra loro e con noi insegnanti, non una sola qualità, ma una serie di abilità che gli permettano di imparare a vivere. Per me è importante che i miei alunni capiscano la vita. Che si capiscano e capiscano gli altri, quindi più spazio alle emozioni»*. La capacità di capire se stessi e di capire gli altri, viene evocata come uno dei prerequisiti indispensabili per avviare un percorso educativo fondato sul rispetto reciproco. Durante la stessa sessione di focus group, infatti, una professoressa risponde alla precedente affermazione della collega dicendo: *«Che però imparino anche ad avere delle abilità, come il rispetto della parola altrui, l'ascolto, avere regole comuni e da quello si parte poi per tutto il resto» per l'apprendimento disciplinare»*.

In questo senso si potrebbe affermare che per i professori una delle caratteristiche fondanti una scuola attenta allo sviluppo del ben-essere dei propri allievi, debba poggiare su un clima collaborativo e di rispetto reciproco. Analizzando le riposte di questo gruppo di partecipanti, appare abbastanza chiaro che le opinioni dei professori sembrano convergere su affermazioni che sottolineino l'importanza di stimolare un senso di appartenenza alla scuola ed alla classe in cui gli studenti si trovano a spendere il loro tempo scolastico. Un'insegnante infatti afferma: *«Io cerco la squadra, nel senso che cerco di instaurare un clima collaborativo, di condivisione. Per me è importante eliminare le competizioni, le polemiche. Cerco di fargli capire che vivere uno contro l'altro non serve, è inutile e si sta solo male. Io cerco prima di tutto di creare un clima di condivisione di quello che si sta facendo in quel momento che non è un fatto personale. Infatti io dico sempre non è che dovete diventare per forza amici, però almeno dovete riuscire a lavorare tutti per raggiungere un certo obiettivo»*.

Questa opinione viene avvalorata dall'osservazione successivamente fatta da una collega che risponde dicendo: *«Ecco io sono d'accordo ma l'unica cosa che vorrei dire mi viene in mente ripensando proprio alla vita quotidiana della classe» una cosa che pretendo da me e da loro, la pretendo prima da me perché credo di avere io*

la, come dire, il dovere di suscitarlo è lo star bene. Ma nel senso lo star bene non solo come relazioni sociali tra loro e con me ma anche lo star bene con il lavoro che si fa insieme in classe □ questo si fa cercando sempre di stimolare la curiosità, il dinamismo dei contenuti che si propongono □ Ecco che, pur rintracciando delle nette similitudini fra ciò che insegnanti di scuola primaria e secondaria ritengono di fondamentale importanza per la costruzione del ben-essere scolastico, è possibile osservare come, per questo secondo gruppo di partecipanti, sia possibile riscontrare il riconoscimento di un legame più netto fra l'apprendimento disciplinare e la messa in atto di comportamenti utili alla costruzione di un senso di ben-essere condiviso. Una delle partecipanti infatti afferma: □Perché io poi penso sempre di fronte ai miei alunni, di qualsiasi tipo □ c'è un po' □ un rispecchiamento di quello che io penso, cioè anche io uso sempre questa metafora del viaggio □ quello che i miei alunni fanno a scuola è parte di un significativo segmento di vita e che, dall'inizio alla fine, è vero che ci sono degli obiettivi ma è sempre un circolo che non ha mai fine e quindi quando io li vedo un po' □ preoccupati per lo studio, cerco sempre di esercitare il mio ruolo di insegnante sdrammatizzando. Cerco di far capire loro che c'è un valore importante in gioco, ma poi si riposeranno e poi ci saranno nuovi impegni ancora, e quindi la vita è un'alternanza di diversi momenti, di fatica e di rilassamento e quello che loro stanno vivendo non è che sia finito con il finire della scuola ma è un esempio, una fase di sperimentazione di quella che sarà poi la loro vita adulta □

E poi continua dicendo: □E quindi il mio ruolo è intanto quello di far comprendere loro i circoli sia viziosi che virtuosi, tipo l'autostima e come si possa incrementare. Il pensiero positivo messo in atto in momenti negativi, mi focalizzo su questi elementi. Ma anche dare valore a tutto, rapportarsi a tutto con serietà ma allo stesso tempo ciò che è serio può essere vissuto con giocosità, facendo vedere che le cose sono serie e non serie ad un tempo, sono serie ma non pesanti perché sono parte di un tutto e non sono mai la fine ma sempre un nuovo inizio □

Analizzando le discussioni di gruppo fatte con insegnanti di scuola secondaria appare abbastanza chiara l'importanza di puntare su di una proposta degli apprendimenti che sappia dare voce all'autostima degli studenti. Una professoressa infatti risponde alle affermazioni precedentemente riportate dai colleghi dicendo che: □Io mi ricollego a quanto ha detto lei per aggiungere che soprattutto l'autostima, io la vedo come un elemento di crescita importante. A me piace stimolare nei ragazzi possibilità nelle quali loro possano esercitare la loro autostima, possano credere in se stessi però con senso critico, e quindi vorrei che si ponessero di fronte alla realtà con sicurezza e con curiosità ma anche con il dubbio di non avere sempre ragione. E quello che faccio io è □ accogliere e il valorizzare. Dare il tempo ai ragazzi di esprimere quello che sono, coglierlo e rimandarlo ai compagni e rendere bello, renderlo moltiplicatore delle qualità ma anche che sappiano riconoscere i propri limiti nei confronti con i compagni □ Accogliere e valorizzare l'unicità di ognuno dei



componenti del gruppo classe diventa allora uno degli elementi chiave attraverso cui creare interesse ed allo stesso tempo contenere il disagio, o lo stress, vissuto dagli studenti. In un'altra attività di focus group un'insegnante di scuola secondaria infatti dice: *«Anche di far passare emozioni e sentimenti, hanno anni di studio davanti per apprendere nozioni e termini ma quello che è importante è riuscire a coinvolgerli e ad interessarli in prima persona, in modo che sviluppino un'attitudine verso la vita stessa»*. In questo senso, la dimensione dell'ascolto e del dialogo in classe assume ancor maggiore rilevanza.

Una delle professoresse coinvolte infatti dice: *«Anche io ho avuto casi del genere, non si risolveva di certo la cosa parlando in classe»* però il malessere anche solo di un allievo incide sul funzionamento della classe, noi cerchiamo di trasmettere il più possibile la positività, magari senza interpellare direttamente il ragazzo che vive in maniera diretta il problema, lo si invita indirettamente, lo si cerca di coinvolgere. Poi essendo un'insegnante di italiano posso avere la possibilità di leggere ciò che stanno provando e a quel punto si stabilisce proprio una sorta di rapporto privato e si cerca di andare avanti con il buon-senso».

Ciò che sembra a questo punto emergere dai professori di scuola secondaria è l'esigenza di poter contare su tempi maggiori da dedicare al confronto, alla conoscenza reciproca, ma anche al contenimento del disagio. Una professoressa durante una sessione di discussione di gruppo infatti afferma: *«Io invece la cosa di cui mi lamento di più è che mi hanno tolto delle ore di insegnamento su cui contavo, perché ho bisogno di tanto tempo, di tempo da dedicare alla discussione ed al dialogo ma se non abbiamo neppure il tempo di inseguire le discipline capisce bene che tutto il resto passa in secondo piano, anche perché ci viene richiesto di fare sempre di più con sempre meno tempo»*.

Tale difficoltà a trovare spazi e tempi da dedicare alla creazione di un ben-essere condiviso, vengono ovviamente esasperati nel momento in cui le insegnanti si trovano a dover gestire reali problematiche degli allievi. Uno dei partecipanti infatti afferma: *«La presenza in classe di alunni che provengono da esperienze diverse, sia dal punto di vista familiare che formativo. Per loro ci sarebbe bisogno di avere molto più tempo da dedicare e non possiamo farlo»*. A tale affermazione una collega risponde dicendo: *«Ci sarebbe bisogno di focalizzarsi su alcuni obiettivi fondamentali legati all'integrazione che non si riescono a realizzare perché si rincorrono le esigenze fondamentali delle materie e quello che eventualmente potrebbero fare di più con un aiuto adeguato viene perso. I ragazzi stranieri spesso hanno anche molti problemi in famiglia che noi non possiamo affrontare. Ci troviamo poi a confrontarci con realtà culturali completamente diverse dalla nostra e abbiamo questi ragazzini che alle volte devono essere loro stessi i mediatori culturali dei propri genitori. E dall'altro lato ci sono ragazzini che non devono preoccuparsi di nulla»*. In tal senso questo gruppo di partecipanti, diversamente da

ciò che è stato osservato con le insegnanti di scuola primaria, rivendica la possibilità di poter acquisire competenze professionali maggiormente specializzate. Una professoressa dice: *«Io non mi sento tanto bloccata dal carico delle responsabilità quanto dalla mancanza di competenze, per cose anche incredibilmente banali come la firma sui libretti scolastici. Noi è un anno che rincorriamo un genitore che sostiene di non avere il tempo per passare da scuola. Allora tu cerchi di responsabilizzare il figlio e lui ti dice che il papà torna alle 11.00 di sera e va via il mattino presto e tu puoi ripetere all'infinito le informazioni ma non puoi risolvere la situazione. E questo stesso ragazzino, si sente diverso, sente che non è in linea con gli altri, ma che cosa può fare lui per modificare questa situazione? Allora gli conviene far finta di essere superficiale lui stesso, per una forma di difesa, perché non è capace di ottenere attenzioni dalla famiglia»*

Il gruppo di insegnanti che hanno partecipato a questa ricerca offre un ventaglio di considerazioni importanti rispetto alle modalità con cui si possa promuovere il benessere degli studenti in classe. Questi dati sembrano convergere con alcuni dati preliminari presentati nel convegno dell'International School Psychology Association del 2008 dai partner di ricerca greci (Hatzichristou, 2008). Secondo i dati presentati da questo gruppo di ricerca, infatti, gli insegnanti capaci di promuovere il ben-essere dei propri studenti sarebbero caratterizzati da una forte consapevolezza rispetto alla propria professionalità. Essi, si dimostrerebbero obiettivi e capaci di promuovere effettivi processi di inclusione e di collaborazione con le famiglie e con il territorio. Gli insegnanti greci inoltre sembrerebbero porre l'accento sulla possibilità di usufruire di percorsi di formazione ed aggiornamento riguardanti la gestione delle difficoltà. Tali percorsi di formazione si articolerebbero, secondo questi partecipanti, in diverse tematiche riguardanti la possibilità di imparare come realizzare nell'insegnamento in classe progetti legati al problem solving, alla promozione del pensiero positivo e, soprattutto, alla comunicazione efficace. Questi partecipanti sottolineano l'importanza che nella comunicazione efficace ha l'interazione di fattori affettivi, cognitivi e relazionali, culturali e sociali, e sostengono che la comunicazione sia un fenomeno interattivo circolare, in cui ogni messaggio crea un feedback fondamentale per comprendere se l'informazione è stata realmente colta. La comunicazione efficace, per gli insegnanti greci, può trovare accoglimento a scuola soprattutto per migliorare il livello comunicativo insegnante-allievo.

### **3.5 Attività di raccolta dati riguardanti i dirigenti scolastici e gli psicologi dell'età evolutiva**

La raccolta dei dati con i dirigenti scolastici e gli psicologi dell'età evolutiva ha riguardato la conduzione di interviste semistrutturate. Sono stati coinvolti cinque dirigenti scolastici e cinque psicologi dell'età evolutiva.

Ogni sessione si è introdotta con questo breve discorso:

*□Oggi vorrei parlare con lei dei problemi relativi alla promozione del ben-essere psicologico di bambini ed adolescenti. Vorrei che lei facesse riferimento alle proprie esperienze. Per piacere tenga a mente che non ha bisogno di riferirmi cose che la potrebbero mettere a disagio. Lei può interrompere la sessione in qualsiasi momento o scegliere di non rispondere ad alcune domande□*

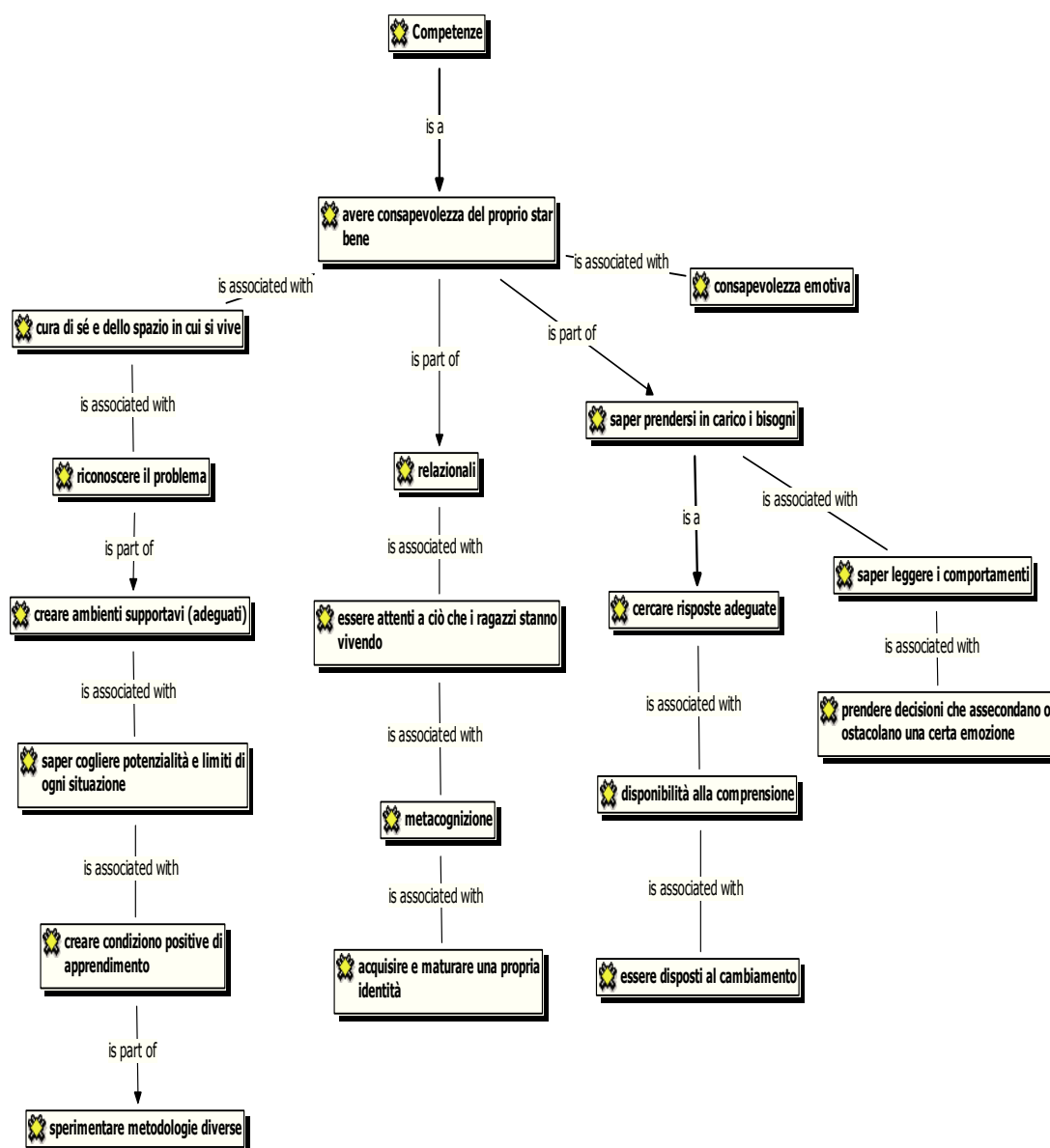
Le domande che hanno composto il protocollo dell'intervista sono state:

- potrebbe fornirmi una sua definizione di ben-essere psicologico?
- che cosa caratterizza una scuola attenta al ben-essere psicologico dei propri allievi?
- qual è il ruolo della scuola nella promozione del ben-essere psicologico?
- quali sono le vie effettive con le quali potrebbe promuovere il ben-essere nella scuola?

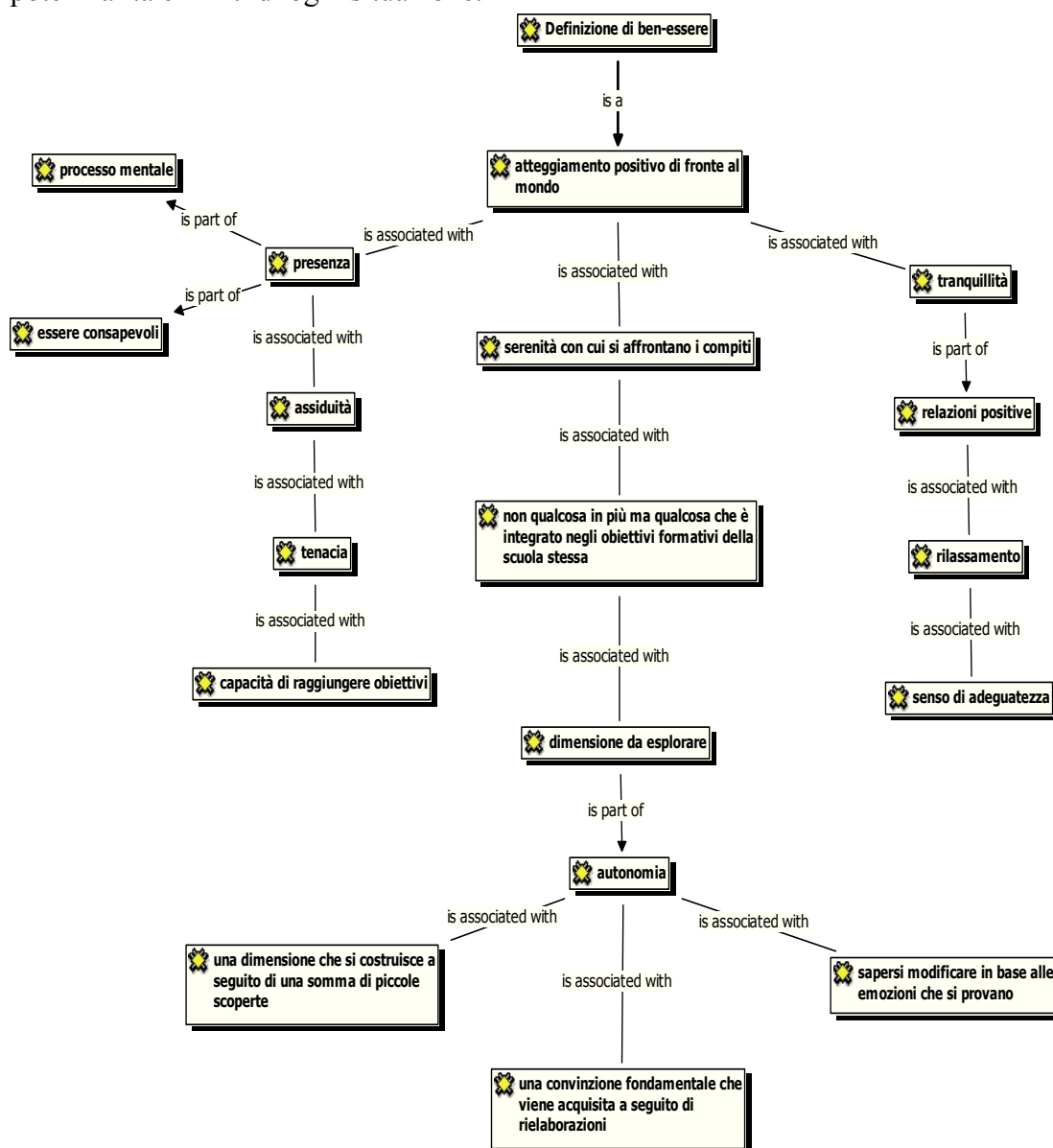
### 3.5.1 Codifica e analisi dei dati emersi dalle interviste effettuate con i dirigenti scolastici e gli psicologi dell'età evolutiva

La codifica delle interviste è stata condotta utilizzando il software ATLAS.ti. Di seguito vengono riportati i network relativi ai dirigenti scolastici che hanno partecipato all'indagine. Per quanto riguarda i dirigenti scolastici di scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado, l'analisi dei dati ha permesso di formulare i seguenti network.

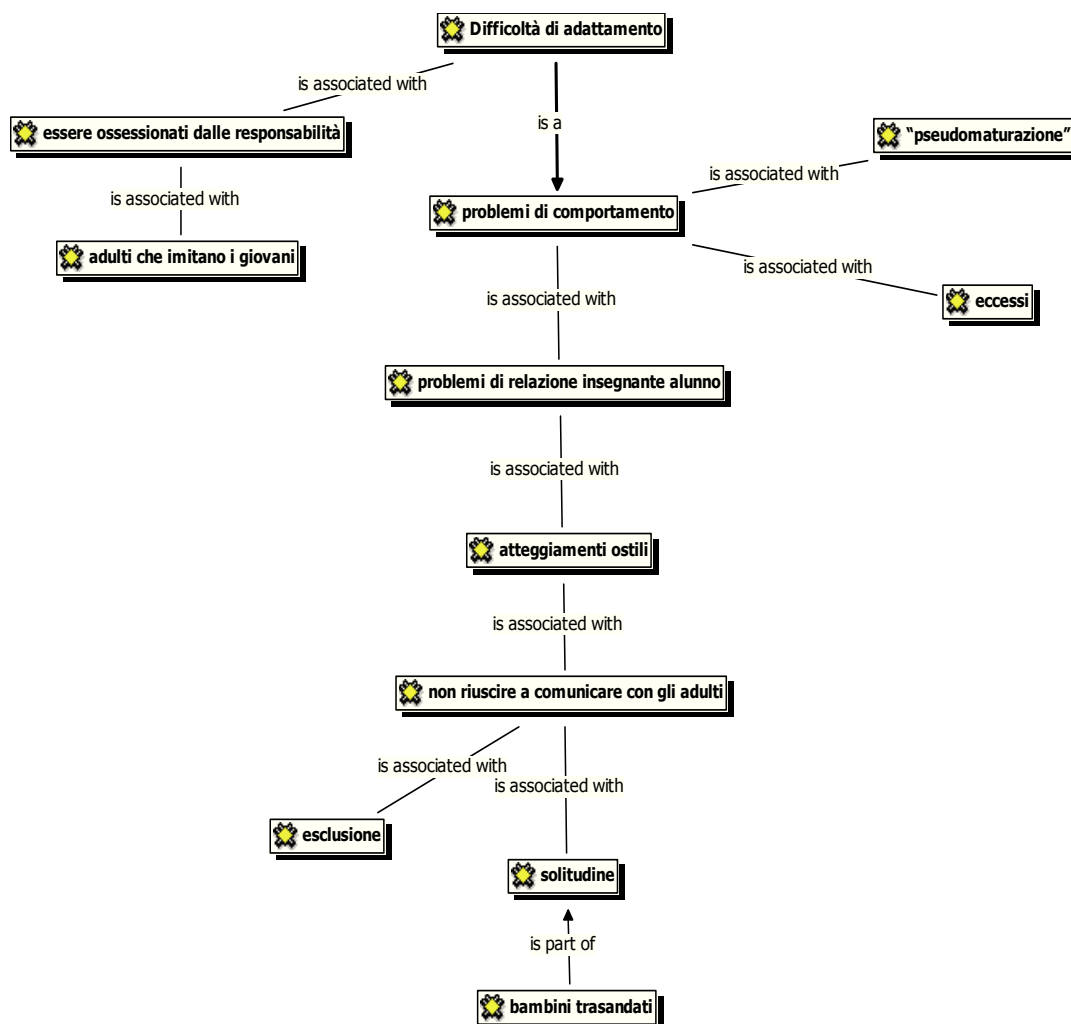
#### Network relativi ai dirigenti scolastici



Le competenze importanti per un buon adattamento sembrano collegarsi, per i dirigenti che hanno partecipato alla ricerca, a competenze di tipo relazionale. Secondo questo gruppo di partecipanti, gli insegnanti a scuola dovrebbero saper prendersi in carico i bisogni dei propri studenti, cercando di creare ambienti supportivi e condiziono positive di apprendimento, dimostrando una certa attenzione nel cercare risposte adeguate a tali bisogni e dimostrandosi aperti al cambiamento. Gli studenti in questo modo potrebbero trovare le giuste occasioni per acquisire e maturare una propria identità ed maturare una sufficiente consapevolezza emotiva. Le competenze che gli studenti dovrebbero sviluppare a scuola sembrerebbero associate anche alla possibilità di acquisire la consapevolezza del proprio star bene, attraverso l'affinamento delle capacità metacognitiva e imparando a cogliere potenzialità e limiti di ogni situazione.

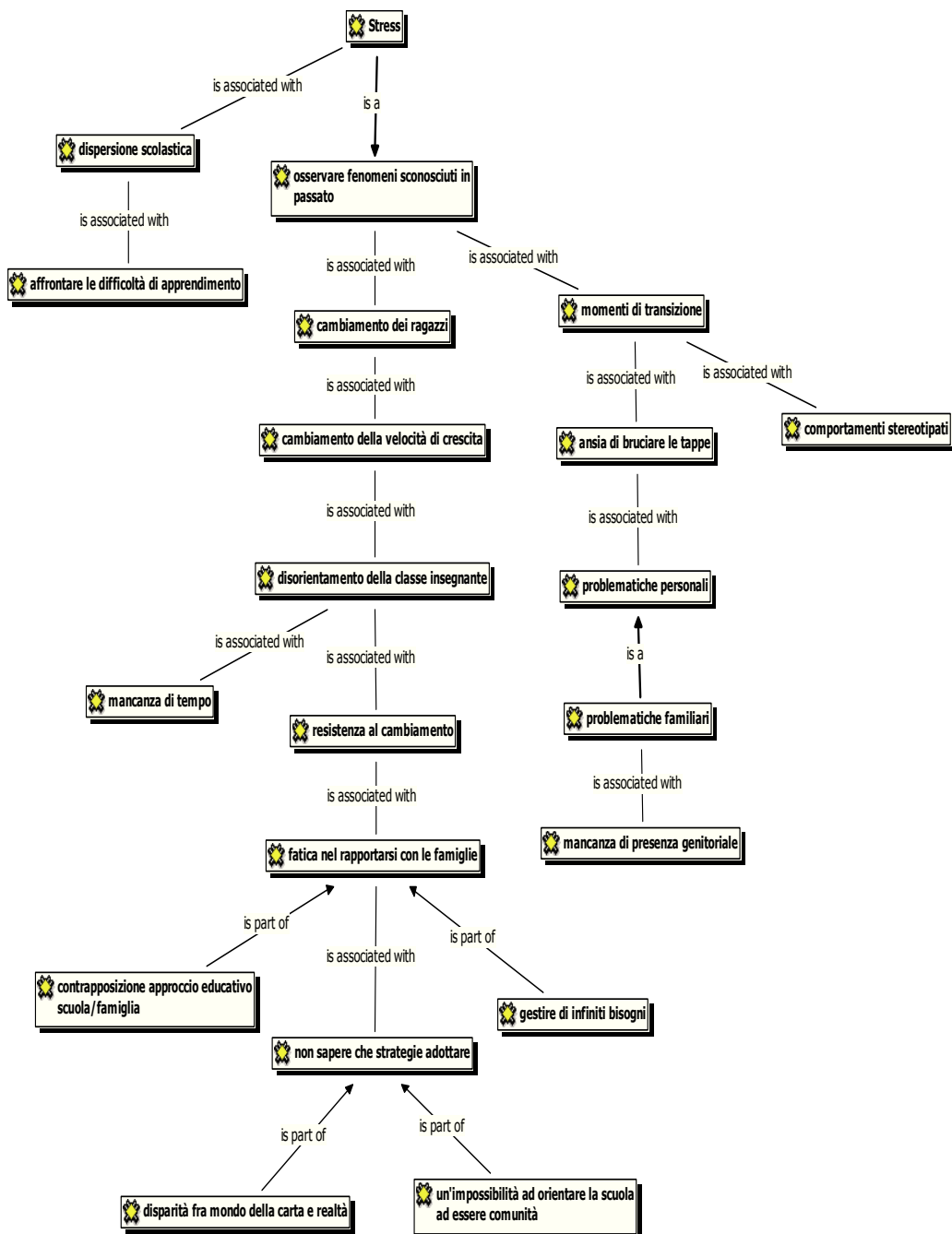


Il ben-essere sembra definirsi secondo i dirigenti che hanno partecipato all'intervista, come un atteggiamento positivo di fronte al mondo. Esso verrebbe espresso dagli studenti con la serenità con cui si affrontano i compiti, la presenza assidua, la tenacia, la capacità di raggiungere obiettivi. Il ben-essere sembrerebbe identificarsi, inoltre, con l'autonomia, la tranquillità, la capacità di saper istaurare e mantenere relazioni positive e di saper modulare il proprio comportamento in base alle emozioni che si provano. Questo costrutto verrebbe poi concepito dai dirigenti come una dimensione da esplorare, una condizione che si costituirebbe a seguito di una somma di piccole scoperte. Il ben-essere inoltre verrebbe definito come una finalità integrata negli obiettivi formativi della scuola, rappresentando in questo modo una sorta di un equilibrio tra la vita fisica, la vita psichica e spirituale, equilibrio che deve essere stimolato attraverso un'attenzione alla qualità della proposta educativa veicolata dalla scuola.

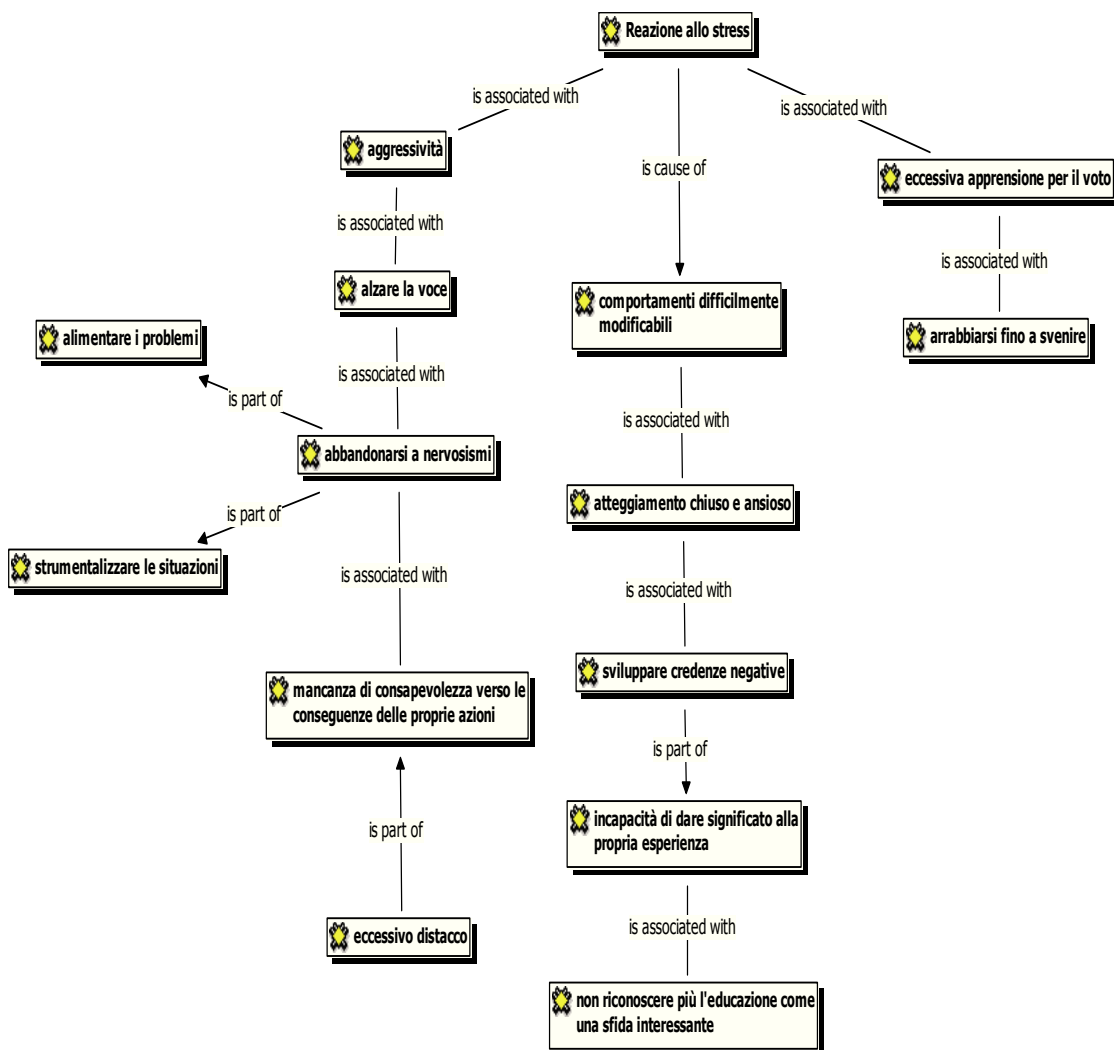


Le difficoltà di adattamento osservate dai dirigenti scolastici sembrano essere riferibili a problematiche comportamentali legate ad una sorta di ossessione per le responsabilità scolastiche, o da comportamenti ostili. Tali problematiche si

esprimerebbero soprattutto con atteggiamenti caratterizzati da una sorta di incapacità degli studenti a porsi in comunicazione con gli adulti di riferimento e con gli insegnanti, che in alcuni casi sfocerebbero in veri e propri problemi di relazione fra insegnante e alunno. Altre difficoltà di adattamento sembrano potersi riferire a fenomeni di esclusione e solitudine. In alcuni casi i dirigenti hanno fatto riferimento a espliciti casi di trascuratezza delle esigenze primarie degli alunni più piccoli oppure, per quel che riguarda gli studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado, i problemi di adattamento sarebbero rintracciabili in comportamenti eccessivi, a volte esasperati dalla presenza di adulti incapaci di assumere il proprio educativo.



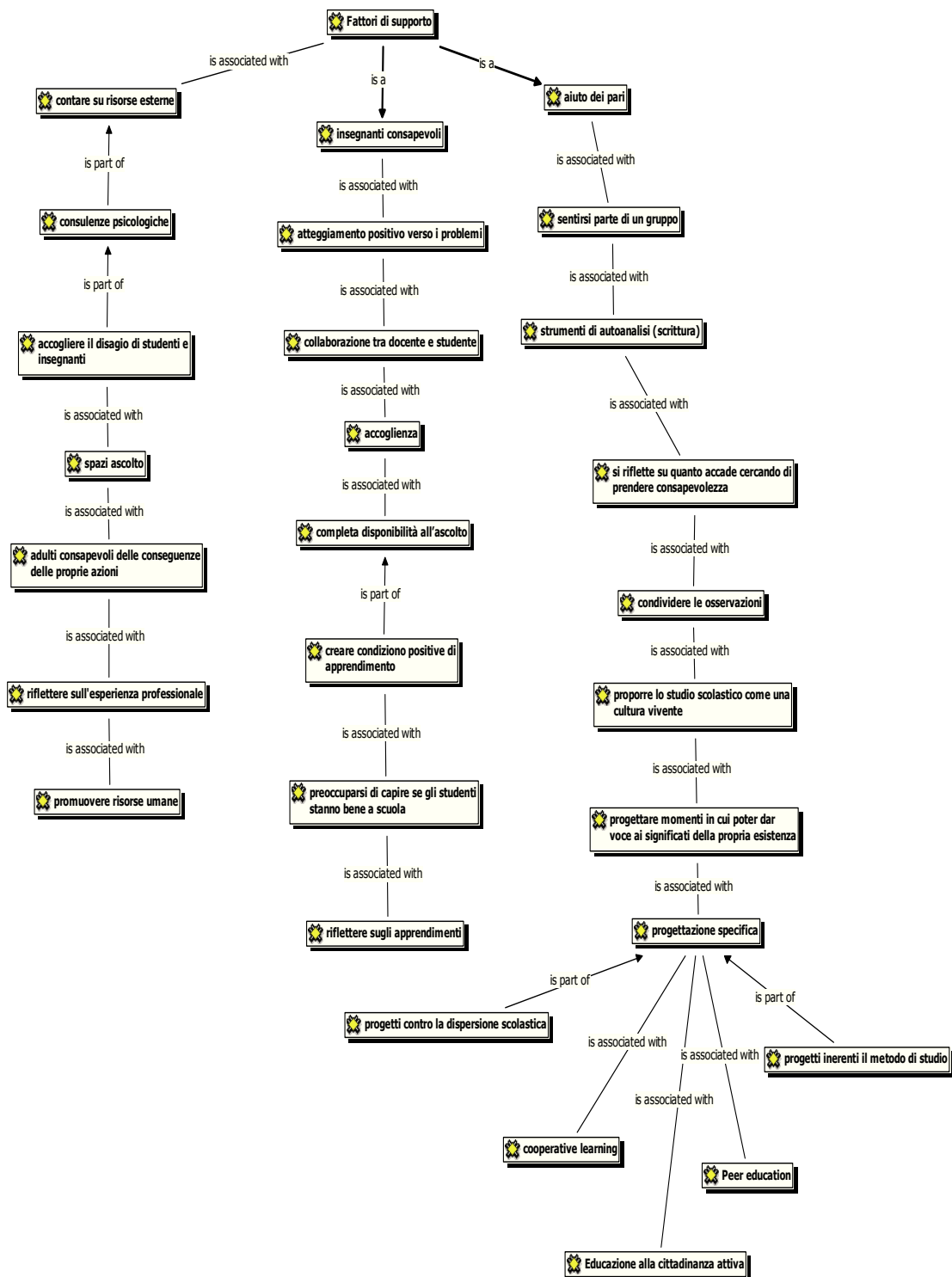
Gli stress descritti dai dirigenti scolastici, sarebbero riscontrabili principalmente nel fatto di dover affrontare problemi, legati all'età evolutiva, mai osservati in passato. Di fatto i dirigenti sembrano soffrire di questa incapacità di saper supportare i momenti di transizione dall'infanzia alla vita adulta e soprattutto sembrano essere stressati dal fatto dal non sapere come affrontare alcune problematiche personali o familiari degli studenti. Queste problematiche sembrano generare una sorta di disorientamento della classe insegnante, che fatica a gestire i bisogni educativi dei propri studenti e sembra non sapere che strategie adottare.



Relativamente alle reazioni allo stress osservate dai dirigenti scolastici negli studenti esse sembrano fare riferimento ad episodi in cui gli stessi studenti assumono un atteggiamento chiuso e ansioso, a volte caratterizzato da un'eccessiva apprensione per il voto o da comportamenti difficilmente modificabili, che paiono alimentare i problemi o strumentalizzare le situazioni di disagio della classe. Gli insegnanti invece, secondo i dirigenti che hanno partecipato alla ricerca, sembrerebbero reagire

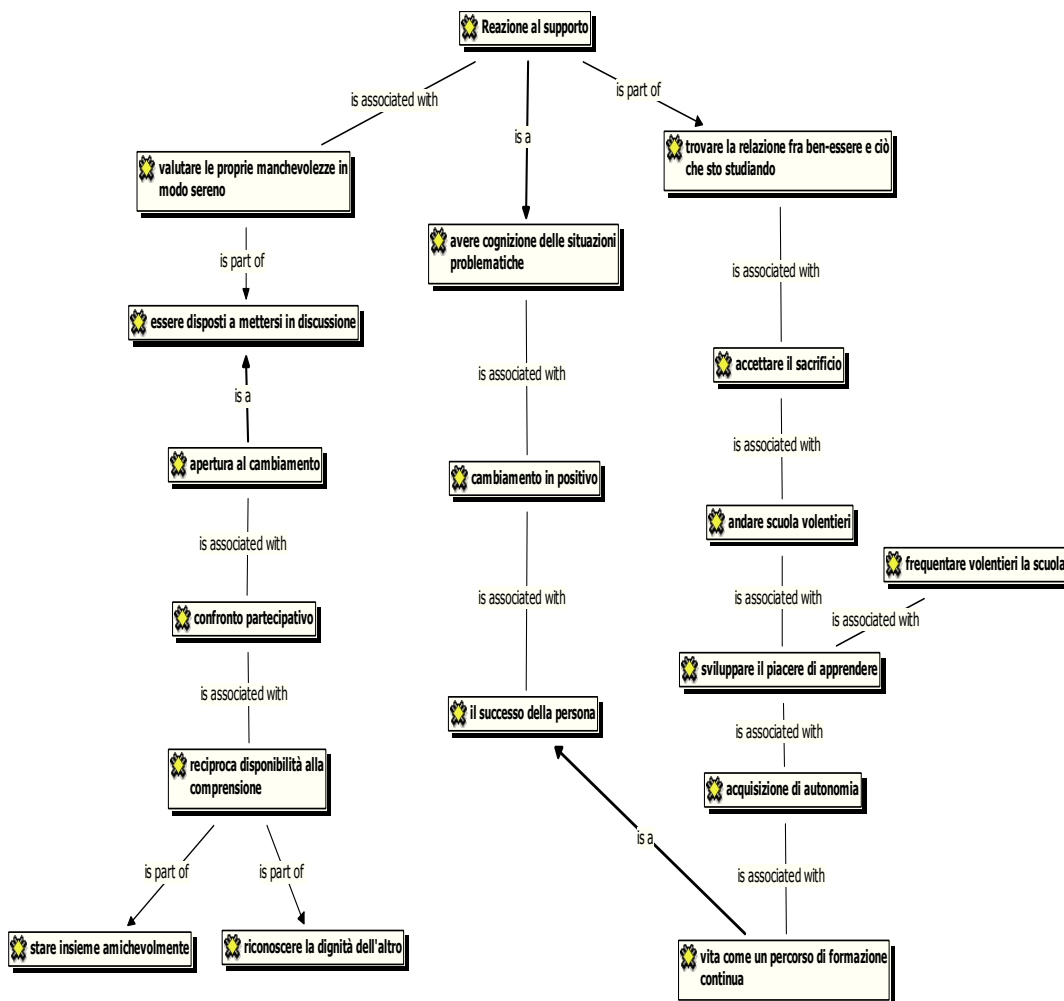


allo stress alzando la voce e abbandonarsi a inutili nervosismi. Gli insegnanti spesso lamenterebbero ai propri dirigenti una sorta di sensazione di bombardamento, in cui tutto ciò che succede di sbagliato è per colpa della scuola. Questo porterebbe ad un'eccessiva criticità della relazione educativa e ad una sorta di incapacità di dare significato alla propria esperienza di insegnamento. Alcuni insegnanti dimostrerebbero infatti di non riconoscere più l'educazione come una sfida interessante, il loro comportamento infatti, sembrerebbe caratterizzato da una mancanza di consapevolezza verso le conseguenze delle proprie azioni.



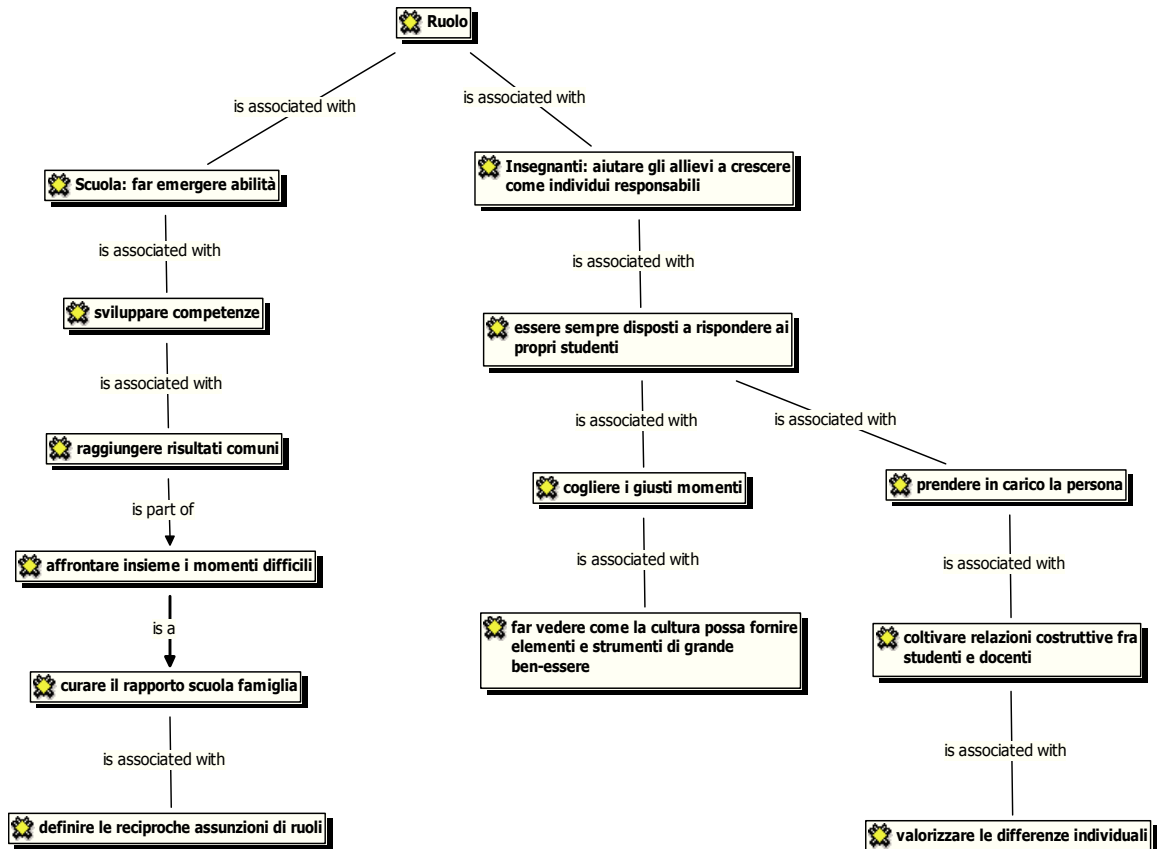
I dirigenti scolastici sembrano restituire un quadro molto articolato dei fattori di supporto. Questi fattori sarebbero riscontrabili nella possibilità di usufruire di consulenze psicologiche a scuola in modo da poter contenere il disagio di insegnanti e di studenti. I fattori di supporto però si sostanzierebbero soprattutto nell'assumere un atteggiamento caratterizzato dall'ascolto e dalla capacità di accoglienza. I dirigenti inoltre paiono sottolineare l'importanza di poter contare sulla

collaborazione di un gruppo di insegnanti consapevoli, che si preoccupino di capire se gli studenti stiano o meno bene a scuola. Grande rilevanza pare essere assunta dalla possibilità di creare specifiche linee progettuali collegate a tematiche relative all'accoglienza, al metodo di studio, all'educazione democratica o alla dispersione scolastica. Grande importanza viene poi data alla possibilità di effettuare percorsi di autoanalisi e di riflessione condivisa, in cui sia possibile accomunare le osservazioni e progettare momenti in cui poter dar voce ai significati della propria vita a scuola.



La reazione al supporto si concretizzerebbe, secondo questo gruppo di partecipanti, in una sorta di sentimento di accettazione rispetto al sacrificio ed all'impegno. Tale sensazione favorirebbe una maggiore cognizione delle situazioni problematiche ed una più adeguata apertura rispetto alla possibilità di cambiamento. Negli studenti, la reazione al supporto, si esprimerebbe con una maggiore acquisizione di autonomia e nello sviluppare una sorta di piacere ad apprendere e nel frequentare volentieri la scuola. Questa maggiore disponibilità verso la scuola permetterebbe agli studenti di raggiungere migliori risultati, di studiare con maggiore responsabilità e di stare insieme amichevolmente, dimostrandosi disposti a coinvolgersi in un confronto

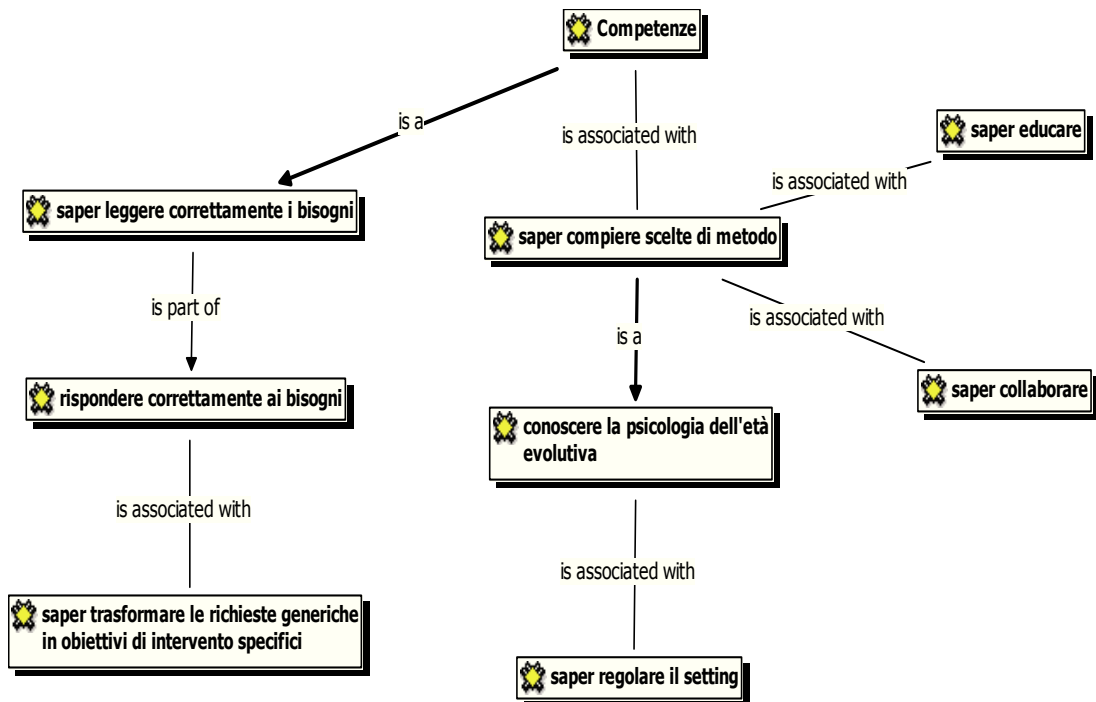
partecipativo. Secondo i dirigenti, il poter contare su solide fonti di supporto a scuola, permetterebbe agli studenti di dare significato e valore alle varie discipline e di scoprire così la relazione fra il proprio personale ben-essere e ciò che stanno studiando.



Secondo i dirigenti il ruolo della scuola nella promozione del ben-essere dei propri studenti sarebbe riferibile alla capacità della stessa, di prendere in carico i bisogni di ciascun alunno facendo emergere in essi abilità e competenze utili ad un buon adattamento. Tale ruolo si eserciterebbe nella capacità di coltivare relazioni costruttive fra studenti e docenti e nel curare il rapporto scuola-famiglia. In tal senso appare importante definire le reciproche assunzioni di ruolo e valorizzare le differenze individuali. Il docente infatti, secondo i dirigenti intervistati, avrebbe il ruolo di comunicare il ben-essere attraverso uno stile educativo che riesca a sostenere i valori che stanno alla base della convivenza civile e della costruzione di una comunità di apprendimento. Ciò che sembra importante per i dirigenti coinvolti è stimolare la domanda "come voglio essere adulto" nei ragazzi, e "come voglio essere insegnate" nei docenti. In tal senso a scuola sarebbe importante creare possibilità di comunicazione e di contatto in cui studenti e professori possano riflettere sulle proprie reciproche responsabilità.

Per quanto riguarda invece le interviste condotte con gli psicologi dell'età evolutiva l'analisi dei dati ha permesso di formulare i seguenti network.

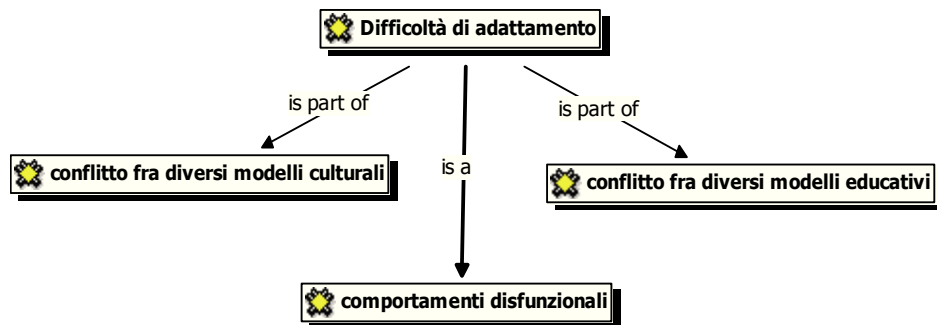
### Network relativi agli psicologi dell'età evolutiva



Secondo gli psicologi dell'età evolutiva intervistati, le competenze utili ad un buon adattamento sembrerebbero in primo luogo riconducibili alla consapevolezza emotiva ed alle competenze cognitive degli adulti che hanno in carico soggetti in età di sviluppo. Tali competenze sarebbero riscontrabili in abilità associate alla possibilità di leggere correttamente i bisogni di bambini, ed adolescenti e nell'abilità a rispondervi altrettanto adeguatamente. In particolar modo per chi ricopre un ruolo educativo, si tratta di fare delle scelte di metodo e di essere consapevoli del proprio ruolo.

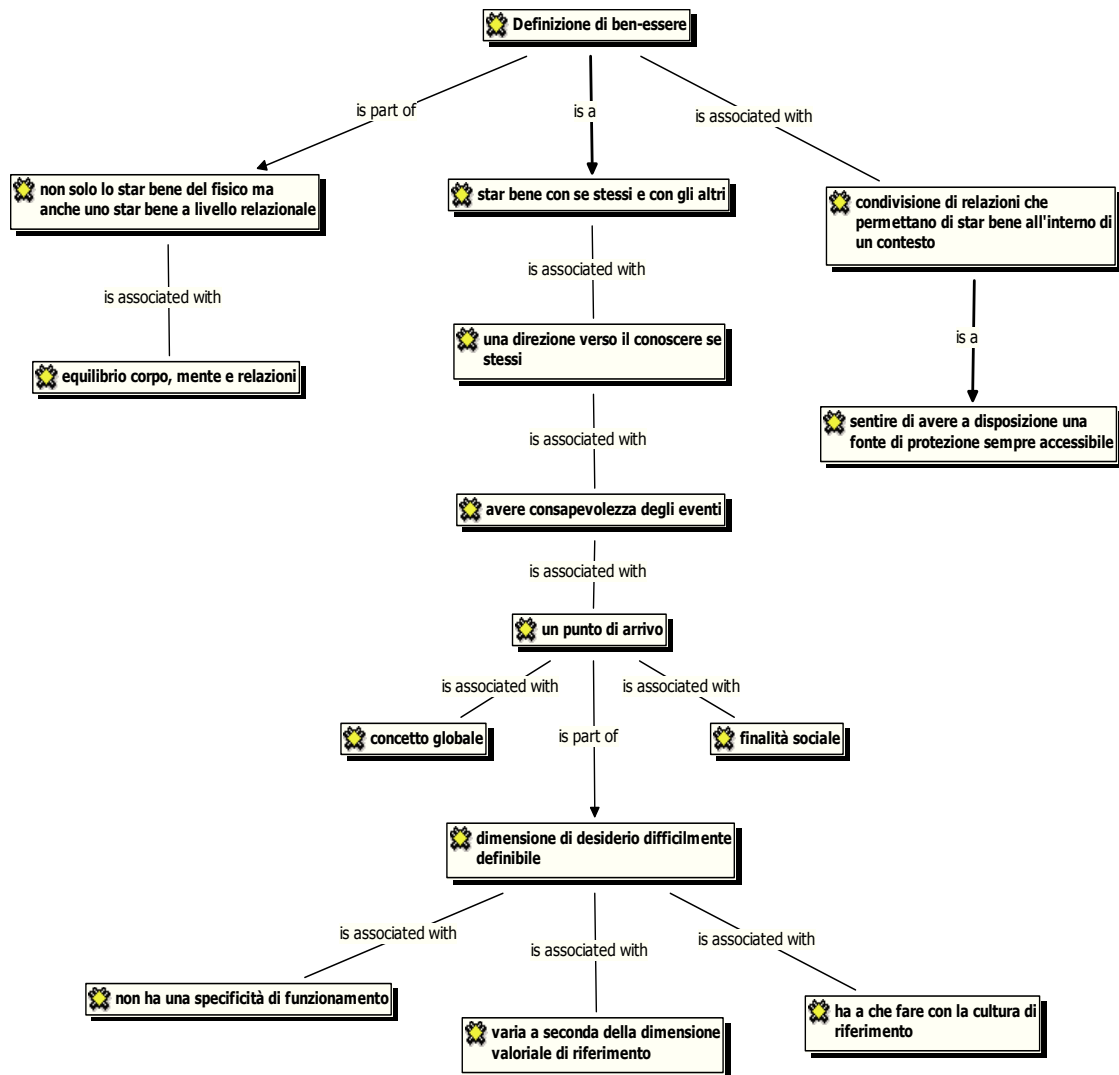
Per questo si renderebbe necessario, acquisire conoscenze legate alla psicologia dello sviluppo. Tali conoscenze permetterebbero, tanto a casa come a scuola, di poter creare contesti adeguati di apprendimento e di vita. In particolar modo, per gli psicologi coinvolti, si tratterebbe di saper leggere correttamente i bisogni e di poter concretizzare le richieste generiche che vengono dal mondo della scuola, per declinarle in specifici obiettivi di intervento.

È interessante osservare come gli psicologi coinvolti pongano l'accento non tanto sulle abilità di bambini ed adolescenti, quanto sulla capacità di collaborazione fra gli adulti significativi che dovrebbero essere capaci di mediare le richieste provenienti dai vari contesti di crescita in cui si trovano a vivere gli studenti.



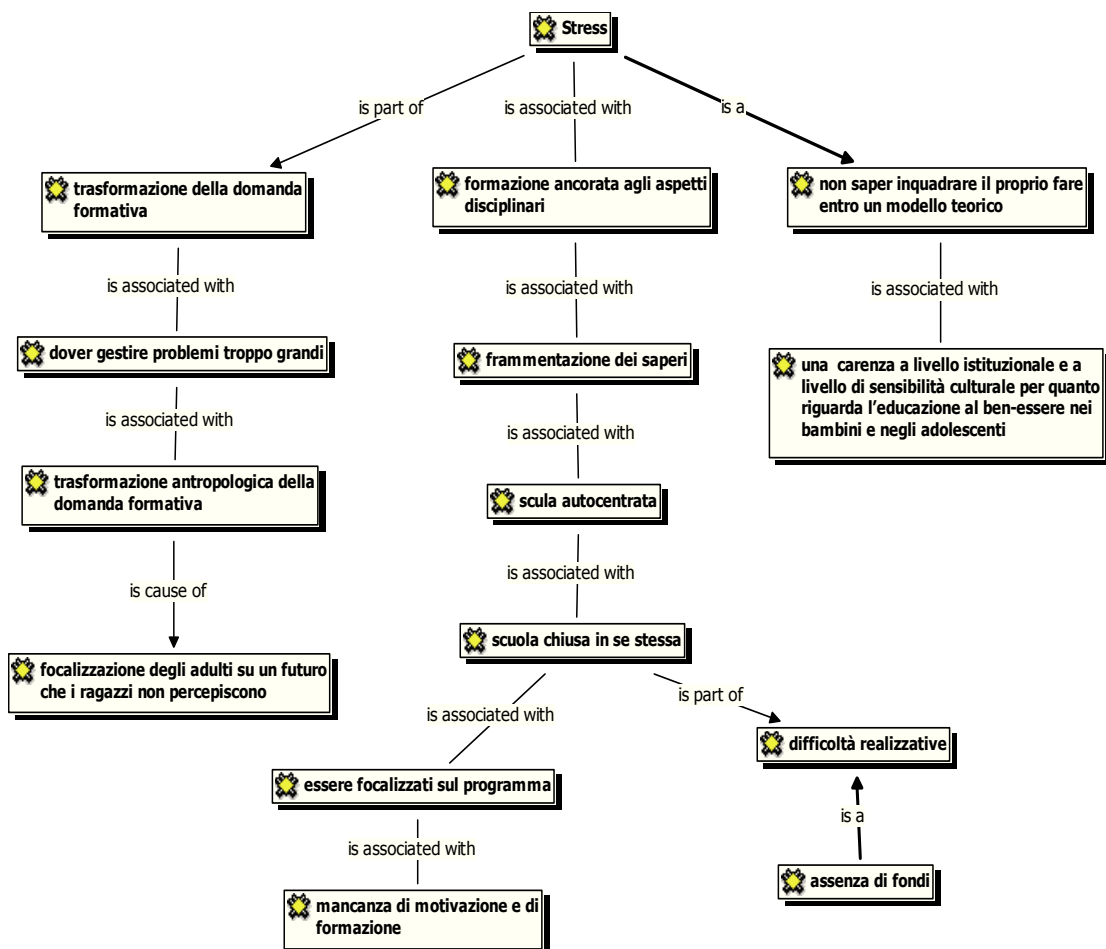
Gli psicologi sembrano fornire un quadro piuttosto semplice delle difficoltà di adattamento riscontrabili nei bambini e negli adolescenti. Tali problematiche sembrerebbero riferirsi alle difficoltà di raggiungimento di uno sviluppo equilibrato, e sarebbero descrivibili come un ventaglio di comportamenti disfunzionali che nel corso delle interviste, non sono stati descritti in maniera dettagliata, ma che potrebbero essere rintracciabili in comportamenti responsabili dell'incremento della vulnerabilità emotiva.

Tali comportamenti, variano da individuo a individuo, ma ciò su cui paiono convergere le opinioni dei professionisti coinvolti è che queste problematiche vengono esasperate da quelle situazioni in cui permane un conflitto fra diversi modelli culturali ed educativi.



Gli psicologi coinvolti sembrano definire il ben-essere come una dimensione individuale e sociale in cui la persona sente di star bene con se stessa e con gli altri. Il ben-essere rappresenterebbe inoltre una tensione verso il conoscere se stessi, un conoscersi per avere consapevolezza degli eventi. Il ben-essere di bambini ed adolescenti verrebbe visto quindi come un punto di arrivo e sarebbe correlato alla possibilità di sentire di avere a disposizione una fonte di protezione sempre accessibile. Alcuni professionisti hanno definito il ben-essere come un equilibrio tra corpo, mente e relazioni. Il ben-essere però non coinciderebbe con un costrutto stabile, perché ha di fatto a che fare con la cultura di riferimento. Esso potrebbe essere meglio concepito come una finalità sociale che varia a seconda della dimensione valoriale di riferimento. Il ben-essere può essere concepito come concetto globale, un processo interiore caratterizzato da conoscenza e

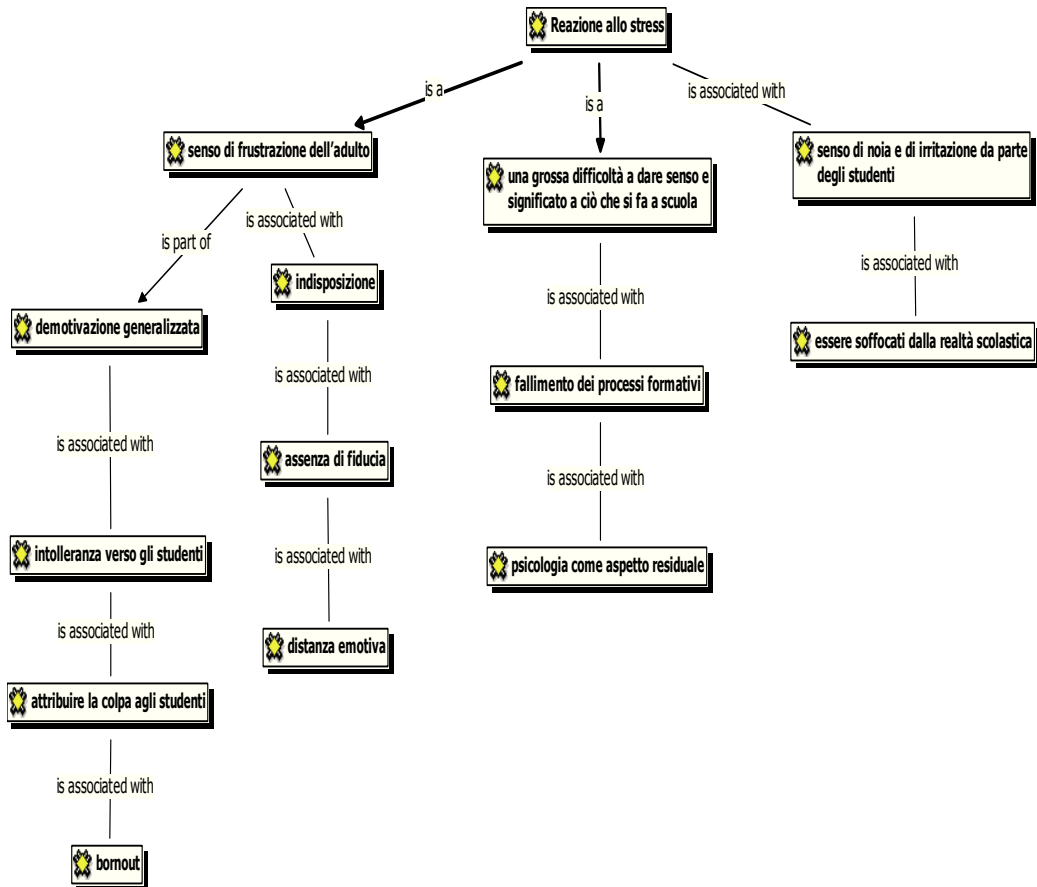
consapevolezza e dalla condivisione di relazioni che permettano di star bene all'interno di un contesto.



Secondo gli psicologi intervistati i fattori di stress maggiormente osservati negli studenti sono legati a quei contesti scolastici che promuovono una formazione esclusivamente ancorata agli aspetti disciplinari. In tal senso gli insegnanti vivrebbero la difficoltà oggettiva di non saper inquadrare il proprio fare entro un modello teorico. Di fatto gli esperti affermano di osservare che gli insegnanti di scuola primaria e secondaria assistono oggi ad una trasformazione della domanda formativa. Una trasformazione antropologica delle esigenze e delle caratteristiche degli studenti. Per gli esperti quello che di fatto manca, è una grande carenza (sia a livello istituzionale sia a livello di sensibilità culturale e locale) riguardante l'educazione al ben-essere nei bambini e negli adolescenti. Tale carenza sembrerebbe concretizzarsi in una scuola chiusa in se stessa, in cui i docenti sembrano essere focalizzati esclusivamente sul programma e dimostrerebbero di non avere la motivazione ad assumere un'ottica di intervento sistemico. Gli insegnanti di fatto, secondo questo gruppo di partecipanti, non hanno ricevuto un'adeguata formazione di interpretazione delle dinamiche del contesto scolastico di una corretta lettura dei

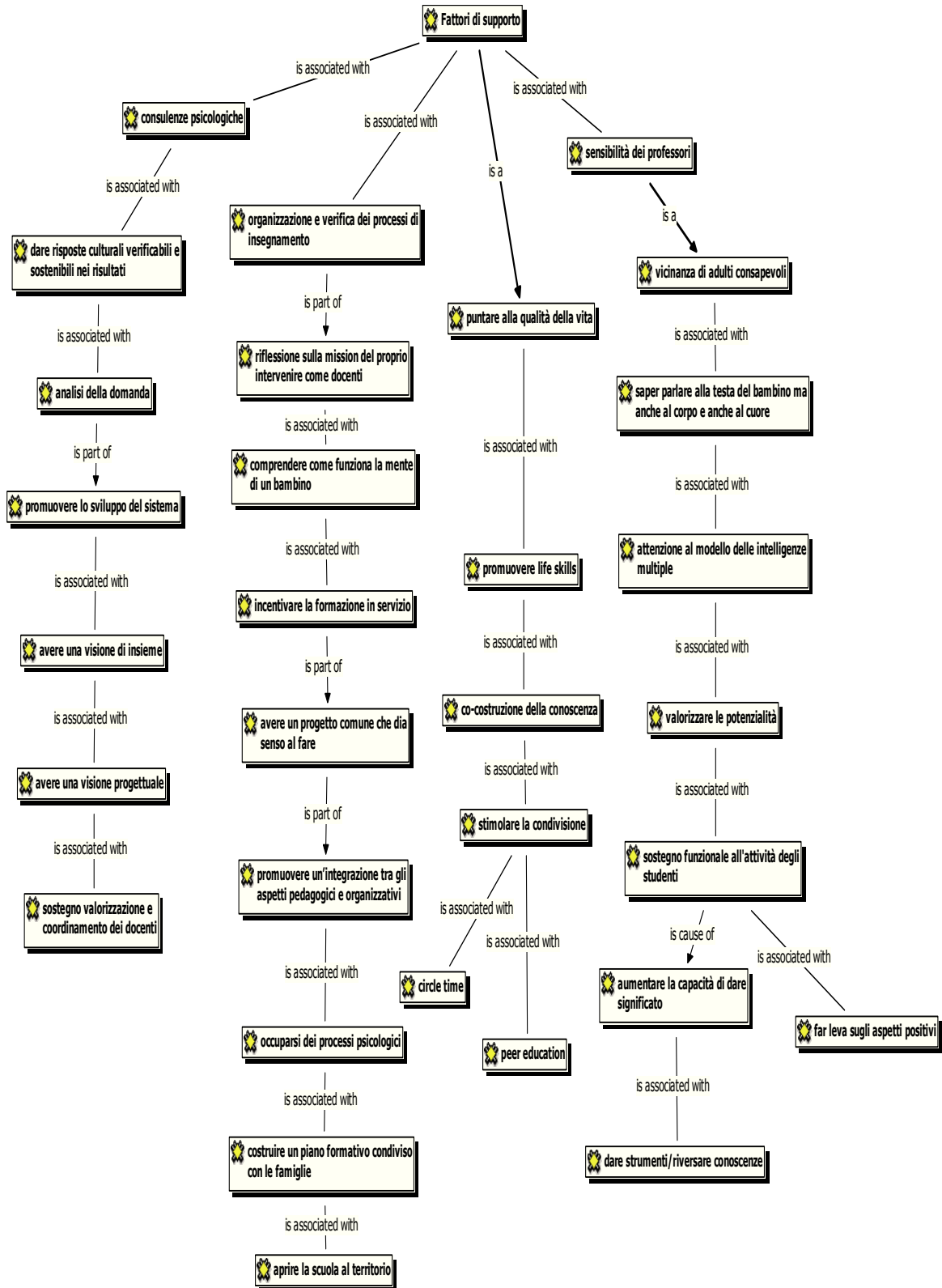


bisogni della persona in fase dello sviluppo. Questo scenario, alimenterebbe nei docenti, la sensazione di dover gestire problemi troppo grandi, e negli studenti la convinzione che gli adulti si focalizzano esclusivamente su un futuro che gli studenti faticano a percepire.



Le reazioni allo stress osservate dagli psicologi sembrerebbero appartenenti ad una sorta di fallimento dei processi formativi. Tale aspetto causerebbe negli studenti una sorta di indisposizione allo studio ed un'assenza di fiducia nelle istituzioni. Il problema, secondo questi professionisti, sarebbe proprio nel vedere la psicologia a scuola come aspetto residuale. Questa disattenzione alle dinamiche che caratterizzano lo sviluppo dell'individuo, genererebbero negli studenti una grossa difficoltà a dare senso e significato esistenziale a ciò che fanno a scuola, negli insegnanti una difficoltà a trovare modalità con cui motivarli e coinvolgerli attivamente nel processo di istruzione e formazione. La demotivazione di entrambi, si porrebbe come un conflitto culturale. Gli psicologi che si coinvolgono attivamente in processi di consulenze alle scuola, ritengono che sia interessante notare come, sia gli insegnanti che gli studenti generalmente lamentino di un sentimento associabile ad una sorta di soffocamento determinato dalla realtà scolastica. Per questo, si renderebbe necessario progettare una rete di interventi capaci di scalfire quella che è

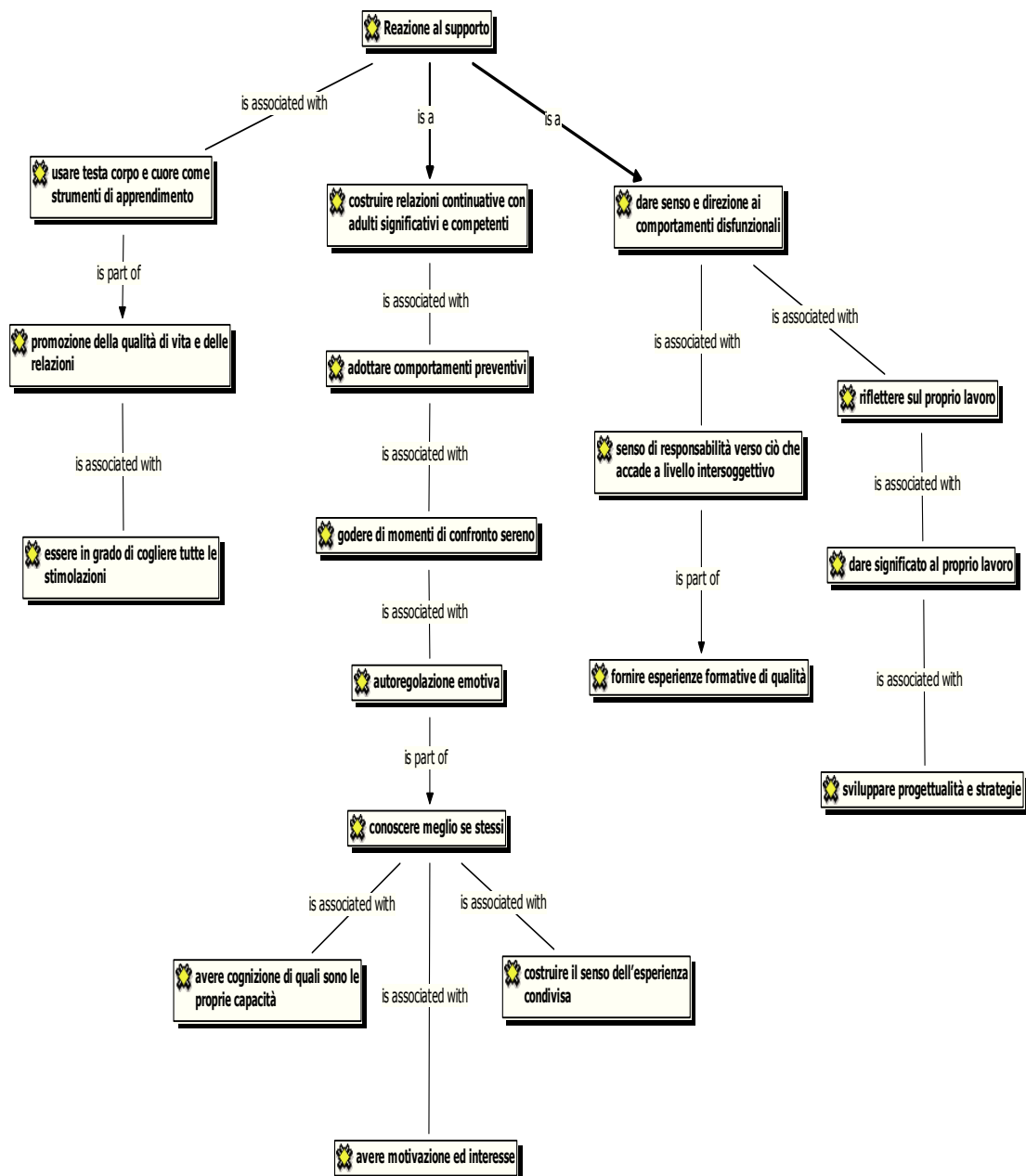
stata definita come una sorta di meccanismo di difesa dell'istituzione scolastica, che non ha i mezzi per rispondere al frustrazione dell'adulto ed al senso di noia e di irritazione da parte degli studenti.



Gli psicologi concordano nel ritenere che la vicinanza con adulti consapevoli che sappiano parlare alla testa del soggetto, ma anche al corpo e anche al cuore, sia un aspetto fondamentale di sostegno allo sviluppo. Sembrerebbe che un'attenzione al modello delle intelligenze multiple, insieme al giusto equilibrio fra cooperazione e competizione, potrebbe favorire la progettazione di un'educazione orientata alla promozione della qualità della vita.

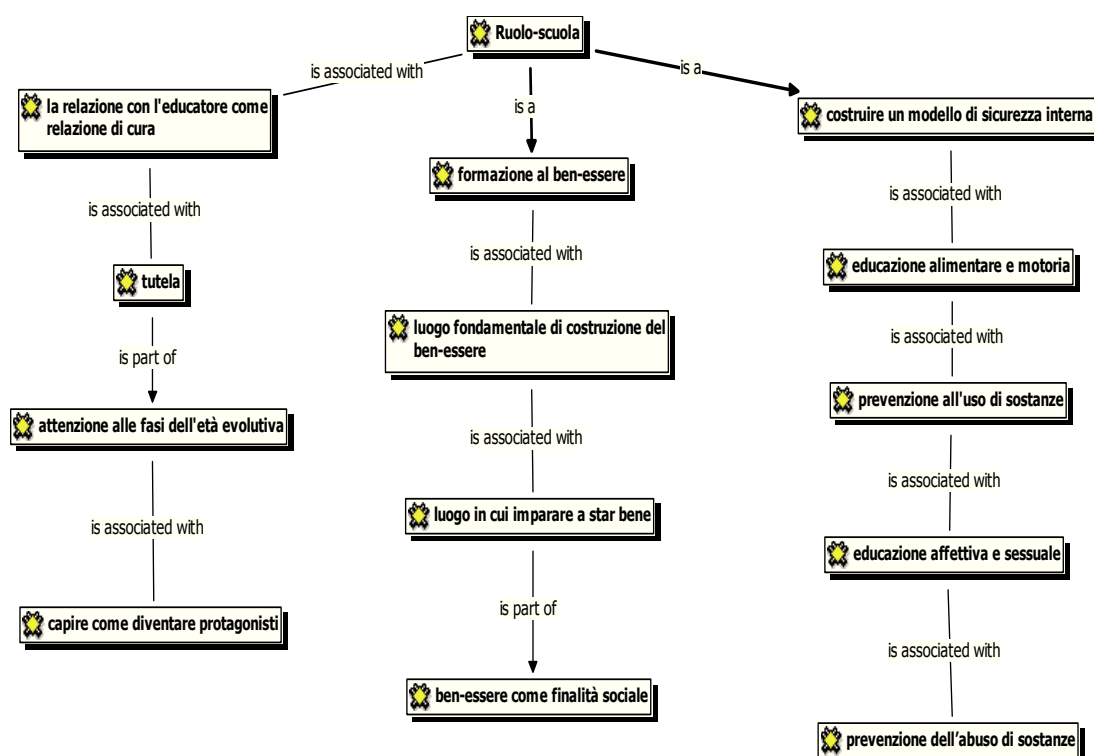
In alcuni casi è stata proposta da alcuni psicologi un'educazione alla salute come disciplina, da altri come modalità interdisciplinare su cui fondare percorsi di co-costruzione della conoscenza. Ciò che pare emergere, in ogni caso, è un'attenzione all'uso di metodologie strategiche come il circle time, in modo da poter effettivamente promuovere la condivisione e lo sviluppo di life skills. Come si è precedentemente affermato, appare per molti aspetti fondamentale conoscere e comprendere come funziona la mente di un soggetto. Per tali ragioni, si renderebbe necessario incentivare la formazione in servizio dei docenti.

A scuola si dovrebbe puntare sulla costruzione di un piano formativo condiviso con le famiglie ed all'acquisizione di strumenti allo scopo di valorizzare le potenzialità di ogni studente. In tal senso, occuparsi dei processi psicologici, significa potenziare a scuola la capacità di ogni membro della comunità scolastica e promuovere iniziative di organizzazione e di verifica dei processi di insegnamento e apprendimento. In questa prospettiva, le consulenze psicologiche potrebbero partire da un'analisi della domanda (con una chiara attenzione all'organizzazione ed alla persona), per dare sostegno funzionale all'attività degli studenti, aumentare la capacità di dare significato all'esperienza scolastica, dare risposte culturali, verificabili e sostenibili nei risultati, promuovere lo sviluppo del sistema, promuovere un'integrazione tra gli aspetti pedagogici e organizzativi, far leva sugli aspetti positivi quali la sensibilità dei professori ad aprire la scuola al territorio o alla realizzazione di progetti di peer education. L'importanza cade sull'aver una visione di insieme ed un'attenzione progettuale capace di creare momenti seri e reali di riflessione e di condivisione, in cui sia possibile effettuare una considerazione sulla missione di docenti, valutarne l'efficacia, riconoscere il ruolo dei genitori e, se necessario, richiedere consulenza organizzativa atta a fornire un sostegno, una valorizzazione ed un coordinamento dei docenti.



Per gli psicologi coinvolti la reazione alle fonti di supporto sopraelencate porterebbe ad un'effettiva promozione della qualità di vita scolastica e delle relazioni fra docente e studente. In generale, per gli studenti, sembra importante costruire relazioni continuative con adulti significativi e competenti capaci di adottare comportamenti preventivi e di insegnare tecniche di autoregolazione emotiva. L'accento viene posto sull'importanza di dare senso e direzione ai comportamenti disfunzionali. È necessario fornire occasioni in cui sia possibile trasmettere un senso di responsabilità verso ciò che accade a livello intersoggettivo, fornendo esperienze educative di qualità. Gli insegnanti dovrebbero, con la loro pratica didattica attuata in classe, promuovere il funzionamento, aiutare gli alunni a costruire il senso dell'esperienza condivisa e creare delle condizioni formative che esulino dalla

didattica delle discipline di studio, ma siano orientate alla conoscenza di sé. Ogni alunno dovrebbe essere aiutato ad avere cognizione di quali sono le proprie capacità, sviluppando motivazione ed interesse e godendo di momenti di confronto sereno. In tal senso, un clima collaborativo favorirebbe nei docenti una reale e concreta relazione con i genitori e la capacità di mettere in discussione il proprio lavoro, di riflettere e di dargli significato, sviluppandone progettualità e strategie.



Ciò che pare emergere dalle interviste effettuate con gli psicologi, è il ruolo della scuola concepita come luogo di socializzazione e di tutela dello sviluppo. In tal senso, a scuola si dovrebbero creare spazi e momenti in cui gli alunni possano capire come diventare protagonisti della propria vita. Questo secondo gli esperti passa da un'attenzione alle fasi dell'età evolutiva. La scuola verrebbe vista come il contesto entro cui imparare a star bene, anche perché la relazione con un adulto consapevole come l'educatore, può fungere da relazione preventiva e, in alcuni casi, correttiva. A scuola poi si possono imparare tecniche di rilassamento, si possono condividere percorsi di educazione alimentare e motoria, di prevenzione all'uso di sostanze e di educazione affettiva e sessuale. Anche senza declinare l'educazione al ben-essere in specifiche tematiche, ciò su cui paiono convergere le osservazioni degli psicologi è relativo al fatto che in generale l'alunno a scuola dovrebbe imparare come costruire un modello di sicurezza interna. La scuola, pertanto, dovrebbe assumersi la responsabilità di fare propria una prospettiva in cui il ben-essere venga concepito come una finalità sociale articolata nel sostegno funzionale all'attività degli studenti.

### 3.5.2 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti i dirigenti scolastici

Le interviste ai dirigenti scolastici ed agli psicologi hanno permesso di indagare in maniera maggiormente specifica le definizioni di ben-essere psicologico ed il ruolo della scuola nella promozione e nel sostegno di questo costrutto. Per quanto riguarda i dirigenti scolastici essi sembrano definire il ben-essere come una sorta di atteggiamento sereno e positivo di fronte alla vita in generale e nello specifico a quella scolastica. Uno dei partecipanti dice: *□Io lo osservo nell'atteggiamento, nel modo di porsi di fronte al mondo. Nell'atteggiamento dei ragazzi a scuola lo vedo nella serenità con cui affrontano gli studi, nella loro presenza, nell'assiduità nella tenacia, nella capacità di raggiungere obiettivi anche a costo di grossi sacrifici. Si anche nella loro attività di contatto con i docenti, nella modalità di porsi rispetto ai professori ma anche rispetto ai compagni di classe□* Queste dimensione legata alla tranquillità ed alla serenità che permette di affrontare le sfide, viene ribadita da un secondo dirigente che parlando della sua definizione di ben-essere, dice: *□Si associa ad una situazione di tranquillità, di serenità□ di relazioni positive, sempre legata a situazioni tranquille e serene. Queste sono le due cifre del ben-essere: tranquillità e serenità□*

Tale posizione sembra convergere con altre definizioni fornite da questo gruppo di partecipanti. Questa serenità interiore, si manifesterebbe secondo i dirigenti come una capacità di conoscere e di credere in se stessi. Un dirigente dice infatti: *□La mia giovinezza è passata da moto tempo però o a che far con molti giovani ed in effetti noi li vediamo in un ambito particolare, un ambito strutturato che non è quello poi della loro vita in famiglia, nel gruppo dei coetanei dove forse si può osservare meglio come sta il ragazzo rispetto a se stesso e rispetto agli altri. Io penso che comunque l'indicatore dato prima sia abbastanza veritiero in tutti questi ambienti quindi la serenità, la tranquillità, la rilassatezza, direi anche la gioia e la motivazione al vivere. Poi nel caso dei ragazzi più giovani direi anche l'entusiasmo, e cioè la voglia di fare cose nuove e di sperimentare. Anche quando non si è più giovani infondo è giusto mantenere questo atteggiamento, ma quando si è più giovani c'è ancora molto da scoprire□* Che caratteristiche ha una scuola attenta alla promozione di un ambiente sereno e rilassato in cui ogni studente possa sentire di avere l'opportunità di esprimere se stesso e le proprie potenzialità? Secondo i dirigenti scolastici che hanno partecipato alla ricerca tali caratteristiche sarebbero riscontrabili nella capacità dei docenti di creare un clima collaborativo, in cui si dimostrino capaci di cogliere le istanze di ciascun alunno. L'attenzione e la capacità di fornire risposte adeguate ai bisogni degli studenti sono riscontrabili in affermazioni di questo tipo: *□Il docente deve essere sempre pronto a dare risposte ai propri studenti e nel caso in cui non ne siano capaci devono avere l'onestà di*

*riservarsi il tempo di cercare le risposte adeguate. Un rapporto di collaborazione autentica in cui sia possibile acquisire e maturare una personalità per entrambi. Acquisire e maturare una propria identità è compito e sfida tanto degli studenti quanto dei docenti, che come adulti, sono tenuti ad essere maggiormente consapevoli delle conseguenze che possono avere i propri comportamenti. Ci vogliono pochi gesti ma essenziali come l'ascolto, la pacca sulla spalla non ha mai pagato quindi è necessario costruire un ambiente ricco di serenità*

Questa posizione sembra ricorrere e riflettersi nelle parole di un altro partecipante che dice: *La promozione del ben-essere passa attraverso l'attenzione con cui si coltivano relazioni costruttive fra studenti e docenti. Il ben-essere psicologico di bambini e adolescenti è direttamente collegato al rapporto con gli adulti importanti*

Un altro dirigente inoltre afferma: *Una scuola attenta al ben-essere dei propri studenti è quella scuola in cui i docenti sono aperti, e cercano di relazionarsi con i ragazzi, sono disposti al cambiamento, sono capaci di capire e di osservare cosa c'è di nuovo, cosa accade ai ragazzi, perché c'è un fermento molto forte*

bisogna essere capaci di cogliere i cambiamenti

Appare allora di fondamentale importanza per i professori, porsi domande rispetto al proprio ruolo educativo ed alle modalità con cui viene realizzato ed espresso. I dirigenti coinvolti sembrano far convergere le proprie opinioni sulla possibilità che ai docenti vengano offerti momenti per riflettere sul proprio operato e per dare significato alla propria pratica educativa. Uno dei dirigenti afferma: *I percorsi formativi a scuola dovrebbero stimolare la domanda come voglio essere adulti nei ragazzi e come voglio essere insegnate per i professori. Questa domanda, che non ha una sola risposta, perchè a trent'anni avrei risposto in un modo, a quaranta in un altro e poi a cinquanta in un altro ancora è come un fil rouge. Un docente, se si distacca troppo da questa consapevolezza e la dà per scontata, temo che poi il rapporto con gli adolescenti gli sfugga di mano. E qui c'è una prima osservazione da fare, cioè che io non so che livelli di consapevolezza abbiano tanti insegnanti. Perchè a me sembra che alcuni professori farebbero di tutto piuttosto che amare la loro professione o cercarne il significato dentro la loro esistenza. Che potrebbe anche essere un significato di infelicità, cioè io faccio questo mestiere perchè non ho saputo farne altri oppure perchè questo mi è stato presentato come il mestiere della mezza giornata per cui lo faccio perchè tanto è mio marito o mia moglie che ha la grossa entrata economica in famiglia. E questi schemi non sono trascurabili, perchè in realtà non vengono mai dichiarati ma influenzano il modo di essere insegnante sono estremamente determinanti lo stile di lavoro. Poi credo che i docenti abbiano il diritto di stare bene e quindi sarebbe importante progettare momenti in cui poter dar voce a questi significati. Credo anche che ci sia anche una specie di passaggio permeabile, nel senso che se il docente è nel ben-essere non può che comunicare ben-essere che ci metta l'intenzione o no. Il ben-essere del docente è determinato*

*dalla consapevolezza del proprio ruolo, la convinzione che matura con lui della relazione con la materia o con le materie che insegna e nella relazione con gli adolescenti*

Un altro dirigente sofferma l'attenzione sulla possibilità di fornire momenti di approfondimento formativo per i docenti e dice: *«Per quello che io posso, cerco di promuovere risorse umane, cerco di offrire occasioni di formazione, di aggiornamento e di confronto partecipativo. Perché nonostante i consigli di classe, i moduli eccetera c'è anche una grande solitudine nella programmazione e nell'organizzazione della didattica e del lavoro di classe. E quindi, per quel che si può, cerco di fornire supporti professionali in modo che possano avere la consapevolezza della dignità del mestiere, cosa che diventata difficilissima perché noi siamo bombardati e massacrati, tutto ciò che succede di sbagliato è per colpa della scuola e mai una parola viene spesa rispetto a ciò che invece funziona. In tal senso quindi mi piace fornire in primo luogo un supporto professionale agli insegnanti sulla metodologia, la didattica, le modalità di apprendimento, anche dare occasioni per condividere i lavori fare insieme il punto sullo stato dell'arte»*

Tali affermazioni acquistano maggiore significato se collocate nell'analisi del ruolo giocato dalla scuola nella promozione del ben-essere dei propri studenti. Considerando questa dimensione i dirigenti sembrano porre l'accento sulla centralità di poter mettere in atto percorsi di riflessione riguardanti la qualità dell'insegnamento e sulla possibilità di trovare modalità con cui proporre la cultura come variabile di prevenzione al disagio. Uno dei dirigenti che ha partecipato alle interviste infatti afferma: *«Nel senso che il ben-essere una volta che venga sottratto dall'abuso linguistico che se ne fa, per cui sembra quasi che siano le industrie di bellezza ad occuparsene, quindi una volta che venga ricollocato nel suo contesto linguistico originale che è un essere bene o nel bene o per il bene, assume una dimensione di significato profondissima che può integrare la ricerca della felicità come la ricerca di senso, la ricerca del bene, tutti percorsi di grande umanità e che comportano non soltanto la responsabilità con se stessi della propria crescita come autori della propria crescita e come persone come dicevano latini io sono individuo nel senso di numero ma sono persona nel senso che sono il frutto dell'intreccio delle mie relazioni che siano di equilibrio, che siano belle o brutte insomma che siano come sono e in cui io sono il misuratore di tutto questo. Allora qui la scuola dovrebbe, con l'esempio della sua impostazione di studio e di relazioni, essere una grande opportunità»* In tal senso un altro dirigente afferma: *«La cosa importante è che lo studente sia messo in una condizione positiva di apprendimento, in cui possa rendersi conto delle sue manchevolezze in maniera tranquilla e serena, senza drammi. Io dico sempre ai miei studenti «voi studiate chimica e latino ma ricordatevi che la cosa importante da imparare è come rapportarsi con gli altri» La scuola è importante proprio perché luogo nel quale i ragazzi possono testare le*



*regole alle quali è necessario attenersi in un mondo democratico. Ci sono regole a cui tutti dobbiamo sottostare senza tanti alza bandiera, tante commedie. A scuola prima si deve imparare a convivere e poi si possono incominciare ad apprendere le discipline, imparare a stare bene insieme in questa nostra società che volenti o nolenti, ha delle regole che ci possono piacere o non piacere, che possiamo aver scelto o no ma che di fatto stanno alla base di una convivenza civile*

Diventa allora di centrale importanza riflettere sulle modalità di proposta dei saperi che possano rappresentare vie effettive di promozione dello star bene. Le esplicitazioni dei dirigenti, sembrano convergere sull'opinione che la promozione del ben-essere non riguardi tanto la creazione di specifici percorsi, ma sia esprimibile in un atteggiamento relazionale improntato allo scambio di significati orientati alla promozione della qualità della vita di tutti gli attori che appartengono al contesto scolastico. In tal senso uno dei partecipanti afferma: *Si la cosa che deve essere chiara però è che secondo me la promozione al ben-essere non deve essere qualcosa di più rispetto alle materie ma qualcosa che è integrato negli obiettivi formativi della scuola stessa*

Un altro collega invece dice: *Essere educati al ben-essere non può essere considerata come qualcosa a parte, rifletto anche io spesso sull'importanza di sostenere il ben-essere psicologico degli studenti, trovare degli indicatori, aiutare gli adulti d imparare ad accogliere i bisogni dei propri studenti. Ho insegnanti bravi, che sanno avere una dimensione di insieme delle cose, che sanno valorizzare le differenze individuali e sanno allo stesso tempo come dire di no e come far crescere in maniera costruttiva gli allievi*. Mentre un altro afferma: *Le vie del ben-essere non sono le strade che mi consentono di non avere il bullismo, ma che ogni giovane possa vivere bene e che, qualora constati la presenza di problemi, sia in grado di affrontarli senza rigidità o atteggiamenti che sono troppo spesso determinati da condizioni o troppo astratte o troppo ridotte. Le vie che mi sembrano essere presenti a livello istituzionale sono le vie dedotte dalla nostra cultura. Constatiamo quotidianamente problemi di rapporto fra i nostri giovani e i loro insegnanti, questo continuerà verosimilmente fino a quando non diventeranno docenti quei giovani che sono nati con le stesse condizioni culturali di questi giovani. Allora io in qualche collegio dicevo ai docenti che noi tutti siamo i figli dell'oralità, della scrittura e dell'immagine. In questa sequenza. I ragazzi di oggi sono i figli dell'immagine, dell'oralità e della scrittura in questa sequenza. Quindi io credo che ci sia un modo di affrontare i problemi che per noi funziona, ha un funzionamento e per loro ne ha un altro. Allora o uno si tira fuori dicendo che abbiamo significati diversi e limitiamoci a questo oppure uno crea possibilità di comunicazione e cerca le vie del contatto e io credo che una strada sia nel far vedere come la cultura possa fornire elementi e strumenti di grande ben-essere perchè favorisce la consapevolezza, la conoscenza delle diversità, perchè non è impaurita di fronte ai problemi dell'uomo e*

*della società. Facendo vedere che lo studio scolastico è una cultura vivente questo è un'ottima cosa*□

Questi partecipanti sembrano identificare il ben-essere come una dimensione personale e relazionale che a scuola può essere promossa attraverso un'attenzione alla qualità delle relazioni ed alle modalità con cui, la proposta dei saperi, viene messa in atto cercando di coinvolgere l'attenzione e l'interesse degli alunni.

### 3.5.3 Interpretazione dei risultati. Riflessioni sui dati riguardanti gli psicologi dell'età evolutiva

Le osservazioni appena fatte, sembrano concordare con quanto espresso dagli psicologi coinvolti nelle interviste. Le definizioni di ben-essere psicologico fornite dagli psicologi dell'età evolutiva che hanno partecipato alla ricerca, sono infatti piuttosto articolate e sembrano convergere sulla capacità degli adulti che hanno in carico soggetti in età dello sviluppo di effettuare una corretta analisi dei bisogni degli stessi e di saper fornire adeguate risposte a questi bisogni. Uno degli psicologi intervistati infatti afferma: *«Per quanto riguarda il ben-essere psicologico di bambini ed adolescenti direi che questo è un punto d'arrivo. Per loro il ben-essere psicologico è prima di tutto qualcosa che deve essere garantito e tutelato dagli adulti di riferimento per cui stanno bene se hanno intorno persone adulte che hanno ben-essere psicologico e che sanno cosa vuol dire tutelare far star bene un bambino. Nel momento in cui sperimentano questo nella relazione probabilmente riescono poi a capire che cosa significa diventare a loro volta protagonisti e attori. Per cui il ben-essere psicologico per un bambino, probabilmente, nella mia idea è sentire di avere a disposizione una fonte di protezione sempre accessibile e sentire che tutte le volte che lancia un segnale di aiuto questo segnale in modo sincronico e sintonico viene corrisposto e poi avere a disposizione persone e ambienti di vita in cui sente che sta bene»*

Il ben-essere verrebbe definito da questi professionisti, come la capacità di star bene con se stessi. Questa competenza si tradurrebbe poi nell'abilità a star bene con gli altri. Il ben-essere avrebbe infatti una forte valenza sociale. Uno degli psicologi intervistati infatti afferma: *«Uno stato non facilmente definibile a livello scientifico ma che occupa un ruolo importante come finalità sociale. Una finalità sociale che di volta in volta varia in funzione della valorialità di riferimento. Il modo con cui si articola non ha a che fare con l'oggetto a cui si riferisce, potrebbe, ma a più a che fare con la cultura di riferimento. Ogni cultura poi organizza una segmentazione specifica dell'oggetto per cui in una determinata cultura per esempio il ben-essere dell'infanzia può essere concepito in maniera molto diversa e per questa ragione può avere aspetti differenziati della sua definizione riferito a quella specifica fascia di età»*

A questo punto diventa di fondamentale importanza capire le caratteristiche di una scuola attenta alla promozione di questo costrutto, che a partire da un significato individuale, si allarga fino a rivestire una valenza sociale. Secondo i professionisti intervistati le caratteristiche di una scuola efficace sarebbero riconducibili ad un'attenzione alla qualità della vita scolastica e delle relazioni che in questo contesto si realizzano. Uno degli psicologi intervistati infatti afferma: *«Una scuola che*

*dovrebbe saper parlare alla testa del bambino ma anche al corpo e anche al cuore, una scuola che dovrebbe saper usare testa corpo e cuore come strumenti di apprendimento. Detto questo secondo me dovrebbe essere una scuola in cui si punta alla promozione dell'apprendimento secondo il modello delle intelligenze multiple, contemporaneamente si mira alla promozione della qualità di vita e delle relazioni* □ In tal senso, il ruolo della scuola nella promozione del ben-essere dei propri allievi assume una centralità rispetto alle possibilità formative da essa veicolate.

Tali possibilità svelerebbero la loro portata preventiva nel momento in cui ad ogni alunno venga offerta l'occasione di capire come diventare protagonista attivo della propria dimensione di ben-essere. Uno degli psicologi coinvolti infatti afferma: *«Il ruolo della scuola è molto chiaro essendo un'agenzia di formazione ed educazione necessariamente, siccome la formazione e l'educazione consistono nel saper fare e nel saper essere il saper essere, vuol dire anche saper conoscere e gestire le varie modalità di relazione e di espressione del se»* □ Appare chiaro come per questi professionisti, la promozione del ben-essere degli alunni rientri nei compiti formativi che caratterizzano la scuola. Uno dei partecipanti dice infatti: *«Intanto gioca un ruolo fondamentale per una dimensione quantitativa, i nostri bambini spendono veramente tanto tempo a scuola che è fondamentale che la scuola sia un luogo dove loro sentano di stare bene e li aiuti a stare bene. In secondo luogo la scuola è anche il contesto entro cui bambini pre adolescenti ed adolescenti hanno la possibilità di costruire relazioni continuative, lunghe nel tempo, con adulti significativi e competenti. Quindi di nuovo potrebbe essere un luogo dove la relazione dell'educatore può fungere da relazione correttiva rispetto ad un'eventuale relazione disfunzionale che hanno in ambito familiare. Inoltre la scuola può essere proprio un luogo di apprendimenti rispetto allo stare bene, cioè può essere un luogo dove effettivamente l'educazione alla salute, la promozione della salute non sono solo variabili meta presenti nel progetto educativo formale o informale ma sono anche direi discipline che possono essere apprese e possono essere insegnate e co-costruite sia nel gruppo classe che nella relazione con l'adulto»* □

In tal senso, per tutti gli psicologi dell'età evolutiva coinvolti nella ricerca diventa di fondamentale importanza poter fornire un'adeguata formazione agli insegnanti. Uno degli intervistati afferma infatti: *«Come psicoterapeuta assisto ad una sorta di meccanismo di difesa dell'istituzione scolastica, che non avendo i mezzi per rispondere a questo tipo di domanda dell'utenza, arriva a non percepire la domanda stessa. Perché gli insegnanti non hanno avuto una formazione sufficiente, sono incredibilmente demotivati e soprattutto sollecitati da tutta una serie di dinamiche interne e relazionali loro, che non hanno tempo e voglia per gestire questi aspetti anche la dove c'è una richiesta esplicita di formazione»* □ L'importanza che gli insegnanti possano contare su una solida formazione rispetto a ciò che caratterizza lo sviluppo di bambini e degli adolescenti è un aspetto piuttosto ricorrente delle

interviste. Uno psicologo infatti dice: *«Quello che vedo io è una presenza di adulti che hanno fortissime competenze disciplinari e tecniche e pochissime competenze educative. Intanto bisognerebbe stimolare la condivisione di alcuni modelli, aiutare gli adulti a comprendere come funziona la mente di un bambino. L'anno scorso ho fatto formazione a più di 200 insegnanti e praticamente nessuno aveva avuto una formazione sulla teoria dell'«attaccamento e quindi moltissimo di loro gestiscono un processo come l'«inserimento, anche con funzioni competenti, ma non conoscono niente sui presupposti teorici che regolano la loro azione. Sanno fare ma non sanno inquadrare il loro fare entro un modello teorico più grande e quindi non riescono a capire come mai alcune azioni dei bambini siano disfunzionali e loro le fanno solo contenere o reprimere e controllare e non invece canalizzarle in un percorso che dia a questo modo di fare dei significati al comportamento dei bambini. Questo è proprio un tipo di sapere che non hanno, manca proprio la comprensione del modello generale. Su questo direi più psicologia dell'«età evolutiva, più condivisione dei modelli legati al funzionamento della mente. Più comprensione di che cos'è la teoria della mente, che cosa avviene nell'«ambito dei processi cognitivi e maggiore responsabilità rispetto che non solo quello che trasmetto, ma anche quello che faccio accadere nell'«intersoggettività lascia un senso importante e potente»*

Questa necessità di guidare gli insegnanti alla comprensione profonda di ciò che caratterizza lo star bene di bambini ed adolescenti, viene poi ribadita da un'«altro psicologo che afferma: *«In questo momento il punto fondamentale è che i modelli culturali del mondo adulto e quindi della scuola ed i sistemi simbolici di valore e di significazione degli studenti, sono radicalmente divergenti. Questa è a mio avviso la mutazione antropologica in atto. Culture incommensurabili e quindi con una grossa difficoltà da parte degli studenti a dare senso e significato esistenziale a ciò che fanno a scuola e degli insegnanti di coinvolgerli. Quello che chiamiamo demotivazione in realtà non è una questione di demotivazione è una questione di conflitto culturale. Allora capire questi modelli, capire come veicarli, come promuovere un incontro delle aree intermedie in cui docenti e studenti possano costruire il senso della loro esperienza condivisa questo è un compito che possono fare gli psicologi perchè hanno metodi e strumenti in questa direzione. Capire come i problemi che spesso vengono attribuiti ad individui o a casi individuali siano in realtà il frutto di dinamiche microculturali e come queste dinamiche siano poi veicolate da sfumature di significato»*

Solo attraverso una solida formazione degli insegnanti si possono promuovere vie effettive di supporto al ben-essere degli studenti. Tale aspetto si riflette infine nella seguente affermazione: *«Mi sono capitati tanti buoni professori, quelli del progetto europeo in primis ma anche di altre scuole, e avere i professori che lavorano con te è indispensabile per lavorare bene con i ragazzi ma sono insegnanti che hanno già un concetto globale di persona e che sono disposti a dare un significato concreto*

*alle materie che stanno insegnando. Per distribuire il ben-essere nel sistema è necessario lavorare insieme. La cosa che ha più efficacia quindi sarebbe fare formazione agli insegnanti, intanto loro stessi la chiedono però penso che non abbiano ben presente quali possano essere le finalità ultime della formazione, hanno come la convinzione che un'ulteriore specializzazione potrebbe dar loro un po' di respiro rispetto al caos di cui si sentono parte, intanto uno dei pensieri abbastanza comuni è come posso far stare attenti i ragazzi, come posso mettere in atto tecniche più efficaci per farli apprendere meglio ed è questo insieme alla gestione della classe che li prende tantissimo. Ma capisci bene che torniamo sempre allo stesso discorso, siccome sono focalizzati sul programma e sulle verifiche di apprendimento la loro esigenza di miglioramento non si allarga ad altre finalità formative ma potrebbe essere un buon pretesto per attirarli a compiere altri tipi di riflessione sul loro operato e attirarli in corsi di formazione in cui vengono inserite anche altre tematiche*

È interessante osservare che, tutti gli adulti coinvolti in questo progetto di ricerca, e quindi i genitori, gli insegnanti, i dirigenti scolastici e gli psicologi, hanno fornito chiare riflessioni riguardanti le potenzialità insite in percorsi di formazione e in aggiornamenti focalizzati sul potenziamento della comprensione delle dimensioni che caratterizzano la promozione del ben-essere di bambini ed adolescenti. I dirigenti scolastici e gli psicologi coinvolti sembrano restituire un'immagine di scuola attenta alla promozione del ben-essere dei propri allievi, scuola in cui si riescano ad innestare effettive condizioni per il miglioramento personale e di sistema. Questi dati sembrano concordare con quelli presentati dai partners indiani durante l'ultimo convegno dell'International School Association (Roshan, 2009).

I dirigenti scolastici indiani infatti sembrano definire il ben-essere come la capacità di sentirsi bene con se stessi e saper mantenere buone relazioni. Tale dimensione sarebbe riscontrabile nella tranquillità e nella serenità di insegnanti ed alunni e si potenzierebbe in base alla possibilità di conoscere se stessi e di sviluppare contesti in cui esperire un senso di equilibrio relazionale. Per gli psicologi dell'età evolutiva indiani, il ben-essere psicologico di bambini ed adolescenti sarebbe direttamente collegabile alla capacità degli adulti di riferimento di riconoscere i bisogni specifici delle differenti fasce di età e di saper fornire corrette risposte a tali bisogni. In questa attenzione alla qualità delle relazioni fra studenti ed adulti, i dirigenti scolastici e gli psicologi indiani, rintraccerebbero la possibilità di sviluppare negli studenti un'attiva capacità di adattamento e di apertura al cambiamento.

Il ben-essere a scuola, per questi partecipanti, si concretizzerebbe in una collaborazione tra dirigente, insegnanti, studenti e famiglie. La scuola rappresenta il luogo in cui gli studenti quotidianamente sperimentano i processi di apprendimento vivendo straordinarie opportunità di crescita intellettuale, di maturazione, di acquisizione di consapevolezza critica e di responsabilità ma, al tempo stesso, in cui

si misurano anche con le difficoltà, la fatica, gli errori ed i momentanei insuccessi. In tal senso la scuola rappresenta il punto di incontro di tante energie che, insieme, possono collaborare alla costruzione di individui più equilibrati e solidali.





## **CAPITOLO QUARTO**

### **POSSIBILI LINEE DI INTERVENTO**



#### **4.1 Interventi educativi orientati alla salute ed al ben-essere: alcune strategie**

Tutti i partecipanti coinvolti nella ricerca presentata in questa tesi di dottorato, paiono attribuire al sistema relazionale la capacità di produrre nell'individuo, comportamenti adattivi che hanno un alto significato evolutivo. In particolar modo, gli studenti sottolineano l'importanza del mettere in atto azioni orientate alla valorizzazione dello stare bene insieme, al saper fornire aiuto reciproco ed al saper superare i conflitti. I genitori, desiderano che in un rapporto di collaborazione scuola famiglia, i propri figli possano sperimentare relazioni significative atte a favorire una loro realizzazione ed integrazione sociale. Gli insegnanti, sostengono che sia importante coltivare attraverso il dialogo, la collaborazione tra scuola e famiglia, in modo che si riescano a definire i limiti del sistema scolastico e, di conseguenza, a migliorare la capacità di supporto ad un positivo sviluppo degli studenti. Dirigenti scolastici e psicologi, infine, pongono l'accento sulla capacità dei docenti, di creare un clima collaborativo in cui sia possibile cogliere le istanze di ciascun alunno, per offrire l'occasione ad ognuno di loro, di diventare protagonista attivo della propria dimensione di ben-essere. Intervenire per fornire ai soggetti in crescita un'educazione al ben-essere, pertanto, non può significare soltanto affrontare temi legati alla riduzione del rischio, ma implica introdurre contemporaneamente parametri di riferimento culturali che spingano alla cura di se stessi.

La scuola rappresenta un microcosmo ideale in cui si maturano convinzioni, opinioni, conoscenze, atteggiamenti e abitudini che determineranno in gran parte l'evoluzione dell'individuo maturo, il suo ruolo e il suo contributo al vivere sociale. La costruzione di una politica di promozione della salute e del ben-essere dovrebbe prevedere strategie in cui i provvedimenti fiscali, la legislazione sociale, l'organizzazione dei servizi siano ispirati da criteri di equità, di garanzia di prodotti sani e sicuri, di rimozione degli ostacoli che non permettono di migliorare gli ambienti di vita; di azioni capaci supportare le comunità, potenziandone la partecipazione alle scelte e alle decisioni che riguardano la propria salute. È in questa prospettiva che diviene di centrale importanza, la possibilità di sviluppare le capacità personali, a partire da un'educazione alla responsabilità e alla partecipazione e riorientare i servizi sanitari a partire dalla formazione del personale, per arrivare ad un modello di assistenza che privilegi, anche nella cura, la promozione della salute e del ben-essere (Hoyle, 2008).

La realizzazione della promozione della salute e del ben-essere nella scuola, richiede la predisposizione di nuove linee metodologiche che possano supportare l'implementazione di pratiche preventive attuabili all'interno dell'ambito scolastico. Gli interventi di promozione della salute e del ben-essere, per la loro complessità e articolazione, richiedono metodologie di approccio integrate e multidisciplinari,

nonché strumenti operativi validati nella loro efficacia. La promozione della salute negli ultimi trent'anni ha scelto alcuni luoghi privilegiati per l'attuazione di strategie in grado di produrre un impatto visibile e significativo sugli indicatori di salute e benessere della collettività. In questo ambito, la scuola è naturalmente diventata uno di questi luoghi privilegiati, per più di un motivo. La scuola accoglie per un lungo periodo di vita tutti i soggetti in età evolutiva e offre la possibilità di osservare e monitorare il percorso di crescita e il modello di salute e benessere sul quale, il singolo soggetto, sta forgiando il suo personale concetto di "stare bene". Chiaramente, ciò che osserva la scuola non è altro che un riflesso dei valori e delle abitudini che trovano le loro radici nella vita familiare e nello stile di vita del nucleo di appartenenza. Però, proprio questa triangolazione che vede il bambino al centro di un sistema di assi che intersecano l'esperienza scolastica con quella familiare e con quella che connota l'attenzione rivolta all'infanzia e all'adolescenza dalla comunità, offre molte possibilità di interventi di prevenzione e di promozione del benessere (Ghuman, 2002). La scuola, inoltre, è abitata da figure adulte con una funzione educante, che hanno a disposizione un metodo educativo in grado di toccare il sapere, il saper fare e il saper essere degli individui. Attitudini, norme sociali e competenze promosse nell'arco dell'esperienza scolastica, segnano in modo indelebile aspetti della soggettività che si ripercuoteranno in modo significativo sullo stile di vita e sui valori intorno ai quali l'individuo organizzerà la totalità della sua esistenza. Questa competenza educativa della scuola è un'esperienza importante per il bambino e per l'adolescente, perché gli permette di giocare la relazione con un adulto in uno spazio reale e non virtuale. Non va infatti trascurato che l'elemento che oggi maggiormente connota i soggetti in età evolutiva è la loro enorme esposizione a relazioni virtuali, che, pur impegnandone le dimensioni cognitive, emotive e sociali, promuovono istanze di crescita al di fuori di una relazione reale (Omran, 2006).

La scuola si è negli ultimi decenni fatta promotrice di una vera e propria rivoluzione pedagogica che ha consentito di affiancare ad un approccio tradizionale di tipo disciplinare, un'ampia gamma di offerte formative dal taglio altamente educativo, finalizzate a porre in risalto la risposta ai bisogni più profondi degli allievi. Ne è derivata, la proliferazione di progettazioni educative in grado di integrare la dimensione scolastica dell'alunno con la ben più complessa formazione soggettiva della persona. La promozione di tali strategie, ha portato ad un forte incremento del sapere psicologico messo a disposizione dei docenti di ogni ordine e grado, cui si è aggiunta la realizzazione di progetti ad hoc introdotti nella stessa progettazione e programmazione interdisciplinare. Tale trasformazione può ben essere raccontata attraverso la definizione di un Piano dell'Offerta Formativa (POF), che si connota come il contratto che l'istituzione scuola fa con le famiglie e con i propri alunni e in cui viene specificato il progetto complessivo sulla crescita intellettuale e umana

dell'alunno, ottenibile grazie all'offerta educativa proposta dal complesso delle iniziative previste in ambito di istituto.

La scuola vive e pulsa nel proprio territorio di riferimento e si connota per la propria capacità di costruire reti e connessioni con altre agenzie educative presenti nella comunità. Tale rete, può aggregare figure professionali e servizi anche molto diversi tra di loro e consente di focalizzare, proprio all'interno del sistema scolastico, una serie di azioni e di interventi mirati che sarebbero irrealizzabili altrove. Ecco perché proprio nella scuola in questi ultimi anni, molti diversi operatori socio-sanitari hanno portato la loro azione preventiva, distanziandola da quella fortemente clinica erogata all'interno dei servizi e degli ambulatori presenti nell'organigramma del Servizio Sanitario Nazionale (Iavarone, 2008).

Questa sinergia di reti e alleanze ha inoltre permesso ad altre agenzie territoriali, di cooperare con il mondo della scuola, promuovendo azioni a sostegno del ben-essere del singolo e di tutta la comunità. Comuni, Province, Regioni, Associazioni di Volontariato, Organizzazioni Non Governative (ONG), Organizzazioni Non Lucrative di Utilità Sociale (ONLUS), sono molteplici i partner che a più riprese, e spesso con fini complementari, hanno realizzato iniziative e progetti tenendo come baricentro strategico della propria azione innovativa proprio il sistema scolastico. In questo ambito, forse, l'azione strategica di maggiore rilievo è consistita nella creazione dei Centri di Informazione e Consulenza (CIC), che, introducendo uno sportello di accoglienza e ascolto del disagio all'interno della vita scolastica, hanno, in realtà, permesso a molti problemi nascosti di emergere e la possibilità di attivare una serie di interventi integrati a rete con altri servizi operanti sul territorio (Migani, 2004). È così nato un forte movimento, spesso originatosi dall'interno del sistema scolastico, che ha sostenuto la cultura della promozione della salute e del ben-essere direttamente dall'interno del sistema stesso. Grazie a questo movimento, la scuola si è voluta qualificare non più come un contenitore di proposte e progetti preventivi, bensì come un attivatore di iniziative centrate su una solida filosofia del ben-essere di cui tutti, al suo interno, sono detentori e responsabili. Questo movimento ha portato allo sviluppo di un'idea di scuola che promuove la salute sulla scia dell'idea delle Health Promoting Schools, rete comunitaria di istituti scolastici, che sotto l'indicazione dell'Organizzazione Mondiale della Salute (come già accennato nel primo capitolo), hanno promosso una politica educativa che ha posto al centro del progetto educativo il ben-essere globale di chi nella scuola vive e lavora, docenti, studenti e personale scolastico in primo luogo.

È andata così crescendo, un'intensa attività di formazione e autoformazione che ha visto uniti in un progetto e in una strategia comune, centinaia di docenti di scuole di ogni ordine e grado, i quali hanno cominciato a perseguire e a progettare un nuovo modello di ben-essere scolastico (Denman, 2001). Questo movimento è stato responsabile delle più significative trasformazioni che hanno contaminato non solo il

modello di scuola nel quale è andato a diffondersi, ma anche le metodologie didattiche, lo sviluppo di progetti e processi di apprendimento innovativo. Queste osservazioni hanno diffuso una generalizzata consapevolezza tra il corpo docente relativa al fatto che l'efficacia dell'intervento preventivo, non può prescindere dalla quotidianità della relazione e della vicinanza tra educatore ed educando, ruoli che, tra l'altro, sempre più si fanno complessi quando in gioco ci sono bambini ed adolescenti, che sono portatori di esperienze e competenze che spesso sono di pari livello e complessità, se comparate con quelle dell'adulto. Per quanto riguarda il contenuto, gli interventi dovrebbero essere incentrati sull'insegnamento della capacità di definire obiettivi realistici e stimolanti, di affrontare e risolvere problemi, di comunicare in modo più efficace e assertivo, di sviluppare l'autodisciplina, di migliorare le abilità di negoziazione e di cooperazione, di affinare le capacità di controllo degli impulsi e di promuovere la capacità di esercitare un maggior controllo delle reazioni emotive. Si tratta in gran parte delle componenti della cosiddetta formazione sociale ed emotiva, delle life skills dell'OMS (1993).

Con il termine life skills, si intendono le capacità di assumere comportamenti positivi che consentano di trattare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana. Nel 1993 il Dipartimento di Salute Mentale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha confermato tali abilità psicosociali dell'area personale, sociale, interpersonale, cognitiva e affettiva dell'individuo, quali tecniche privilegiate per la promozione dell'educazione al ben-essere ed alla salute nell'ambito scolastico. Le competenze che bambini ed adolescenti, dovrebbero apprendere per una buona crescita psicosociale sono:

I. *Decision making* (la capacità di prendere decisioni). La capacità di prendere decisioni è una competenza che aiuta ad affrontare in modo costruttivo le soluzioni nelle diverse situazioni e contesti di vita. La capacità di elaborare in modo attivo il processo decisionale, può avere implicazioni positive sulla salute attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano.

Il processo di formulazione di un giudizio in merito all'attuazione, o meno, di un'azione non è di per sé spontaneo, ma presuppone una valutazione delle conseguenze che seguiranno all'azione stessa. Al concetto di decisione è strettamente legato il concetto di rischio. Ogni decisione implica, infatti, aspetti negativi e positivi, per la maggior parte delle volte non chiaramente distinguibili. Diventa di centrale importanza, il valore che ciascun individuo dà, in quel preciso momento, a questi aspetti.

Nel rischio hanno importanza due aspetti: da un lato le probabilità offerte dalla situazione in cui ci si trova, dall'altro le valutazioni soggettive. La percezione di un alto o basso rischio comporta, rispettivamente, la messa in atto delle capacità di coping dell'individuo oppure l'evitamento della situazione. Sulla percezione di sé si avrà, di conseguenza, un effetto di competenza o, viceversa di incompetenza. La

valutazione della propria efficacia, ancora, sarà allora alta o bassa. Questo circolo, porterà poi, ad un aumento o ad una diminuzione dell'autostima dell'individuo. Da questo possiamo rilevare la grande importanza dell'insegnamento di competenze adeguate per affrontare le richieste ed i compiti che vengono dati dall'esterno, ma che possono anche nascere come istanza interna della persona. In particolare durante l'infanzia e l'adolescenza, queste richieste sono pressanti ed importanti, esse potrebbero essere definite come i compiti di sviluppo che necessariamente ognuno di noi deve compiere per poter progredire verso la maturità.

II. *Problem solving* (la capacità di risolvere problemi). Il problem solving è una competenza che permette di affrontare in modo costruttivo i diversi problemi, i quali, se lasciati irrisolti, possono causare stress mentale e tensioni fisiche. Il problem solving, è un'espressione anglosassone che indica tutti quei processi che utilizziamo ogni giorno per analizzare, affrontare e risolvere situazioni problematiche, nuove o familiari che siano. Un problema è qualsiasi situazione, pratica o teorica, la cui risoluzione implica l'utilizzo delle conoscenze che abbiamo, in modo più o meno creativo. Componenti centrali del processo di problem solving sono: l'acquisizione della capacità di visione d'insieme, per cogliere i collegamenti e le interdipendenze tra le parti - componenti del fenomeno indagato; la predisposizione di un metodo di analisi, distinguendo tra aspetti e tecniche conosciute e non, ai fini di acquisire nuova conoscenza; l'apprendimento ed l'impiego di nuovi modi di pensare e determinazione della metodologia di analisi; la raccolta di informazioni finalizzate alla suddetta metodologia; la sintesi delle informazioni in modo da renderle facilmente percepibili ai fini della creazione di semplici scenari di riferimento alternativi; il confronto tra scenari di soluzione, impiegando tecniche creative ed intuitive; la formulazione dello scenario di riferimento, identificando gli orientatori che supportano il cambiamento; la traduzione dello scenario in risultati aspettati ed indicatori di misurazione; la sperimentazione e valutazione dei risultati.

III. *Creatività*. La creatività è vista come la competenza che aiuta ad affrontare in modo versatile tutte le situazioni della vita quotidiana; contribuisce sia alla capacità di prendere decisioni che alla capacità di risolvere problemi, permettendo di esplorare le alternative possibili e le conseguenze delle diverse opzioni.

Il soggetto creativo è in grado di produrre situazioni nuove partendo da dati noti, attraverso un processo di induzioni e deduzioni. Le persone creative appaiono, come individui in grado di gestire al meglio i propri sentimenti, impulsi ed emozioni. La creatività, è facilitata da quelle caratteristiche di personalità caratterizzate dalla fluidità, che favoriscono una continua riorganizzazione della vita soggettiva. Questo stesso atteggiamento di accettazione e libertà può essere utilizzato nella scuola: come ogni altra abilità, anche la creatività può essere appresa. La letteratura in proposito, suggerisce che la messa in atto di attività che

facilitino il pensiero creativo (problem solving, brainstorming) aiuta lo sviluppo delle capacità creative.

L'idea di base, è che la creatività sia un campo in cui innanzi tutto la persona può maturare uno sviluppo integrale delle proprie potenzialità e, in secondo luogo, in cui gli individui soggetti al rischio possono trovare un aiuto per il superamento delle proprie difficoltà. In questa ottica, le attività finalizzate a coltivare, nel bambino come nell'adolescente, la creatività possono assumere, oltre all'indiscussa valenza educativa, anche una valenza preventiva. Il pensiero creativo si presenta come una forma di pensiero flessibile e duttile, che si avvale di meccanismi non logici. In esso convive un gioco di liberi rimandi e di accostamenti intuitivi, inseriti in una prospettiva di adattamento all'ambiente e di scambio relazionale che ne evita gli sbocchi sterili.

IV. *Pensiero critico.* Il pensiero critico viene considerato come un'abilità utile nell'analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, valutandone vantaggi e svantaggi, al fine di arrivare a una decisione più consapevole. Il senso critico può contribuire alla promozione della salute, permettendo di riconoscere e valutare i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento, quali ad esempio le pressioni dei coetanei e l'influenza dei mass media. La capacità critica è uno dei requisiti fondamentali della raggiunta maturità individuale. Essa consiste nella competenza di esaminare le situazioni con uno sguardo libero da eccessivi condizionamenti esterni. Questo esame può essere consapevole o inconsapevole a seconda dell'importanza della decisione da prendere, ma anche della maturità dell'individuo. Il passo successivo all'esame delle diverse situazioni, è la possibilità di elaborare giudizi. Dopo aver raccolto tutte le informazioni ritenute necessarie, si è in grado di formulare un giudizio e di dare un parere sulla questione. Questo significa assumere una posizione. Da quanto detto, ne consegue che una buona capacità critica è la caratteristica di una persona che ha raggiunto un discreto livello di responsabilità e di autonomia. Responsabilità in quanto è in grado di soffermarsi a riflettere sulle situazioni che via via si presentano, dimostrandosi capace di esprimere una posizione personale, basata sulla propria percezione delle cose, riuscendo a sostenere questa posizione di fronte alle richieste o alle critiche esterne. Autonomia in quanto la decisione viene presa senza vincoli esterni che limitano la responsabilità dell'individuo (mode, costrizioni emotive, influenze sociali).

V. *Comunicazione efficace.* La comunicazione è un processo fondamentale che risponde ai bisogni di tipo fisico, sociale, psicologico e strumentale perché rappresenta un interscambio di significati tra persone. Essa consiste nel trasmettere informazioni. L'utilizzo di una comunicazione efficace garantisce un maggior senso di sicurezza personale, ed aumenta la libertà dell'individuo. La comunicazione efficace viene intesa come la capacità di sapersi esprimere, sia



verbalmente che non verbalmente, in modo efficace e congruo alla propria cultura e in ogni situazione particolare. Comunicare efficacemente significa esprimere opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti; essere in grado di ascoltare in modo accurato, comprendendo l'altro. Comunicare con efficacia significa inoltre essere capaci, in caso di necessità, di chiedere aiuto. La comunicazione rappresenta uno degli aspetti principali delle relazioni interpersonali. Sebbene tutti gli individui siano in grado di comunicare con gli altri, non sempre si è consapevoli della complessità e dei diversi livelli di profondità che la comunicazione ha in sé. Grazie alla comunicazione efficace, è possibile entrare in relazione profonda con gli altri, esprimere i propri bisogni, pensieri ed emozioni e ascoltare e comprendere quelli degli altri. L'utilizzo di una comunicazione efficace garantisce una maggiore soddisfazione dell'individuo e ne aumenta la libertà.

VI. *Abilità di relazione interpersonale.* Questa competenza viene concepita come l'abilità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo sapendo creare e mantenere relazioni significative, fondamentali per il ben-essere psico-sociale, sia in ambito amicale che familiare. Tale competenza, permette anche la possibilità di interrompere le relazioni, quando necessario, in modo costruttivo. Lo stile relazionale è il frutto della storia individuale di ognuno: la conseguenza di identificazioni con modelli di riferimento affettivo primario e il risultato di modalità di adattamento a condizioni di crescita che possono essere state qualitativamente diversa fra loro. È anche possibile che lo stile relazionale possa variare da situazione a situazione. La persona, ad esempio, può aver appreso ad adottare modalità di relazione di tipo assertivo in alcuni ambienti, mentre in altri ambiti, sperimentati come difficili, è possibile che non riesca a fare altro che rinchiudersi in comportamenti passivi.

L'essere umano è molto complesso, e come si è più volte detto, le sue reazioni sono il frutto della combinazione di tratti caratteriali e variabili situazionali. Si possono brevemente descrivere tre principali stili di interazione. Lo stile passivo caratterizza le relazioni in cui la persona non riesce quasi mai a raggiungere il proprio obiettivo. In tale circostanza l'individuo matura una cattiva immagine di sé, si sente frustrato, infelice, ansioso, non prova stima per se stesso e la sua comunicazione è inibita e poco espressiva, contratta ed inefficace. Lo stile aggressivo è invece caratteristico di quelle interazioni in cui una persona viola i diritti altrui per cercare di trarne qualche vantaggio. Tale stile interattivo caratterizzerebbe gli individui che valutano gli altri come fundamentalmente pericolosi e per tale ragione hanno uno stile di comunicazione collerico ed esplosivo. Infine, lo stile assertivo, caratterizzerebbe quelle interazioni in cui le persone riescono a far valere i propri diritti rispettando quelli altrui. Tali individui riuscirebbero a costruire in questo modo una positiva immagine di sé, un'adeguata capacità di autovalutazione, un buon livello di autostima e fiducia ed una capacità

di comunicare in modo chiaro, aperto ed efficace. È importante aiutare bambini ed adolescenti ad adottare stili interattivi assertivi. Tale stile faciliterebbe infatti la costruzione di relazioni in cui i bisogni sono soddisfatti perché ognuno dei componenti della relazione è consapevole dei propri bisogni, diritti e doveri.

VII. *Autoconsapevolezza.* L'autoconsapevolezza viene identificata con la conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri punti forti e deboli, dei propri desideri e bisogni. La consapevolezza di sé rappresenta un obiettivo auspicabile per il raggiungimento della maturità individuale. Le basi dell'autoconsapevolezza sono poste nel periodo dell'infanzia: un corretto riconoscimento dei bisogni e dei sentimenti da parte delle figure adulte di riferimento, permette al bambino di percepirsi come individuo separato e con un proprio bagaglio di sensazioni, emozioni e bisogni che sono degne di essere riconosciute e rispettate.

Il rispetto dell'altro e dei limiti posti dalla realtà diventa un elemento essenziale per lo sviluppo armonico dell'individuo. Se bambini ed adolescenti hanno la possibilità di crescere in contatto con il proprio modo di essere, senza che questo sia minacciato ogni qualvolta non sia in accordo con le esigenze esterne, viene supportato un positivo sviluppo del sé e la possibilità di fare riferimento al proprio schema interno tutte le volte che questo si dimostri opportuno. Il senso di autoconsapevolezza cresce di pari passo con questo atteggiamento, poiché se vi è autoconsapevolezza ogni decisione può essere presa come un individuo autonomo e non sottoposto ad inutili costrizioni.

VIII. *Empatia.* Questa competenza viene definita come la capacità di comprendere gli altri, di "mettersi nei loro panni" anche in situazioni non familiari. L'empatia viene concepita come la capacità che ogni individuo ha di comprendere il mondo dei significati di un altro individuo differente da lui. Essere in grado di comprendere veramente l'altro permette alla persona di vivere in maniera più profonda i rapporti quotidiani, avendo come punto di riferimento il proprio sentire e la percezione corretta dei sentimenti altrui. Per sviluppare questa competenza si renderebbe necessario creare un ambiente formativo, in cui bambini ed adolescenti possano imparare a leggere correttamente i segnali verbali e non verbali della comunicazione altrui, in particolare quelli riferiti alle emozioni.

Inoltre, diviene importante guidare i soggetti in sviluppo a riconoscere i segnali che indicano l'esistenza di un problema in sé e nell'altro e le caratteristiche della persona che è disponibile ad offrire aiuto. Bambini ed adolescenti dovrebbero poi essere aiutati a sviluppare le proprie capacità empatiche, attraverso l'esercizio al riconoscimento delle emozioni, degli stati d'animo e dei pensieri, in modo da aumentare la consapevolezza delle differenze e delle similitudini tra il proprio mondo interno, le proprie modalità espressive e quelle altrui.

IX. *Gestione delle emozioni.* Questa competenza viene definita come la capacità di riconoscere le emozioni in se stessi e negli altri. Le emozioni ed i sentimenti sono

parte integrante della nostra esistenza e rappresentano una spinta motivazionale per le nostre azioni quotidiane. La capacità di riconoscere le emozioni e i sentimenti in sé e negli altri, è fondamentale per lo sviluppo dell'individuo e delle sue relazioni. Di conseguenza, è importante che bambini ed adolescenti abbiano l'opportunità di soffermarsi sul significato delle emozioni che comunemente provano e sul potere che queste hanno, di determinare i loro comportamenti.

In tal senso, diventa fondamentale creare opportunità educative in cui, bambini ed adolescenti, possano aumentare la loro consapevolezza emotiva, migliorando la capacità di esprimere le emozioni in maniera fluida e cosciente, integrandone gli aspetti emotivi e cognitivi. Sarebbe quindi fondamentale immaginare percorsi educativi in cui bambini ed adolescenti possano: esplorare il significato, la legittimità e l'universalità delle emozioni; facilitarne l'espressione attraverso il canale verbale e non verbale; aumentare la propria consapevolezza su ciò che provoca differenti emozioni; scoprire e mettere in pratica le diverse modalità di gestione per sperimentare nuove modalità di comportamento.

X. *Gestione dello stress.* Questa abilità viene definita come la competenza nel riconoscere le cause di tensione e di stress della vita quotidiana e nel controllarle, sia tramite cambiamenti nell'ambiente o nello stile di vita. È possibile definire lo stress come la condizione in cui si viene a trovare un individuo quando è ostacolato nella soddisfazione dei propri bisogni, desideri o aspirazioni. Gli ostacoli sono le richieste che l'ambiente, o la persona stessa, pone e che sono eccessive rispetto alle forze che possono essere utilizzate.

In tal senso, lo stress potrebbe essere definito come ogni situazione che sovrasta le risorse adattive dell'individuo. Questo implica che sia richieste esterne sia emozioni, ricordi, conflitti interni, possano combinarsi e provocare sensazioni di stanchezza, incompetenza, paura o scoraggiamento. La valutazione dell'evento stressante, inoltre, è strettamente legata alla percezione del singolo individuo.

Ciò che è stressante per alcuni non lo è per altri. Per queste ragioni diviene importante che bambini ed adolescenti possano imparare ad esplorare il concetto di stress e le sue implicazioni personali. Imparare a gestire lo stress, infatti, significa migliorare le capacità personali di lettura dei possibili eventi stressanti e implementare capacità di coping. Diventa fondamentale confrontarsi con compagni ed adulti di riferimento, sulle diverse modalità di risposta allo stress; sperimentare personalmente l'uso del proprio potere personale di contenimento delle emozioni negative e delle relazioni ad esse collegate, incrementando la capacità di reazione adeguata.

Le indicazioni relative all'applicazione delle abilità di vita a interventi di educazione alla salute ed al ben-essere, in generale, dovrebbero considerare diversi aspetti quali:

- le caratteristiche biologiche dei soggetti (età, sesso, ecc.);
- le caratteristiche sociali (cultura di appartenenza, ambiente sociale, ecc.);

- il livello di autoefficacia del singolo e del gruppo classe;
- il luogo dove si svolge l'intervento;
- il tipo di area a rischio oggetto dell'intervento.

Il fattore più importante che determina la scelta di una tecnica piuttosto di un'altra, riguarda l'area oggetto dell'intervento. In generale si dovranno prediligere quelle metodologie che hanno come scopo primario quello di migliorare le capacità personali e relazionali, come l'apprendimento situato e la peer education, che verranno approfondite nel prossimo capitolo. Il presupposto teorico alla base dell'insegnamento delle abilità di vita, è la "teoria dell'apprendimento sociale" sviluppata da Bandura (2000) secondo la quale l'apprendimento è un'acquisizione attiva che avviene attraverso la trasformazione e la strutturazione dell'esperienza. Per Bandura, il comportamento dell'individuo non può essere spiegato semplicemente in termini socioculturali o psicologici, esso coinvolge la persona e il contesto d'appartenenza, perché l'individuo trasforma l'ambiente e da esso viene trasformato. Questo modello, si basa sul principio del determinismo reciproco triadico. Secondo questo principio, la personalità sarebbe il prodotto dell'interazione reciproca tra ambiente, caratteristiche individuali e comportamento. L'individuo agisce selettivamente e trasformativamente sull'ambiente, ma è anche selezionato e modellato dall'ambiente, dalle condizioni che il contesto predispone per facilitare od ostacolare le sue azioni e dalle pressioni che esso esercita sulle sue decisioni. I tre fattori, ambiente, caratteristiche individuali e contesto, infatti, attiverebbero strutture psichiche che regolano la condotta dell'individuo secondo standard adottati tramite processi di autoregolazione. L'individuo sarebbe infatti dotato di una mente proattiva che gli consentirebbe di agire sul mondo esterno e su di sé in modo trasformativo, grazie alle capacità di simbolizzazione, di osservazione, di anticipazione, di autoriflessione e di autoregolazione. Tutte queste capacità, secondo Bandura, starebbero alla base di tutte le forme d'apprendimento. In tal senso, il meccanismo di autoregolazione più importante è il senso di autoefficacia, che permetterebbe all'individuo di essere agente attivo della propria vita e quindi, di assumersi la responsabilità di costruire, selezionare ed organizzare, gli eventi della vita per poter raggiungere i propri obiettivi.

L'individuo diventerebbe così, un agente attivo quando si dimostrerebbe in grado di riflettere sulla propria esperienza, monitorando il processo di crescita, correggendo le proprie condotte disfunzionali e adattandole alle richieste dell'ambiente. Il senso di autoefficacia, si determinerebbe proprio nella convinzione che le proprie capacità siano adeguate e funzionali al fine di gestire le situazioni a proprio vantaggio, per poter raggiungere gli scopi prefissati. Secondo questa teoria, gli individui non subiscono passivamente le influenze del proprio ambiente, ma mantengono con esso un rapporto di interazione reciproca e possono migliorare il proprio livello di autoefficacia, acquisendo nuove conoscenze e abilità per affrontare e gestire

situazioni diverse e problematiche. L'apprendimento potrebbe così verificarsi attraverso l'esperienza diretta, oppure indirettamente, osservando e modellando le proprie azioni su quelle di altri in cui ci si identifica, o attraverso la formazione di abilità legate alla situazione specifica, come l'autovalutazione, che rafforza la fiducia di essere in grado di attuare un determinato comportamento.

Le life skills sono, quindi, abilità per un comportamento adattivo e positivo che pongono l'individuo nelle condizioni di affrontare pressioni negative dei pari e situazioni di rischio. Tali abilità potrebbero suddividersi in tre macro dimensioni:

- skills sociali e interpersonali (incluse skills di comunicazione, skills di rifiuto, di assertività ed empatia);
- skills cognitive (incluso il processo di presa di decisione, il pensiero critico, la capacità di problem solving e l'autovalutazione);
- skills di gestione delle emozioni (incluso la gestione dello stress e l'attribuzione di eventuali successi/insuccessi a cause interne).

In questo senso, l'apprendimento delle abilità di vita si potrebbe declinare in altrettanti ambiti di apprendimento: *imparare a sapere* (abilità cognitive inerenti alla presa di decisioni, soluzione di problemi e pensiero critico); *imparare ad essere* (abilità personali che permettono di accrescere il locus of control interno, gestire le emozioni e lo stress); *imparare a vivere insieme* (abilità sociali inerenti alla comunicazione interpersonale, la capacità di negoziare e/o opporre un rifiuto, l'empatia, la cooperazione e il lavoro di gruppo, il dare appoggio).

La scuola, è il contesto più appropriato per l'insegnamento delle life skills, per l'importante ruolo svolto nei processi di socializzazione; per il raggiungimento della quasi totalità della popolazione infantile e giovanile; per la possibilità di utilizzare infrastrutture esistenti, senza costituire nuovi e costosi servizi; per l'esperienza e la preparazione degli insegnanti; per l'elevata credibilità; per la possibilità di verificare l'efficacia della life skills education nell'ambito della valutazione dell'apprendimento. La scuola rappresenta, quindi, il luogo ideale dove gli individui possono imparare a sviluppare le abilità indirizzate verso un comportamento adattivo e positivo che renda ogni studente capace di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana.

Educare alle life skills, significa dotare gli studenti di buoni strumenti formativi che permettano loro di orientarsi con competenza ed efficacia per proteggersi e promuovere le proprie competenze a livello individuale e sociale, rafforzando la loro capacità di assumersi responsabilità.

Le life skills, non si propongono come un pacchetto aggiuntivo di contenuti per l'insegnamento, ma come uno strumento in grado di valorizzare l'azione didattica, in quanto promuovono le competenze psicosociali degli studenti. I possibili benefici dell'educazione alle life skills nei progetti di educazione alla salute sono piuttosto numerosi. Educare alle life skills infatti significa: promuovere l'autostima degli

studenti; migliorare le relazioni quotidiane tra personale scolastico e studenti e tra studenti stessi; ridurre i problemi comportamentali nelle classi; migliorare il rendimento scolastico; ridurre i comportamenti violenti; migliorare le relazioni tra scuola, famiglia e comunità territoriale; sviluppare all'interno della scuola servizi che promuovano la salute ed il ben-essere (Clarke, 2002).

L'OMS considera che la fascia di età ottimale per l'apprendimento di tali competenze, sia quella compresa tra i sei ed i sedici anni, in cui gli eventuali comportamenti a rischio di salute non sono ancora consolidati. In questa prospettiva, l'educazione alle life skills si potrebbe complementare con alcuni degli obiettivi scolastici della scuola dell'obbligo, come l'acquisizione di un pensiero critico, la capacità di esprimere le proprie opinioni con sicurezza, l'assumersi responsabilità, il saper collaborare e cooperare con gli altri, l'instaurare e mantenere relazioni costruttive ma anche l'essere consapevoli dei propri punti di forza e debolezza, l'essere consapevoli delle proprie aspettative, il saper stabilire obiettivi a breve termine che siano misurabili, la capacità di riconoscere i propri risultati e di valutare il proprio apprendimento, riconoscendo il proprio ruolo per la crescita personale, la motivazione, il coinvolgimento, l'impegno, l'assunzione di responsabilità. Le attività educative finalizzate all'apprendimento delle life skills, necessitano di essere considerate come parte di un programma sequenziale e unificato.

Per questo motivo, le lezioni dovrebbero essere programmate per essere sviluppate in una particolare sequenza, in cui ad un primo livello, l'insegnamento si potrebbe focalizzare sulle componenti base delle abilità di vita principali, praticate in relazione alle comuni situazioni di vita. Ad un secondo livello, ogni studente potrebbe esercitarsi nell'applicazione delle abilità di vita a temi rilevanti connessi a vari problemi di salute. Ad un terzo livello, si potrebbe collocare invece, l'applicazione delle abilità di vita in relazione a specifiche situazioni di rischio che possono dare origine a problemi sociali o di salute (Ghedin, 2009). Nella tabella 7, vengono riportati le indicazioni dell'OMS riguardanti un corretto sviluppo di interventi orientati alla promozione delle life skills.

**Tab. 7 Sviluppo di un programma di abilità di vita (OMS, 1993)**

	<b>Primo livello</b>	<b>Secondo livello</b>	<b>Terzo livello</b>
<b>Decision making</b>	Apprendere i passi base per il decision making	Prendere decisioni difficili	Prendere decisioni circa importanti piani di vita
<b>Problem solving</b>	Passi base per il problem solving	Generare soluzioni per problemi difficili	Risoluzione costruttiva dei conflitti
<b>Creatività</b>	Sviluppare la capacità di pensare in modo creativo	Generare nuove idee circa cose che sono date per scontate	Adattarsi ai cambiamenti delle circostanze sociali
<b>Pensiero critico</b>	Apprendere i processi base del pensiero critico	Esprimere giudizi obiettivi circa scelte e rischi	Resistere alle influenze negative sugli atteggiamenti connessi a comportamenti a rischio
<b>Comunicazione efficace</b>	Apprendere abilità di comunicazione verbale e non verbale	Comunicazione assertiva di fronte alla pressione esercitata dai pari	Usare l'assertività per resistere alla pressione di mettere in pratica attività potenzialmente dannose per la salute
<b>Abilità di relazione interpersonale</b>	Apprendere a valutare le relazioni con gli amici e con la famiglia	Formare nuove relazioni e fare fronte alla perdita di amici	Saper cercare supporto dagli altri in tempo di necessità
<b>Autoconsapevolezza</b>	Apprendere circa come persona speciale	Autocontrollo	Consapevolezza dei propri diritti e delle proprie personalità
<b>Empatia</b>	Comprendere come le persone siano piacevoli e come differiscano. Apprendere ad apprezzare le differenze tra le persone	Evitare i pregiudizi e le discriminazioni	Prendersi cura di chi ha bisogno di supporto
<b>Gestione delle emozioni</b>	Riconoscimento dell'espressione di differenti emozioni	Comprendere come le emozioni influenzano il nostro comportamento	Fronteggiare lo stress emozionale
<b>Gestione dello stress</b>	Identificare le cause dello stress	Metodi per fronteggiare le situazioni difficili	Fronteggiare le situazioni di diversità

In senso più generale, bisogna considerare che, progettare un programma di formazione orientato alla promozione del ben-essere degli studenti, non può essere un'impresa solitaria. Vi è l'esigenza di lavorare in gruppo ed in una prospettiva sistemica. I progetti non condivisi possono essere formalmente validi, ma rivelano avere grandi difficoltà di realizzazione se chi li deve mettere in atto e i destinatari e le altre cosiddette parti interessate (stakeholder) non sono stati coinvolti.

Inoltre, anche una buona idea è difficilmente traducibile in termini operativi senza un ampio confronto. In letteratura esistono molti testi diversi sulla progettazione formativa. A seconda degli autori, e degli ambiti di progettazione, gli elementi fondamentali della progettazione possono ricevere nomi diversi ed essere più o meno dettagliati. È comunque possibile evidenziare alcuni elementi fondamentali comuni a tutti i modelli di progettazione, che sono: l'importanza di effettuare l'analisi dei bisogni; l'individuazione dei destinatari e delle parti interessate, la definizione degli obiettivi, la programmazione e l'attivazione delle attività necessarie, la definizione e l'applicazione di strumenti di monitoraggio e di valutazione. Concretamente, diviene necessario arricchire l'obiettivo generale del progetto -il perché- con gli obiettivi specifici e con i corrispondenti piani di azione -chi, come, quanto, quando, per chi- (Rigetti, 2007).

In riferimento all'educazione alla salute ed al ben-essere, la fase di rilevazione dei bisogni e l'analisi del problema deve riferirsi a quello che avvertono i destinatari. Non sempre il bisogno percepito coincide con il bisogno effettivo, per effetto di condizionamenti di vario genere; il bisogno percepito diventa bisogno espresso, se si traduce in una specifica richiesta. L'analisi dei bisogni di formazione si configura come un'attività di ricerca e l'identificazione dei bisogni diventa essa stessa momento di formazione per le persone che vi partecipano. L'analisi dei bisogni formativi, dovrebbe innanzitutto portare alla identificazione degli obiettivi educativi. La fase di definizione di obiettivi chiari e condivisibili, è un passaggio progettuale di fondamentale importanza. L'obiettivo potrebbe essere definito come la descrizione di ciò che i destinatari dovranno fare, per dimostrare il raggiungimento di uno scopo prefissato. L'obiettivo generale, identifica i benefici sociali di lungo termine che il progetto sarà in grado di garantire all'intera collettività di riferimento e non soltanto ai diretti destinatari dello stesso. Esso dovrebbe rispondere alla domanda: quale è lo scopo del progetto? quali problemi intende contribuire a risolvere? Gli obiettivi specifici, di un programma formativo, sono definiti come obiettivi educativi o di apprendimento. Essi devono essere ovviamente coerenti con gli obiettivi generali e devono derivare da una disaggregazione di questi. Gli obiettivi educativi devono essere: chiari (espressi in modo semplice e immediato, a questo scopo è utile sottoporre la formulazione degli obiettivi educativi ad un focus group che ne valuti appunto la chiarezza e la misurabilità); utili o pertinenti (devono essere strumentali allo svolgimento di un compito o di un'attività che i destinatari dovranno compiere



per il raggiungimento dell'obiettivo generale); realistici (devono essere raggiungibili per evitare frustrazioni e sprechi di risorse e di energie); misurabili (ovvero se ne deve potere verificare il raggiungimento in modo riproducibile, ossia in modo che persone diverse siano d'accordo sul fatto che l'obiettivo sia stato raggiunto o meno). Per avere queste caratteristiche è meglio che un obiettivo educativo sia espresso in termini comportamentali, in modo che possa consistere in comportamenti osservabili. Si distinguono di solito tre tipi di obiettivi educativi, relativi a conoscenze, abilità pratiche e atteggiamenti.

Si è detto che gli obiettivi educativi dovrebbero dar luogo a comportamenti osservabili. Da questo punto di vista anche gli atteggiamenti vanno valutati in quanto capaci di produrre delle modificazioni del modo di comportarsi dei destinatari. Sarebbe quindi meglio distinguere gli obiettivi solo in quelli relativi a conoscenze e ad abilità pratiche, differenziando tra questi ultimi quelli in cui gli atteggiamenti sono particolarmente importanti, ad esempio l'abilità di dimostrare empatia nei rapporti con gli altri (Mirowsky, 2008).

Una volta che sono stati definiti con chiarezza gli obiettivi del progetto è necessario effettuare un esame delle risorse e della fattibilità. Occorre considerare realisticamente quanto potrà essere disponibile in termini di tempo, strumenti, personale, denaro e raffrontarlo ai costi prevedibili, ai vincoli e alle difficoltà, agli adempimenti burocratici. Una volta che si è individuata l'ipotesi di partenza la fase successiva è costituita dalla puntuale indicazione delle modalità della sua messa in atto per provarne l'adeguatezza. Questa fase si indica con il termine programmazione. La programmazione corrisponde alla definizione dei metodi, dei criteri e degli strumenti formativi, oltre che delle modalità di coinvolgimento delle parti interessate, per raggiungere gli obiettivi educativi e di conseguenza l'obiettivo generale. Per ogni intervento pianificato si dovrebbero mettere in evidenza i problemi che si potrebbero incontrare e le possibili soluzioni di tali problemi.

Per ogni intervento, ovviamente, si dovrebbero stabilire anche i tempi e le risorse umane e materiali necessarie. Una buona formulazione degli obiettivi educativi di solito agevola la programmazione degli interventi, che dovrà tenere conto di quanto si sa sull'efficacia degli interventi formativi e degli interventi di coinvolgimento delle parti interessate. In questa prospettiva si rende necessario riflettere sull'importanza di pianificazione del monitoraggio e della valutazione dell'efficacia. L'intervento vero e proprio infatti, dal momento in cui viene messo in atto, dovrebbe dar luogo a sequenze di realizzazione e gestione, sincronicamente accompagnate da procedure di valutazione (Semeraro, 2009b). Sarà tanto più facile quanto più la programmazione del percorso e la definizione degli obiettivi educativi saranno stati ben formulati.

Si definisce monitoraggio la verifica continua dell'attuazione del progetto (controllo dei tempi e del tipo di interventi realizzati), si tratta di una valutazione cosiddetta di

processo che si differenzia dalla valutazione dei risultati, ovvero di ciò che i partecipanti hanno appreso e applicato. Si dovrebbe infatti distinguere tra una valutazione formativa, svolta in itinere, che serve agli studenti per accertare a che punto sono, ed una valutazione conclusiva.

Quest'ultima può riguardare il gradimento dei partecipanti rispetto al programma di formazione, le nozioni e abilità acquisite alla fine del percorso formativo o anche l'impatto, ossia quanto il partecipante applicherà nella sua vita quotidiana, sia nel periodo immediatamente successivo al programma, sia a distanza di tempo per la valutazione di follow-up o di sostenibilità.

#### 4.1.1 Co-costruire il significato di ben-essere a scuola

In una società come quella attuale, che si trasforma rapidamente nel suo assetto economico e culturale, che richiede flessibilità ed adattamento, capacità di assumersi responsabilità, un saldo senso di efficacia personale e collettiva, la principale sfida dell'educazione è mettere ogni persona in grado di acquisire competenze cognitive e relazionali, di gestione del proprio comportamento e del proprio apprendimento. In quest'ottica educare significa estendere concretamente i processi democratici dalle istituzioni al singolo individuo, affinché sappia compiere scelte consapevoli anche in vista del ben-essere sociale.

Sembra assolutamente necessario che gli adulti si adeguino a nuovi standard educativi, per cercare di mantenere vivo il contatto con le nuove generazioni e per preservare il loro ruolo di guida, in una relazione che venga percepita come paritaria e significativa. Ancor più in ambito scolastico, è necessario cominciare a pensare a modelli di insegnamento che, come vedremo nel corso del presente capitolo, si basino sulla cooperazione e l'apprendimento condiviso. Il tema della relazione significativa attraversa da sempre i servizi educativi, luoghi per eccellenza ad elevata densità relazionale. La relazione, si configura infatti come un elemento cruciale del fare educazione, premessa e sostegno a qualunque esperienza di crescita e conoscenza ad ogni età. Oggi più che mai, la capacità di entrare in comunicazione con altri essere umani, rappresenta una competenza fondamentale per la convivenza e per la co-costruzione di conoscenze e progetti. La scuola, necessita di prestare un'attenzione specifica alla costruzione di buone relazioni tra i diversi soggetti che li abitano: diventa allora prioritario mettere in atto azioni, costruire contesti, proporre esperienze che permettano a ciascuno di esprimersi nella propria totalità e contemporaneamente nel rispetto dei numerosi altri che incontra, così da contribuire a crescere individui autenticamente interessati agli altri.

Oggi è ampiamente condiviso che lo sviluppo e la conoscenza costituiscono processi mediati e dipendenti dall'interazione sociale: è nell'incontro con l'altro e nella relazione che da esso può originare, che risiedono le possibilità di generazione di pensiero e cultura, quindi di crescita. In questo senso, buone relazioni fra soggetti in età evolutiva e adulti che si occupano di loro, favoriscono lo sviluppo generale della personalità, l'acquisizione delle conoscenze, le stesse situazioni di apprendimento.

In assenza di tali relazioni sicure, e del conseguente ben-essere relazionale percepito attraverso esse, le potenzialità educative della scuola in termini di crescita e di conoscenza appaiono fortemente compromesse, poiché nella relazione risulta risiedere la base che dà luogo alla fiducia di se stessi e quindi anche della capacità di apprendere, per cui è possibile conoscere in modo autentico solo se e quando il bisogno di relazione viene riconosciuto, compreso ed accolto.

L'importanza di creare una proposta educativa efficace dal punto di vista relazionale e comunicativo, una proposta che sia in grado di veicolare e far condividere significati che abbiano un'incidenza effettiva sui comportamenti di bambini ed adolescenti, si evince dall'analisi di uno studio dello Swiss Multicenter Adolescent Survey on Health (Narring, 2002). Tale studio ha messo in evidenza come negli interventi di promozione della salute e del ben-essere a scuola vi sia una carenza di linguaggio comune fra gli operatori e gli studenti-fruitori, oltre che un'azione educativa ancora troppo centrata su una metodologia di tipo informativo-sanitaria. Bambini ed adolescenti, invece, aspirerebbero ad interventi che siano maggiormente vicini al loro modo di esprimersi e di concepire la salute ed il ben-essere. Per tali ragioni, si renderebbe necessario promuovere una loro partecipazione attiva, capace di rendere gli studenti parte integrante dell'iter-formativo.

Nel campo della salute e del ben-essere gli stimoli informativi sono infatti molteplici, per i più giovani però risulta piuttosto difficile distinguere tra l'informazione scientifica autorevole e quella pubblicitaria o "sensazionistica". Per questo motivo è necessario fornire agli studenti informazioni chiare, corrette e precise, che tuttavia, da sole non bastano. Occorre stimolare decisioni personali e consapevoli, affinché gli argomenti trattati possano essere realmente compresi e assimilati, ma soprattutto offrire spunti utili di discussione e confronto, per arrivare ad una riflessione condivisa sui concetti di salute e ben-essere, ma anche per permettere l'acquisizione delle abilità necessarie a far fronte a quelle situazioni che spingono verso comportamenti o stili di vita pericolosi (Petrillo, 2004).

La scuola è uno dei luoghi in cui un intervento di promozione della salute e del benessere può raggiungere risultati ottimali: assumendo il gruppo classe come target, si possono esplicitare i punti più problematici per l'affermazione di una cultura della salute, aprendo i gruppi alla discussione e alla negoziazione interpersonale sui significati sottesi ai comportamenti che stanno alla base di uno stile di vita preventivo. Nei gruppi, infatti, può realizzarsi nell'ottica del costruttivismo sociale, una comunicazione effettivamente dialogica, in cui la reciprocità implica l'interscambio e interazione capace di stabilire rapporti collaborativi fra tutti i membri della classe (Ligorio, 2005). In questa prospettiva appare significativo il contributo della teoria dell'apprendimento situato. Infatti, secondo questo paradigma, lo scopo dell'apprendimento non sarebbe tanto l'acquisizione di contenuti, ma piuttosto l'incremento dei processi mentali di livello più elevato che permettono la loro applicazione. L'apprendimento è "situato" nel contesto in cui avviene e nello specifico dell'attività nella quale colui che apprende è impegnato nel momento dell'apprendimento. Come suggeriscono Lave e Wenger (2006), tale apprendimento sarebbe caratterizzato dall'affermarsi di una disposizione relazionale della conoscenza e dell'apprendimento, il carattere negoziale del senso e la natura interessante dell'attività di apprendimento per le persone coinvolte.

Colui che apprende sarebbe inserito in un processo in cui è essenziale sia il contesto (la situazione, i valori, le credenze, l'ambiente e i membri della comunità di apprendimento) che il contenuto (i fatti e i processi sottostanti alle attività nelle quali questi membri sono coinvolti). La conoscenza infatti verrebbe costruita a partire dall'esperienza e si concretizzerebbe nell'acquisizione della capacità di coordinare e adeguare dinamicamente i comportamenti alle circostanze.

Come osserva Wilson (2000), l'apprendimento e la conoscenza devono essere integralmente e indispensabilmente situati nella vita di ogni giorno e nell'attività umana, perché la conoscenza sarebbe soprattutto ciò che il soggetto è in grado di mettere in pratica, piuttosto che soltanto ciò che l'individuo conosce in maniera nozionistica. Se colui che apprende riesce a percepire una relazione tra il *come* ed il *perché* di ciò che sta apprendendo, egli può non soltanto acquisire effettivamente delle conoscenze, ma anche e soprattutto le abilità per metterle in pratica, facendo sì che esse entrino a far parte del proprio bagaglio di competenze.

Lo studente acquisisce le abilità impegnandosi effettivamente nello svolgimento di un compito, attraverso la guida e il sostegno di un insegnante esperto. L'interazione sociale, in questo senso, diviene una componente essenziale dell'apprendimento situato. L'apprendimento è così inteso come un processo prevalentemente sociale, risultato della mediazione delle diverse prospettive dei partecipanti, che negoziano e adattano continuamente il significato da attribuire agli eventi ed alla realtà (Bertini, 2004).

Come spiega Lankard (1995) la conoscenza che nasce dall'apprendimento situato è una conoscenza che si co-produce dall'interazione tra esperti e apprendisti: coinvolgere gli studenti nella situazione di apprendimento è pertanto cruciale, gli studenti apprendono dagli incontri con gli altri membri della comunità e dai problemi che quotidianamente sono legati alla vita di ogni giorno, trasferendo poi le conoscenze acquisite da queste situazioni ad altre situazioni (Gilbert, 2005).

Mezirow (2009), sostiene che per promuovere efficaci interventi di educazione, sia necessario far leva contemporaneamente su tre modalità di apprendimento:

- l'apprendimento strumentale (possedere le capacità e le conoscenze per far funzionare e sostenere il sistema);
- l'apprendimento interpretativo o comunicativo (la capacità di risolvere i problemi, di cambiare idea e di comprendere i valori degli altri);
- l'apprendimento critico o emancipativo (la capacità di comprendere aspetti psicologici e culturali che formano il modo di pensare, di agire e di agire).

La metodologia dell'apprendimento situato, tiene conto di tutte e tre queste modalità. L'apprendimento è infatti incrementato attraverso una relazione tra apprendista e comunità di pratiche che necessita di una responsabilità condivisa, della sperimentazione attiva di prassi da imparare, di feedback strutturati e contingenti relativi al contenuto e di valutazioni riflessive (St Leger, 2001).

L'apprendimento situato nelle campagne di promozione della salute e del ben-essere a scuola, acquisisce un valore aggiunto, dato proprio dalla specificità del contesto. La scuola rappresenta un setting ideale per questo tipo di interventi perché, la cultura scolastica, ha un notevole impatto su ciò che gli studenti pensano dei risultati di salute e su quale sia il livello di importanza della promozione del ben-essere, sia come individui che come comunità scolastica (Lee, 2003). Secondo la teoria dell'apprendimento situato, vi sarebbero quattro elementi principali che guiderebbero lo sviluppo delle attività in classe. L'apprendimento dovrebbe fondarsi sulle azioni che caratterizzano le situazioni quotidiane; la conoscenza dovrebbe essere acquisita in modo situato e quindi trasferita solo in situazioni simili; l'apprendimento dovrebbe essere il risultato di un processo sociale che comprende modi di pensare, di percepire, di risolvere problemi, interagendo con le conoscenze dichiarative e procedurali; l'apprendimento non è separato dal mondo dell'azione, ma coesiste in un ambiente sociale complesso fatto di attori, azioni e situazioni.

Non vi sono però molti progetti di promozione della salute e del ben-essere a scuola che hanno specificatamente utilizzato questo tipo di proposta degli apprendimenti. Gli stessi Lave e Wenger, all'inizio delle loro ricerche sull'apprendimento situato, dichiarano di aver volontariamente trascurato il contesto scolastico, trattandosi di un contesto che necessariamente si trova a dover decontestualizzare la conoscenza. Tuttavia, come ricordano gli stessi autori, le scuole in quanto istituzioni sociali e luoghi di apprendimento, sono setting molto specifici e hanno il vantaggio di permettere agli studenti di condividere l'esperienza e le competenze del contesto in maniera sistematica. Il gruppo classe, è potenzialmente, una comunità di apprendimento in grado di consentire agli studenti di condividere le loro storie personali e le loro conversazioni quotidianamente (Wenger, 2002).

Alcuni autori però sostengono con forza i vantaggi dell'apprendimento situato come strategia di promozione della salute, adducendo motivazioni diverse. In primo luogo, l'apprendimento situato permetterebbe agli studenti di beneficiare di una comprensione profonda delle modalità con cui potersi prendere cura della propria salute, sviluppando oltre che una maggiore consapevolezza di sé, anche una maggiore capacità di negoziazione con gli altri (Morrison, 2008). Poi, la collaborazione, permetterebbe di apprendere, pensare e conoscere più in profondità le tematiche affrontate. La collaborazione si fonderebbe sulle prenoscenze che ogni ragazzo possiede su di un tema e su come le possa condividere con il gruppo, come possa imparare dagli altri, come possa integrare le proprie informazioni con quelle degli altri per imparare come collaborare per il raggiungimento di un obiettivo comune. Gli studenti, inoltre, hanno bisogno di integrare le loro riflessioni in questioni pratiche riguardanti la salute. In questo senso l'apprendimento situato, farebbe sì che sentendosi essi stessi dei promotori della salute e discutendo in maniera critica delle problematiche a essa relative, i ragazzi facciano degli

adattamenti e sviluppino pensieri e visioni nuove dei problemi (Trunen, 2004). Realizzare l'intento di comporre a scuola, una comunità di studenti che apprendono in maniera situata, significa considerare gli studenti come costruttori attivi della propria conoscenza piuttosto che come fruitori passivi di informazioni. Mettere in atto l'apprendimento situato vuol dire riorganizzare completamente la classe in termini di ruoli e di strumenti utilizzati, assumendo una visione di classe simile a una comunità di pratiche che lavora per l'elaborazione di nuove conoscenze, affinando le strategie di apprendimento e di indagine conoscitiva, rispettando le diversità individuali, sostenendo le diverse forme di partecipazione all'attività e definendo obiettivi, valori e scopi condivisi.

Il docente in questa prospettiva diviene una persona competente, che offre agli studenti un'impalcatura di sostegno per nuove acquisizioni, che progetta scenari di apprendimento e coopera con gli studenti per realizzare un percorso educativo che sia rispettoso dei diversi stili di apprendimento e delle differenti esperienze dei componenti della classe. Lo studente, a sua volta, diviene esperto, impara ad applicare le abilità, partendo dal suo contesto di vita e dalle sue preconoscenze, apprende i contenuti attraverso delle attività piuttosto che tramite l'acquisizione di informazioni in pacchetti pre-organizzati dall'insegnante. Docente e studente quindi co-partecipano allo svolgimento dell'intervento co-costruendone l'andamento (De Santi, 2008).

Tra le metodologie più accreditate per dotare gli insegnanti della capacità di costruzione di interventi di promozione della salute e del ben-essere, che utilizzino approcci metodologici coerenti ed innovativi troviamo poi la peer education. La peer education, rappresenta uno dei più significativi modelli di lavoro con e per gli studenti, perché rappresenta una metodologia capace di riconoscere gli alunni quali primari attori nella promozione del proprio ben-essere. Infatti, la peer education consiste nel formare un gruppo di studenti (peer educators o educatori tra pari) che si fa promotore di ben-essere all'interno della scuola, realizzando varie attività rivolte ai coetanei. Ci sono però modi diversi d'intenderla: c'è un approccio adultista, che punta ad addestrare i ragazzi rispetto a "cosa" comunicare ai propri coetanei, e ci sono approcci più attenti allo sviluppo di meta-abilità, utili per costruire relazioni educative nei gruppi di appartenenza. L'espressione peer education, molto diffusa a livello internazionale, trova difficile e ambigua traduzione italiana. A livello generale può essere concepita come il rapporto di educazione/influenza reciproca che instaurano tra loro persone afferenti a un medesimo gruppo di riferimento. Le scienze psicologiche e pedagogiche hanno evidenziato, a più riprese, l'innata propensione all'influenza sociale reciproca nel corso dell'infanzia, della preadolescenza e dell'adolescenza. Nel tempo, soprattutto in ambito didattico ed educativo, tale innata propensione è stata oggetto di utilizzo sistematico. A partire dagli anni '60 negli Stati

Uniti, il tutoraggio e l'insegnamento tra compagni hanno vissuto un periodo di autentico sviluppo.

I progetti di peer tutoring scolastico sono andati progressivamente proliferando, soprattutto negli Stati Uniti, e più in generale nei paesi anglosassoni, sino a raggiungere un vero e proprio boom di attività di consulenza e sostegno tra pari, sia nell'ambito della scuola media superiore sia in ambito universitario. Di fatto anche per l'educazione alla salute, il peer tutoring si è andato configurando come un modello di riferimento per lo sviluppo di strategie di promozione del ben-essere e di prevenzione dei comportamenti a rischio. L'esperienza, maturata in questi ultimi anni, ha evidenziato come la peer education rappresenti un'alternativa estremamente efficace, in quanto sviluppa e rafforza le competenze cognitive e relazionali e, nello stesso tempo, raggiunge l'obiettivo della prevenzione ottenendo sorprendenti risultati di trasformazione dei contesti sia individuali che collettivi.

Il potere della peer education è stato confermato da varie ricerche che hanno avuto come obiettivo la verifica della capacità preventiva di tale approccio educativo che, ponendo l'accento sul feed-back reciproco, motiva i partecipanti ad abbandonare concezioni sbagliate, stereotipiche e a cercare soluzioni migliori (Pearlman, 2002). Sono numerose le ragioni che rendono potenzialmente più efficace la peer education rispetto ai tradizionali modelli di educazione alla salute, maggiormente centrati sul ruolo di un adulto esperto e competente che si mette a disposizione di un gruppo di adolescenti. Alcuni tra gli aspetti più significativi per sostenere il valore e l'efficacia della peer education sono:

*La stimolazione di zone di sviluppo prossimale.* Vygotskij ha in più occasioni definito e teorizzato l'importanza dell'esperienza nel gruppo, quale elemento facilitatore e catalizzatore dell'apprendimento del singolo che vi appartiene. È solo nel gruppo, infatti, che il soggetto può riscontrare e, quindi, usufruire di una "zona di sviluppo prossimale" definita come "la distanza tra il livello attuale di sviluppo così come è determinato dal problem solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci" (Vygotskij, 1980, p. 127).

In questa definizione Vygotskij vede nel soggetto educando, la capacità di riconoscere a un altro più esperto, la possibilità di fargli sperimentare una distanza con il suo sapere o, eventualmente, l'esistenza di un altro sapere, consentendogli "proprio attraverso l'esperienza di gruppo" non solo un processo di acquisizione diretta, bensì un ben più complesso lavoro di co-costruzione della conoscenza all'interno del gruppo dei coetanei. Alla luce della teoria di Vygotskij il processo di peer education potrebbe essere schematizzato in questo modo: la formazione degli studenti scelti come peer educators può essere funzionale alla formazione di un gruppo di educatori che, attraverso un training progettato ad hoc, sia capace di valorizzare e alimentare quelle zone di sviluppo prossimale potenzialmente



svilupparsi all'interno del gruppo classe; l'azione dei peer educators con i propri coetanei, può servire a facilitare la promozione di competenze sociali orientate al problem solving autonomo, continuamente arricchito dal riconoscimento delle zone di sviluppo prossimale generate dall'intervento. L'efficacia dell'intervento di peer education dovrebbe, quindi, consistere nel facilitare e far avvenire processi di interiorizzazione in base alle azioni promosse e alla loro rielaborazione.

Un secondo aspetto di chiara significatività è riferibile alla possibilità di sostenere, attraverso la peer education, lo *sviluppo delle intelligenze multiple*. Un'altra teoria che si integra perfettamente e sostiene metodologia e obiettivi propri della peer education, è legata al modello di mente fornito da H. Gardner e meglio conosciuto come modello delle intelligenze multiple (Gardner, 1993). L'intuizione da cui parte il modello proposto da Gardner è al contempo semplice e innovativa. L'autore definisce, infatti, che non può esistere un solo tipo di intelligenza, per spiegare il successo nella vita di una persona. Realizzarsi nella vita, significa poter fare ricorso alla potenzialità di una serie di intelligenze che, nel loro integrarsi e supportarsi, consentono all'individuo di avere pieno dominio della propria esistenza. È interessante notare che, nel modello di Gardner vengono integrate fra loro intelligenze altamente tecniche (verbale, logico-matematica, musicale) con intelligenze invece molto più legate alle *life-skills* (competenze di vita) che sono fortemente in gioco nei processi educativi di prevenzione e promozione della salute e del ben-essere. Si tratta di due forme di intelligenza. L'intelligenza *interpersonale* (articolabile nelle abilità distinte di predisposizione alla leadership, capacità di alimentare relazioni e conservare amicizie, abilità di risolvere i conflitti e capacità di analisi sociale), rende possibile la comprensione degli altri e delle loro motivazioni, consentendo cooperazione e solidarietà reciproche. L'intelligenza *intrapersonale*, potrebbe corrispondere al motto "conosci te stesso" e permette la formazione di un modello realistico di se stessi che, grazie alla consapevolezza dei propri limiti e dei propri punti di forza, porterà a operare efficacemente nella vita. Chi ha sviluppato una buona intelligenza intrapersonale saprà accedere a una migliore conoscenza dei propri sentimenti e stati d'animo. Il modello di Gardner è particolarmente utile per la definizione della metodologia e degli obiettivi sottesi all'educazione tra pari, perché mette in evidenza un aspetto cruciale e di rottura con i modelli tradizionali centrati sulla figura dell'adulto esperto e competente, totalmente responsabile del processo educativo. A tale adulto, infatti, non si riconosce un equivalente potenziale di intelligenza interpersonale, che è invece considerato naturalmente presente e acquisito in un gruppo di pari che condivide il medesimo ambiente e sistema di vita. Tra l'altro, scommettere sull'importanza dell'intelligenza interpersonale quale fattore cruciale per il successo degli interventi preventivi, determina anche una diversa scelta di campo in chi li deve gestire. Infatti, l'esperienza mostra che all'interno della peer education, molti progetti sono ideati allo scopo di formare gli studenti

esclusivamente intorno ai contenuti da proporre ai loro coetanei. La formazione dei peer educators, in tali modelli, diviene un vero e proprio addestramento, che li trasforma in giovani adulti esperti e competenti. In tale modo, la funzione dell'adulto viene assunta dal ruolo del giovane, con il grave rischio di rendere ambigua la sua funzione e riconoscibilità all'interno del gruppo. Altri modelli hanno invece puntato molto di più sul protagonismo e sul ruolo attivo degli studenti, non solo rispetto a *cosa* comunicare ai propri compagni, ma anche a *come* comunicarlo e, soprattutto, a quali metodi utilizzare per poterlo fare in modo efficace. In tali modelli, infatti, il focus dell'apprendimento non sta tanto nei contenuti, ma nello sviluppo di meta-competenze e abilità che risultano cruciali per costruire relazioni educative efficaci all'interno dei propri gruppi di appartenenza. La scommessa di tali modelli sta nel puntare sul potenziamento dell'intelligenza interpersonale e intrapersonale dei peer educators, condizione ritenuta fondamentale per lo sviluppo di competenze di processo funzionali alla reale promozione di salute all'interno del proprio contesto di riferimento.

La peer education, appare poi una metodologia chiave per sostenere lo *sviluppo dell'intelligenza emotiva e le life skills*. All'interno dei processi formativi, tra le intelligenze multiple un ruolo fondamentale dovrebbe essere giocato, dall'intelligenza emotiva e in particolare dalle condizioni che ne consentono l'apprendimento e lo sviluppo. L'intelligenza emotiva rinvia alla conoscenza di sé, alla capacità degli individui di automotivarsi e di controllare i loro impulsi, differendone o reprimendone la soddisfazione. Altre caratteristiche dell'intelligenza emotiva sono l'empatia e la speranza. Ma la capacità di influenzare le emozioni di terzi e la facoltà di muoversi in maniera efficace nelle relazioni sociali di cui dispone un individuo, sono una manifestazione della sua intelligenza emotiva. Una di queste competenze è l'attitudine a esprimere i propri sentimenti. Le persone che sono emotivamente e socialmente competenti hanno, in generale, un'esistenza più produttiva. L'elemento cruciale è il controllo che hanno della loro vita emozionale e la capacità che ne traggono per poter meglio concentrarsi su un determinato compito. Nell'ottica della prevenzione, è interessante insegnare agli individui ad accordare i loro progetti e i loro sentimenti. Le emozioni precisano i limiti nei quali gli individui possono formarsi e sfruttare le loro potenzialità così da contribuire anche al miglioramento della comunità di cui fanno parte (Van Der Stel, 2001).

Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva rappresenta un elemento fondamentale per la reale promozione di salute e benessere in infanzia ed adolescenza. Promuovere queste dimensioni a scuola, significa prima di tutto alfabetizzazione emotiva e relazionale, apprendimento e sviluppo di competenze sociali, con particolare riferimento alle life skills. A tali competenze, per un completo sviluppo dell'intelligenza emotiva è opportuno affiancare la capacità di abitare e rielaborare in modo generativo i conflitti, la capacità di riconoscere e legittimare la diversità quale

risorsa, oltre che la capacità di abitare realmente i contesti nei quali si vive, sapendone leggere e rielaborare risorse e vincoli. L'attenzione per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva si declina, in modo molto diverso nei molteplici modelli di peer education; a livello trasversale, conformemente ai presupposti originari del modello di lavoro, tale attenzione dovrebbe contraddistinguere, in realtà, tutti i programmi. Un ultimo aspetto psicologico fondamentale negli interventi di educazione tra pari attiene al concetto di autoefficacia proposto da Bandura, a cui si è fatto riferimento nel precedente capitolo. L'autoefficacia si determinerebbe come: la convinzione di avere sotto controllo gli eventi della propria vita e di poter accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano. Lo sviluppo di una competenza di qualunque tipo rafforza questa sensazione e aumenta la probabilità che gli individui facciano il migliore uso delle proprie capacità (Bandura, 2000).

L'intera impalcatura dei progetti di peer education sembra orientata al potenziamento dell'autoefficacia dei soggetti che ne sono coinvolti. In primo luogo, il ruolo i peer educators giocano all'interno dei propri gruppi e sistemi di appartenenza fornisce un rilevante elemento di stimolo per i loro compagni rispetto a tutte quelle competenze e abilità di tipo "meta" che afferiscono all'area del saper essere, prima ancora che del sapere o del saper fare. Anche in tale senso, perciò, la peer education diviene uno strumento assai potente attraverso il quale i soggetti hanno la possibilità di incrementare il proprio senso di autoefficacia, sia a livello individuale, sia a livello collettivo. In particolare, la peer education accompagna bambini e ragazzi ad assumere istanze progettuali e consente di dare riconoscimento e soddisfazione a una tensione particolarmente presente nelle nuove generazioni: la richiesta agli adulti, di luoghi di prova per la propria autonomia e responsabilità.

Inquadrare l'educazione tra pari all'interno di una cornice psico-pedagogica complessa, che tiene conto degli insegnamenti di Vygotsky, Gardner e Bandura, serve a riconoscere nella peer education un significativo modello di intervento educativo-preventivo davvero orientato al riconoscimento, alla valorizzazione e al protagonismo, capace di assolvere con maggiori probabilità di efficacia, a molti degli obiettivi di prevenzione primaria e di promozione della salute ad essi abbinati (Pellai, 2002). La peer education sembrerebbe, infatti, la metodologia maggiormente capace di integrarsi con i compiti di sviluppo che bambini ed adolescenti devono affrontare nelle loro specifiche fasi di crescita. In definitiva, viene riconosciuta alla peer education la possibilità effettiva di tradursi a livello operativo, quale efficace modello di lavoro con bambini ed adolescenti per lo sviluppo di reali processi di autonomia e empowerment, attraverso il potenziamento del lavoro di gruppo quale strategia per lo sviluppo della responsabilità che ciascun singolo ha nei confronti di se stesso e degli altri all'interno del contesto in cui vive. Il quadro di riferimento generale risulta dunque complesso, sia dal punto di vista teorico che esperienziale, infatti, sotto un'unica, comune denominazione, si sono spesso andati sviluppando

progetti e iniziative talvolta molto diversi e contraddittori. Risulta pertanto necessario tentare di ricostruire il quadro teorico di riferimento, cercando di definire caratteristiche e peculiarità dei diversi modelli di educazione tra pari che si sono affermati nel tempo e che si connotano per declinazioni operative e metodologiche tra loro molto differenziate. La rivoluzione che la peer education propone all'interno del rapporto educativo insegnante-studente, in termini di ruoli, funzioni, potere d'azione, si sviluppa in modo diverso nei vari modelli. In particolare, sono le modalità di relazione insegnante-studenti, i criteri di individuazione dei peer educators e dei temi di lavoro a variare a seconda dei contesti e dei modelli.

Il primo modello viene definito come *modello puro*. Questo modello ha carattere prevalentemente addestrativo: pur riconoscendo un ruolo attivo degli studenti nella realizzazione di progetti di educazione alla salute rivolti a propri coetanei, di fatto non ne legittima la co-partecipazione nelle fasi di attivazione, formazione e progettazione degli interventi stessi. I peer educators vengono individuati secondo criteri totalmente dipendenti dagli adulti che guidano e controllano il progetto, vengono addestrati con metodologie di apprendimento a carattere prevalentemente trasmissivo e la fase realizzativa viene ridotta a termini meramente applicativi, sia sotto il profilo dei contenuti, sia sotto il profilo degli strumenti e dei linguaggi da utilizzare. La formazione dei peer educators avviene secondo modalità bersaglio: gli adulti identificano il gruppo target e il problema sul quale ritengono opportuno intervenire; individuano, secondo propri criteri di leadership, i soggetti che all'interno della stessa popolazione ritengono adatti a diventare educatori tra pari e procedono alla loro formazione. La formazione è fortemente concentrata (anche a livello temporale) e i contenuti sono aprioristicamente determinati. Al termine del training gli educatori tra pari, sono chiamati a riversare le informazioni e i modelli comportamentali acquisiti, all'interno del contesto di pari di riferimento. I modelli di tipo addestrativo, se da un lato risultano indubbiamente più economici dal punto di vista delle risorse umane ed economiche utilizzate, di fatto modificano, gli stessi fondamenti teorici della peer education, riducendone ai minimi termini le potenzialità. Il modello puro è diffuso soprattutto negli Stati Uniti e nei paesi anglosassoni e, più in generale, influenza la maggior parte dei progetti di prevenzione mirati a ridurre l'abuso di sostanze ad azione psicotropa e la diffusione delle malattie sessualmente trasmissibili.

In letteratura sono poi rintracciabili quelli che vengono definiti come *modelli misti* di peer education. Questi modelli si sono diffusi soprattutto in Italia e lavorano principalmente sullo sviluppo del protagonismo degli studenti, all'interno di progetti circoscritti. Il rapporto tra insegnanti e studenti è limitato a una breve e intensiva fase formativa, l'oggetto e gli obiettivi di lavoro sono determinati prevalentemente dagli adulti, mentre la fase realizzativa è svolta dagli studenti. Ne sono esempio numerosi progetti accoglienza realizzati in alcune scuole superiori per i ragazzi che si iscrivono

al primo anno, alcuni progetti di peer tutoring e di consulenza tra pari e i progetti mirati a potenziare le rappresentanze studentesche. Di fatto la maggior parte degli interventi di peer education realizzati sul territorio nazionale possono essere ascritti all'ambito dei modelli misti. Gli insegnanti giocano un ruolo preponderante nella progettazione, nella conduzione e nella valutazione degli interventi: se da un lato si assiste a un significativo e graduale sviluppo del protagonismo degli studenti nella realizzazione dei percorsi, gli oggetti di prevenzione e di promozione della salute e del benessere continuano a essere definiti prevalentemente dagli adulti e i criteri di individuazione dei peer educators oscillano tra il completo volontarismo da parte dei ragazzi e (polarità opposta) la selezione aprioristica da parte degli adulti. L'orizzonte di intervento privilegiato è la scuola, ma la prospettiva di lavoro è spesso circoscritta al tessuto relazionale e comportamentale interno al sistema dei pari, e sovente al microsistema rappresentato dal gruppo classe, senza permeare a livello trasversale il tessuto organizzativo microambientale dell'istituzione scuola.

Il terzo modello viene invece definito come *empowered peer education*. All'interno dell'orizzonte teorico della peer education, tale modello presenta elementi di originalità e sperimentabilità. Si tratta di un percorso che si iscrive nell'orizzonte della psicologia e dell'animazione di comunità e prevede un lavoro di rete flessibile e dinamico, tra tutti i soggetti che su un medesimo territorio sono interessati a partecipare alla definizione dell'intervento. I saperi di bambini ed adolescenti si incontrano e si confrontano con i saperi dell'adulto in un rapporto di reciproco interscambio, all'interno di un'esperienza progettuale condivisa. Abolita ogni ottica di carattere meramente addestrativi, e superata la dimensione della delega, la consapevolezza è quella che l'adulto possa accompagnare l'adolescente, nell'individuazione e nello sviluppo di strumenti e competenze efficaci nella promozione del benessere all'interno dei gruppi ai quali appartiene, a scuola e nel territorio. Il presupposto fondamentale è che il nucleo portante di tali competenze è di per sé già presente all'interno del sistema dei pari.

La scelta è quella di investire tempo e risorse, in un percorso che darà i suoi frutti a medio e lungo termine. Il lavoro sulle life skills è funzionale a migliorare e potenziare la possibilità per bambini ed adolescenti, di lavorare direttamente sull'identificazione dialogica dei propri bisogni/desideri e sulla progettazione autonoma di iniziative atte a soddisfarli, a discuterli, a rielaborarli. In questo orizzonte di pensiero il lavoro sulle life skills non rappresenta l'oggetto di lavoro ma un prerequisito da sviluppare, attraverso il quale i ragazzi possano autonomamente definire un oggetto di lavoro effettivo, pertinente, significativo e tra loro democraticamente stabilito. Gli studenti sono soggetti attivi all'interno di ogni fase del percorso, dalla progettazione alla valutazione. L'oggetto di promozione della salute e di prevenzione è scelto autonomamente dai ragazzi, i quali dopo la fase formativa non saranno chiamati a farsi trasmettitori di informazioni, ma protagonisti

primari della progettazione e della realizzazione delle azioni da loro ideate. Abolita l'ottica del reclutamento e dell'addestramento da parte degli adulti, i peer educators non si configurano quali trasmettitori di contenuti (informazioni o modelli comportamentali precostituiti), ma facilitatori di processi, soggetti con capacità di osservazione, elaborazione e rielaborazione.

Non si tratta di un intervento spot nella scuola, ma di un lento processo di empowerment attraverso il quale la scuola si costruisce la possibilità di riscoprirsi come soggetto competente e autonomo nello sviluppo del proprio ben-essere. Caratteristiche fondamentali del modello sono: l'orizzonte di comunità all'interno del quale si colloca l'intervento; il protagonismo effettivo di bambini ed adolescenti in ogni fase del percorso; le modalità di selezione dei peer educators: i pari scelgono i pari.

Il modello di selezione è progettato secondo criteri di globalità, volontarietà e rappresentatività ed è stato validato da un sistema di valutazione a medio termine (Rinaldin, 2001); la definizione autonoma da parte dei partecipanti dell'oggetto di promozione della salute sul quale desiderano lavorare; lo sviluppo di processi di empowerment complementari a livello individuale, grupppale, microambientale e, nel lungo periodo, comunitario.

#### 4.1.2 La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola

Pensare ad una proposta formativa che possa farsi carico della promozione del benessere e della salute degli studenti, significa, di fatto, riconfigurare gli obiettivi educativi delle nuove generazioni, fino ad abbracciare priorità che non siano semplicemente legate agli apprendimenti scolastici, ma anche allo sviluppo di competenze sociali, emozionali ed etiche. In tal senso, l'apprendimento socio-emotivo, riesce a delineare gli orizzonti di una proposta educativa che sappia far coincidere l'educazione del sé, con lo sviluppo di abilità di vita utili per gettare le fondamenta per un miglioramento della qualità della vita, in vista di una maggiore partecipazione democratica alla società. In questa prospettiva, gli apprendimenti scolastici insieme a quelli socio-emotivi ed etici, sono visti come un diritto di tutti gli studenti, un diritto che dovrebbe essere riconosciuto dai genitori e soprattutto dagli insegnanti che vogliono supportare le abilità di bambini ed adolescenti, nello sviluppare motivazione a diventare membri attivi e partecipi della propria comunità (Elias, 2004).

Queste costatazioni manifestano la loro urgenza applicativa, se si pensa a recenti studi che hanno dimostrato come, una proposta educativa di tipo socio-emotivo sia altamente correlata allo sviluppo di capacità personali ed etiche utili a promuovere una motivazione verso la realizzazione personale e alla partecipazione sociale. Conseguentemente, quando l'educazione socio-emotiva è integrata nelle pratiche tradizionali di insegnamento, gli studenti riescono ad affinare i loro apprendimenti disciplinari, ma anche le loro conoscenze e disposizioni rispetto alla possibilità di una maggiore partecipazione sociale. Nel fare questo, gli insegnanti sono costretti a riflettere sui fondamenti di ben-essere che giustifichino una attiva ricerca della soddisfazione personale. In letteratura, paiono esserci due processi principali attraverso cui promuovere il successo scolastico di bambini ed adolescenti insieme al loro ben-essere: il primo percorso fa riferimento alla promozione delle abilità sociali emotive ed etiche, attraverso l'esperienza scolastica. Il secondo processo, fa invece riferimento alla possibilità di accogliere un approccio ecologico e quindi nel creare scuole che siano sicure, accoglienti e attente a mantenere una visione di sistema (Cohen, 2003).

La domanda fondamentale da porsi per chi si occupa dell'educazione delle nuove generazioni riguarda che cosa vogliamo che acquisiscano i nostri studenti? che tipo di adulti possono crescere a scuola? In un interessante studio di Rose e Gallup (2000) genitori ed insegnanti, sono stati coinvolti in attività di raccolta dati riguardanti le loro opinioni circa i risultati educativi attribuibili alla scuola dell'obbligo. I partecipanti, affermerebbero, che il ruolo della scuola sia quello di preparare bambini ed adolescenti a diventare cittadini responsabili. I partecipanti, infatti, sembrerebbero porre l'accento sulla possibilità che bambini ed adolescenti a scuola diventino

responsabili e capaci di realizzarsi personalmente e professionalmente. Diventa allora necessario capire, quale proposta educativa sia in grado di promuovere abilità e disposizioni di cui bambini ed adolescenti hanno bisogno per diventare membri attivi della comunità. Assieme ad una cittadinanza informata, una società democratica dovrebbe riflettere il rispetto dell'altro, abilità di collaborazione e cooperazione, considerazioni riguardanti la giustizia, attività e servizi per la comunità così come il volontariato e la partecipazione. Alcune ricerche mettono in luce che le persone maggiormente soddisfatte di sé, sono quelle che riescono ad orientare i loro obiettivi verso dimensioni sociali, emozionali ed etiche (Peterson, 2005).

In questo senso una proposta educativa di tipo socio-emotivo, riuscirebbe ad integrare gli aspetti di motivazione, partecipazione e significazione capaci di dare luogo ad una vita soddisfacente. L'essere attivamente coinvolti, e la capacità di attribuire un senso alla propria attività, è una delle più importanti e durevoli componenti del ben-essere. Questa forma di profondo coinvolgimento in attività che possano essere gratificanti, poggia sull'abilità di sviluppare un interesse autentico, capace di dare forza e virtù agli individui. Per fare questo, ognuno di noi dovrebbe sviluppare la propria capacità di ascolto, di riflessione e di motivazione ad un apprendimento continuo. Se si focalizzano queste dimensioni sulla vita scolastica di bambini ed adolescenti, è necessario riflettere su quale proposta educativa possa garantire lo sviluppo di quelle competenze utili a sviluppare una soddisfazione per la propria vita. In questo senso l'educazione socio-emotiva appare efficace, perché poggia le proprie radici su una serie di sforzi associati alla salute ed al ben-essere degli studenti e sulle emozioni che caratterizzano l'accettazione dell'altro ed il rispetto che sta alla base di una convivenza democratica (Michelli, 2005). Analizzando i progetti riguardanti la promozione della salute e del ben-essere, si possono identificare diversi principi guida che orienterebbero lo sforzo educativo di unire gli apprendimenti scolastici ad apprendimenti di natura socio-emotiva.

Il Center for Social and Emotional Education, è un'organizzazione no profit fondata da Daniel Gordon nel 1994, con lo scopo di produrre un avanzamento scientifico delle pratiche educative connesse all'apprendimento socio-emotivo. Questa organizzazione, propone cinque principi guida che dirigenti scolastici ed insegnanti dovrebbero seguire per orientare i loro sforzi verso una proposta educativa capace di promuovere lo star bene degli studenti (Cohen, 2006). Il *primo principio* si riferisce all'importanza di adottare un approccio sistemico. Gli sforzi nella progettazione di interventi educativi di tipo socio-emotivo, devono partire dall'analisi di tutti gli aspetti della pratica scolastica e devono puntare al coinvolgimento di tutti le persone significative nella vita degli studenti. In tal senso è di fondamentale importanza che si parta da una condivisione chiara degli scopi generali, dalla creazione di un vocabolario comune e dalla relativa formulazione di obiettivi specifici di



apprendimento. La fase iniziale di progettazione dovrebbe iniziare chiedendosi che cosa lo staff scolastico, i genitori e gli studenti credono che la scuola possa fare. Quali abilità, conoscenze e atteggiamenti possono e devono apprendere tanto gli studenti quanto gli adulti? Qual è la visione che adulti di riferimento e studenti hanno del sistema scolastico? Quali possono essere i metodi significativi per incoraggiare la progettazione condivisa e la valutazione degli elementi di supporto e delle criticità del contesto scolastico? Il personale scolastico, i genitori e gli studenti, potrebbero riflettere congiuntamente sulle pratiche educative, e poi usare queste informazioni per costruire una scala di priorità e definire obiettivi ed azioni. Questa fase permetterebbe a tutti i membri della comunità scolastica, di riconoscere i bisogni e di definire obiettivi significativi. L'importanza di un'attenta analisi dei bisogni iniziali si chiarifica analizzando uno dei progetti promossi dal Center for Social and Emotional Education (Kress, 2006).

In questa iniziativa progettuale orientata al miglioramento del clima scolastico, durante le attività valutative svolte nella fase di analisi della situazione iniziale, i genitori di alunni appartenenti a dodici scuole primarie, ed i loro insegnanti, dichiararono che il bullismo non pareva essere un problema rilevante nella vita scolastica dei loro bambini. A fronte di ciò, gli studenti coinvolti invece dichiararono che il subire violenze fisiche o psicologiche pareva essere uno dei loro maggiori ostacoli allo sviluppo di un completo ben-essere a scuola. Questa discrepanza, di percezioni ha permesso di mettere in moto un progetto che rappresentasse un importante esempio di intervento sistemico, perché ha fornito occasioni, a genitori ed insegnanti, di riflettere collaborativamente su quali fattori potessero influenzare la loro errata percezione del vissuto scolastico e a permesso agli studenti di cambiare posizione rispetto agli adulti di riferimento, facendogli imparare a valutare la vita della scuola in tutta la sua interezza.

Le ricerche riguardanti i fenomeni di violenza ed esclusione sociale nella scuola, suggeriscono infatti, che non sia sufficiente focalizzarsi esclusivamente sullo studio del comportamento delle vittime o degli "aggressori" ma che ogni attore della realtà scolastica deve capire che può farsi testimone della propria esperienza. In questa prospettiva si riuscirebbe dar contemporaneamente voce ai testimoni passivi, che implicitamente rinforzano i comportamenti aggressivi, ed ai testimoni attivi che invece affrontano direttamente o indirettamente i conflitti che si trovano a vivere (Devine, 2007). Un piano di azioni coordinate indirizzate al cambiamento dello stile di comportamento dei testimoni passivi, conduce ad interventi multidimensionali: un'attenta riflessione del legame tra educazione e promozione della salute psicologica che porti ad un'efficace ricognizione dei possibili partner che aiuterebbero il personale scolastico, a leggere correttamente la realtà scolastica e ad immaginare interventi centrati sulle specificità del contesto.

Questo passaggio necessita dello sforzo di osservare la scuola in modo sistemico, per permettere a tutti i membri della comunità di articolare una visione comune del tipo di scuola desiderata. In tal senso si renderebbe necessario in primo luogo offrire agli studenti continue opportunità di comunicazione e condivisione della propria esperienza quotidiana, che autorizzino l'esercizio rispetto alle abilità che permettano di diventare testimoni attivi della scuola. Tutti questi passaggi dovrebbero essere accompagnati da valutazioni, che assicurino che la scuola stia effettivamente riducendo i fenomeni di aggressività e violenza e si stia mobilitando per creare una realtà accogliente e sicura. I risultati di queste valutazioni permetterebbero un'elaborazione condivisa di un piano di azioni. I piani d'azione dovrebbero essere articolati in obiettivi a medio e a lungo termine, insieme e ad una valutazione delle risorse utilizzabili per il loro raggiungimento. Le scuole dovrebbero sviluppare inoltre, attenti programmi di aggiornamento professionale che permettano a tutti gli insegnanti di acquisire maggiore consapevolezza rispetto alle modalità con cui sia possibile unire agli apprendimenti scolastici, obiettivi di crescita sociale ed emotiva (Cohen, 2009).

Il *secondo principio*, riguarda l'importanza di portare attenzione al clima scolastico. Gli interventi sistemici, indirizzati a creare un clima scolastico accogliente e sicuro, consolidano la formulazioni di obiettivi specifici atti ad agire su questo aspetto e a fornire un presupposto comune a tutte le attività di insegnamento ed apprendimento. Le ricerche concordano nel ritenere che il clima scolastico, possa essere definito a partire da undici dimensioni: attenzione all'ambiente strutturale della scuola; un'organizzazione attenta all'ordine, alla sicurezza ma anche agli aspetti sociali e relazionali; le aspettative di successo degli studenti; la qualità dell'istruzione; la collaborazione e la comunicazione; il senso di comunità scolastica; una condivisione delle regole; la collaborazione con le famiglie e con il territorio; il morale degli studenti e la convinzione che la scuola debba essere concepita come una comunità di apprendimento (Shepherd, 2010).

L'attenzione alla creazione di una scuola capace di dare importanza a questi aspetti inciderebbe, sul senso di autoefficacia degli studenti e su un generale miglioramento della consapevolezza di sé. L'attenzione al clima scolastico, in questo senso, diventa uno degli aspetti centrali per la prevenzione e la promozione del ben-essere e della salute degli studenti. Ci sono una varietà di modi con cui una scuola può intervenire in maniera sistemica per realizzare un ambiente di vita maggiormente desiderabile. In tal senso, diventa importante attuare una valutazione del clima che funga da trampolino verso la scoperta della comunità, la riflessione, l'analisi e la progettazione. In molti casi, la prevenzione a scuola viene declinata secondo aspetti di rischio specifici, come l'uso di sostanze o la risoluzione dei conflitti, con l'attuazione di interventi sistemici, si riuscirebbe a dare l'opportunità di sviluppare interventi attenti a coordinare, riconoscere e rinforzare gli sforzi dell'intera comunità

scolastica e a sviluppare osservazioni che possano supportare le attività di insegnamento e apprendimento, in una prospettiva di promozione del ben-essere di tutti.

Quando i valori della comunità scolastica si mettono al servizio dell'apprendimento, essi premettono di trasmettere alla comunità il senso di rispetto e di collaborazione, in cui ogni membro aiuta a sostenere e a migliorare la scuola. Una comunità scolastica che si metta al servizio dell'apprendimento, è l'obiettivo fondamentale di una scuola attenta allo sviluppo socio emotivo capace di rinforzare la programmazione, incontrando i bisogni reali degli studenti. Il coinvolgimento attivo degli studenti, supporterebbe lo sviluppo di una sensibilità culturale rispetto ai temi della giustizia sociale, così come una maggiore consapevolezza rispetto al valore della collaborazione. È possibile chiedere agli studenti, tanto nelle ore dedicate alle scienze sociali, quanto nelle ore di biologia, di focalizzare l'attenzione su aspetti che possano migliorare il clima di interazione della loro classe e della scuola. Integrare l'apprendimento cognitivo con quello legato alla socialità, all'affettività ed all'etica, aiuta gli studenti a partecipare attivamente alla vita della propria comunità ed a diventare cittadini maggiormente consapevoli delle proprie responsabilità e dei propri diritti (Billing, 2005).

Il *terzo principio*, riguarda l'importanza di creare una collaborazione a lungo termine tra scuola e famiglia. La famiglia degli studenti, rappresenta il contesto primario di appartenenza. In famiglia, come a scuola, ogni studente impara a conoscere se stesso e gli altri, impara a relazionarsi, ad esprimere i propri bisogni e valori e a risolvere i conflitti. Tutto ciò che giunge dalla famiglia alla scuola, può essere considerato importante per conoscere il bambino, il suo ambiente, il suo sviluppo e quindi per potersi relazionare con lui in modo corretto ed efficace, per collaborare nella creazione del percorso di crescita degli studenti e per realizzare congiuntamente l'offerta formativa della scuola.

Un'effettiva collaborazione scuola famiglia, è uno dei fattori essenziali di ogni significativo cambiamento della scuola. Supportare una collaborazione scuola famiglia, capace di promuovere la salute ed il ben-essere degli studenti, comporta due elementi principali: il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica degli studenti e una condivisione delle responsabilità rispetto alle decisioni da prendere. Ci sono diverse modalità con cui la famiglia può essere coinvolta nella vita scolastica degli studenti e, sotto un'attenta guida dei dirigenti scolastici, è possibile anche coinvolgere i genitori nelle decisioni che riguardano l'organizzazione della scuola, nella condivisione di responsabilità, valori e progettualità specifiche. Incoraggiare una collaborazione scuola-famiglia è una sfida complicata ed importante. In generale, i genitori non sono coinvolti nella programmazione e nell'organizzazione della scuola. Alcuni genitori inoltre, non sembrano interessati ad essere coinvolti nella vita scolastica dei propri figli. Dipende molto dal loro background socio-

culturale e dalla sensibilità del personale scolastico di mettere in atto concreti sforzi per far sentire i genitori accolti nella scuola. Attualmente, gli attori della vita scolastica, sanno che trovare genitori che non deleghino quasi completamente la formazione educativa dei propri figli agli insegnanti, che siano realmente interessati a svolgere un ruolo di collaborazione attiva con la scuola, apportando un contributo significativo, è una cosa difficile e rara.

Lo stesso discorso, potrebbe essere fatto per gli insegnanti, che in alcuni casi paiono vivere la partecipazione dei genitori come un "invasione di campo". Come si concilia allora questo desiderio di collaborazione con ciò che accade nella realtà di tutti i giorni? Italo Fiorin tenta di dare una soluzione a questo tema, affermando l'importanza che insegnanti e familiari si avvicinino senza confondere i loro reciproci ruoli. Essi dovrebbero sviluppare, un'interdipendenza positiva tra scuola e famiglia. Secondo la definizione di Fiorin interdipendenza positiva significa "non fare le stesse cose due volte ma agire coerentemente ognuno nel proprio ambito. Rafforzando a casa quanto la scuola propone e a scuola l'educazione familiare" (Fiorin, 2004, pp.103).

Nello stimolare le famiglie a cooperare con la scuola, i genitori vengono assicurati su un aspetto fondamentale, ipotetico ostacolo ad un'effettiva partecipazione, cioè la necessità di dover sviluppare competenze speciali, vicine o simili a quelle possedute dagli insegnanti. La partecipazione dei genitori alla concretizzazione dei percorsi educativi dei figli, non vuol dire né invadere le competenze degli insegnanti, né che essi debbano dotarsi di competenze speciali per collaborare con i docenti. I genitori a scuola continueranno a fare il loro mestiere: fanno i genitori e, in quanto tali, costituiranno una risorsa preziosa per capire maggiormente gli studenti ed il loro vissuto.

Il *quarto principio guida* si riferisce alla possibilità di sviluppare una consapevolezza distribuita, dei presupposti pedagogici che stanno alla base della pratica educativa. Tra le varie strategie usate in ambito scolastico con lo scopo di promuovere oltre al sapere anche la dimensione affettiva, emotiva e socio-relazionale degli allievi un posto particolare hanno avuto le metodologie per l'educazione socio-affettiva. L'educazione socio-affettiva viene definita come quel processo educativo che si occupa dei sentimenti, degli atteggiamenti e delle emozioni degli studenti. In questa prospettiva i sentimenti che gli studenti provano verso se stessi, verso i compagni, i genitori, gli insegnanti, possono influenzare, come già accennato, non solo il comportamento, ma anche il loro apprendimento. L'educazione socio-affettiva, insegna ai ragazzi di ogni età ad essere tolleranti, ad assumersi le proprie responsabilità, a valutare e rispettare se stessi, a risolvere i conflitti con metodi non violenti. In tal senso, la funzione stessa della scuola, come agenzia formativo-educativa che ha come obiettivo la crescita umana e civile dello studente si esprime, quindi, non solo sul piano dei contenuti disciplinari, ma anche attraverso tutta una

serie di altre iniziative da cui possono dipendere i successi o gli insuccessi scolastici, la stima o disistima di sé, la gioia o la tristezza, la serenità o il turbamento. L'educazione socio-affettiva trae i suoi presupposti teorici dalla psicologia umanistica di Thomas Gordon che nel libro *Teacher Effectiveness Training*, propone alcune metodologie utili in classe per creare un'efficace relazione fra insegnante e allievo e fra gli allievi stessi (1974). Il clima scolastico privilegiato è quello in cui grande importanza rivestono l'accettazione, l'autenticità, l'empatia, la corretta comunicazione nel rapporto fra adulti e giovani, al fine di promuovere la fiducia in se stessi, l'autocontrollo, l'autodisciplina, la creatività, sviluppando così negli studenti il senso di autonomia e di responsabilità, nonché la capacità di contribuire nel definire le regole che governano la vita della classe. Il metodo si basa sul presupposto che sia la qualità del rapporto insegnante-studente ad essere determinante per insegnare qualsiasi cosa, qualsiasi materia o contenuto, concetto o valore.

Pertanto, qualsiasi insegnamento, può diventare interessante se viene proposto da un insegnante che abbia appreso il modo corretto di rapportarsi con gli studenti, instaurando una relazione di reciproco rispetto. Tale modalità di insegnamento ottiene l'effetto di dilatare il cosiddetto tempo di insegnamento-apprendimento, cioè il tempo in cui l'insegnante fa il suo lavoro e gli studenti sono motivati all'apprendimento, e si riduce il tempo dedicato ai problemi di indisciplina o di controllo. Gordon si propone, quindi, di insegnare a impostare una relazione efficace con gli studenti, ed a gestire le dinamiche interne di una scolaresca attraverso procedimenti che portano l'insegnante a "trasformare se stesso" nel modo di trattare con gli allievi, insegnando loro ad incoraggiare e stimolare maggiori responsabilità nei giovani a loro affidati. Tra le tecniche fondamentali che il metodo Gordon propone per supportare un buon clima scolastico troviamo l'ascolto attivo, in cui l'insegnante "riflette" il messaggio dell'allunno, recependolo senza emettere messaggi suoi personali. In tale modo l'allievo si sente oggetto d'attenzione, non subisce valutazioni negative, coglie l'accettazione e la comprensione dell'insegnante per poter così giungere da solo alla soluzione dei suoi problemi.

Insieme all'ascolto attivo è importante attivare nella relazione educativa, quello che viene definito come il messaggio-Io, in cui l'insegnante mette a confronto i propri sentimenti e bisogni con i comportamenti disturbanti del ragazzo. È attraverso la corretta espressione di ciò che l'adulto prova, quando il ragazzo agisce un comportamento inaccettabile, che l'allievo si rende conto delle conseguenze del proprio agire e delle reazioni che ciò determina negli altri. Inoltre, un fattore essenziale nella facilitazione dell'apprendimento è il clima che l'insegnante crea in classe e che dovrebbe essere improntato all'accettazione, alla comprensione ed al rispetto dell'altro. Tuttavia, l'insegnante sarà in grado di instaurare questo clima di fiducia reciproca, libero da conflittualità e resistenze, solo se sarà disponibile a

mutare il proprio comportamento nel rapporto con la classe, adeguandolo all'evolversi della situazione, rispettando il sistema di valori dello studente, favorendo l'espressione e l'esplorazione delle emozioni e della creatività.

Il *quinto principio guida*, fa riferimento all'importanza della valutazione. La valutazione rappresenta uno strumento fondamentale per dare fondamento ad una proposta educativa di qualità. Valutare il clima scolastico e le competenze socio affettive, significa porsi alcuni interrogativi fondamentali rispetto a che cosa valutare e come farlo in maniera ottimale. A scuola, vi è la necessità di utilizzare la valutazione come un trampolino di analisi e di riflessione approfondita, a partire dalla quale sarà possibile migliorare la comprensione degli insegnanti e supportare il successo degli studenti. In tal senso, vi è il dovere di individuare le corrispondenze fra le performance di studenti ed insegnanti, in modo da attuare una valutazione sistemica che sia capace di accompagnare ogni fase dell'insegnamento con un'efficace fase di valutazione. L'attenzione alla valutazione degli obiettivi raggiunti in ogni fase dell'insegnamento, incoraggerebbe la creazione di una comunità di apprendimento autentico, in cui possano trovare spazio insegnamenti ed apprendimenti scolastici, sociali, affettivi ed etici.

In questo senso, la letteratura offre molti strumenti di valutazione che potrebbero essere utilizzati nell'educazione emotiva, ma la domanda fondamentale che dovrebbe guidare nella scelta degli stessi sta nel chiedersi come decidere che tipo di dati possono essere considerati utili per la valutazione dei progressi di ogni studente, ma anche per il generale clima della scuola e per gli effetti di questo nella comunità sociale di appartenenza. Nel campo dell'educazione socio affettiva vi è una generale tendenza ad avvalersi di strumenti di tipo standardizzato, con i quali sia possibile focalizzate su una serie di abilità che possano esprimere tutto il potenziale di un individuo. Stewart-Brown and Edmunds (2003) dopo un'attenta analisi degli strumenti offerti dalla letteratura, arrivano a raccomandarne tre: il Devereux Early Childhood Assessment (DECA) per il periodo pre-scolastico; il Behavioural and Emotional Rating Scale (BERS); e la versione per i giovani del Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i: YV) per la scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado. Inserire una valutazione costante degli apprendimenti socio-affettivi è un elemento importante per valorizzare lo sviluppo di queste competenze nei bambini e nei giovani.

L'uso di questi strumenti, in numerose ricerche, ha permesso di verificare che un clima scolastico caratterizzato dall'accoglienza, dall'efficienza e dalla partecipazione supporterebbe un apprendimento significativo dal punto di vista scolastico ed affettivo. Affinché i dati provenienti dalla valutazione degli apprendimenti, possano guidare la pratica scolastica verso un miglioramento continuo dell'offerta educativa, è necessario che i processi di valutazione possano dare voce anche alle riflessioni di insegnanti e genitori. In tal senso, appare importante poter valorizzare la raccolta

della documentazione riguardante il vissuto degli studenti, per guidare gli adulti di riferimento nella regolazione delle reciproche pratiche educative.

Ci sono poi, una serie di fattori critici che di fatto ostacolano un'effettiva integrazione dell'educazione socio-affettiva nei processi di istruzione. I maggiori ostacoli sono identificabili nella ricerca, nel sistema politico e nella formazione degli insegnanti. Il problema è che le ricerche che dimostrano l'efficacia di una proposta curricolare che sappia dare voce ad apprendimenti socio affettivi, non riescono ad influenzare le scelte politiche indirizzate alla scuola ed alla formazione degli insegnanti. Nella realtà attuale, la relazione fra scelte politiche, ricerca scientifica e formazione degli insegnanti è senza dubbio complessa. Alcune ricerche, inoltre, mostrano come gli insegnanti perdano progressivamente interesse nel discutere dell'interrelazione esistente fra lo sviluppo di apprendimenti cognitivi ed affettivi e sociali. I professori di scuola secondaria difficilmente fanno riferimento ad obiettivi di carattere emotivo ed in generale, molti di loro non sono a conoscenza dell'emergenti risultati delle ricerche neurologiche che mostrano le connessioni fra sfera cognitiva ed emotivo-relazionale (Jensen, 2005).

Molti professori di scuola primaria e secondaria, sono di fatto vittime della pressione delle aspettative legate al rendimento scolastico dei propri studenti. In molti casi sostengono con forza di non avere abbastanza tempo per riuscire a portar a termine la programmazione o per trasformare la loro pratica di insegnamento. La letteratura mostra però, che quando ad insegnanti e genitori viene chiesto che cosa si aspettano che diventino da grandi i loro bambini ed i loro studenti, e quali abilità possono essere apprese e rinforzate dalla scuola, essi tendono a riferirsi ad abilità che sono fondamentalmente di natura sociale ed emotiva, ed in altri casi etica o morale. Le dichiarazioni fornite dai genitori, dagli insegnanti e dai dirigenti scolastici che hanno partecipato alla ricerca illustrata nella presente tesi di Dottorato, sembrano convergere sulla convinzione che l'obiettivo principale della scuola sarebbe quello di preparare gli studenti a diventare cittadini attivi e responsabili. Le scuole dovrebbero pertanto rispettare l'integrità di ogni studente, creando ambienti di apprendimento caratterizzati dall'accogliente e dalla tolleranza, questo tipo di educazione può aiutare gli studenti a realizzare pienamente le proprie potenzialità e a diventare cittadini capaci di apprendimento continuo. Muovere da una visione unitaria, integrata ed ecologica dei processi di educazione della mente e dell'affettività, significa per la scuola, ripensare il rapporto tra aspetti cognitivi e aspetti educativi (etico-sociali ed affettivo relazionali), in un nesso di reciproca interdipendenza.

Ne deriva che l'educazione intellettuale e l'educazione affettiva vanno ricollocate nel quadro del valore formativo unitario del curricolo proposto e non tanto nei suoi specifici segmenti. I mezzi utilizzati, il clima di lavoro che si viene a creare, il coinvolgimento e la valorizzazione di ciascuno, sono condizioni che incidono fortemente sulla possibilità di promuovere conoscenze e competenze, insieme alle

finalità di educare all'autonomia, alla responsabilità ed alla cooperazione, alla cittadinanza attiva. Prendiamo per esempio l'educazione alla lettura, uno dei compiti fondamentali della scuola di base: l'aspetto legato all'apprendimento strumentale del leggere, non può essere scisso dalle condizioni che alimentano il piacere di leggere, senza rischiare di compromettere il reale raggiungimento ed esercizio per l'intera durata della vita di questa competenza, basilare per il sapere, oltre che per l'esercizio della cittadinanza.

Assicurare lo sviluppo armonico degli allievi sia sul piano intellettuale che sul piano affettivo, passa attraverso l'idea di fondo che l'educazione affettiva debba essere integrata nei processi di istruzione perché essa deve collocarsi tra le finalità più ampie cui guardare costantemente nell'agire scolastico, anche quando esso è diretto ad obiettivi formativi specifici, attraverso un'organizzazione del contesto di apprendimento in forme tali da produrre abitudini emozionali positive.



## CONCLUSIONI

Il ruolo della scuola è fondamentale nel campo della promozione del ben-essere e della salute e non consolidare le iniziative di educazione alla salute, significa sottovalutarne la portata. In questa tesi, la scuola viene proposta come uno dei contesti che, insieme alla famiglia ed al gruppo dei pari, è tra i più incisivi nella promozione del ben-essere.

Tuttavia, la discontinuità e la parzialità degli interventi condotti in ambito scolastico non consente di tradurre le conclusioni raggiunte in risultati di lungo periodo, non consente una stabilizzazione dei successi formativi, con il rischio che le conquiste raggiunte dopo un percorso educativo prolungato nel corso di un anno scolastico, vadano in breve a vanificarsi, senza consolidarsi in stili di vita stabilmente acquisiti e perseguiti anche nei contesti extrascolastici.

Invece, una scuola che operi per la promozione del ben-essere e della salute in modo continuativo ed integrato, sarà più probabilmente percepita dai suoi studenti come efficace, ed in tal senso è più probabile che ciò avrà l'effetto di incrementare una percezione positiva della scuola nel suo insieme, un senso di utilità e una percezione dell'ambiente scolastico come ambiente protettivo e di supporto. Una maggiore consapevolezza da parte degli studenti, dei legami tra dimensioni personali e sociali, dimensioni interne ed esterne alla scuola, dimensioni riferite alle loro diverse appartenenze, li porterebbe a sviluppare una maggiore partecipazione alle iniziative di promozione della salute e a incrementare la loro soddisfazione per le attività scolastiche, così migliorando i livelli di ben-essere psicologico e sociale.

Il contributo che la scuola può dare al ben-essere dei propri studenti, non è solo ristretto all'apprendimento delle materie curriculari e al successo scolastico. Altri aspetti dell'esperienza scolastica, quali la bontà delle relazioni con gli insegnanti e con i compagni, la valorizzazione della dimensione del dialogo e dell'ascolto, l'apertura alla collaborazione con le famiglie e con il territorio in cui la scuola è inserita, sono tutti elementi che contribuiscono a potenziare il senso di fiducia in se stessi, la soddisfazione e, di conseguenza, la salute ed il ben-essere.

In questi interventi, non si tratta tanto di utilizzare la scuola come occasione di socializzazione, ponendosi obiettivi quali favorire il ben-essere individuale o creare occasioni animative, quanto di tener conto della dimensione emotiva e soggettiva della costituzione del gruppo di lavoro, con l'obiettivo non di far diventare tutti più amici, ma di aiutare bambini ed adolescenti a entrare nel proprio ruolo di studenti, informandoli sulle regole istituzionali, sui loro diritti e doveri, e dando loro la parola perché possano esprimere confusioni, dubbi o richieste.

Una riflessione su questo tipo di problemi, oltre che su alcuni comportamenti messi in atto dagli studenti, non può certamente portare a ritenere che si possa modificare il contesto sociale allargato, ma potrebbe portare la scuola a ritenere che da un punto di

vista istituzionale, sia soprattutto utile fornire agli studenti delle occasioni per compiere nuove esperienze, in cui sperimentino sentimenti di competenza e autonomia, incentivando le situazioni in cui si assumano responsabilità, sia all'interno dell'attività didattica, sia nella gestione di spazi scolastici extracurriculari. Proprio per questa sua centralità psicosociale nella vita dei bambini e degli adolescenti, è importante che la scuola rifletta sulle modalità con le quali entra in contatto con i suoi studenti e sulla funzione formativa, educativa e preventiva, che inevitabilmente si trova a svolgere.

Questa riflessione, dovrebbe portare alla ricerca di una sempre maggiore sintonia tra offerta formativa, nei suoi contenuti, nei metodi e nell'organizzazione, e tra le caratteristiche dello sviluppo. Il riconoscimento dello studente come interlocutore del percorso di formazione, nei suoi diritti e doveri, costituirebbe in questo senso un'importante occasione per un rafforzamento del suo io, un banco di prova utile alla costruzione di una più ampia identità sociale.

Questo percorso di sintonizzazione della scuola con i bisogni evolutivi di costruzione del sé, tuttavia, è ancora poco adottato. La scuola può aiutare lo sviluppo di bambini ed adolescenti fornendo occasioni propriamente formative ed educative, attraverso interventi di educazione alla salute e prevenzione. La possibilità di riflettere a scuola sui compiti e sui conflitti evolutivi contribuisce, infatti, a creare una cultura comune di gruppo, aiutando gli studenti a trovare nuovi significanti, indispensabili per capire gli aspetti inediti che ogni nuova generazione si trova ad affrontare. Un ascolto educativo competente, riveste un'importanza strategica per evitare il rischio di una scelta di soluzioni controevolutive, che tenderanno comunque a fissarsi nella nuova identità in modo persistente. Il contesto, laddove si assume una visione dinamica e partecipativa del ben-essere, non si configura come elemento di sfondo: è costruito dal soggetto, a sua volta co-costruito dal contesto attraverso le risorse che gli mette a disposizione, per mezzo delle relazioni che in esso si producono, tramite i valori di cui diviene portatore. La scuola, può fare propria questa nuova visione di salute e ben-essere trasformandosi da contenitore (sfondo) di interventi volti alla presa in carico del disagio, a contesto di promozione (progettazione) per il ben-essere.

Si tratta di un cambiamento di prospettiva non facile, che richiede in prima istanza il passaggio da una cultura di tipo riparativo, incentrata sul bisogno di cura, che si innesta sull'impedimento che il disagio provoca nel presente, a una cultura di tipo preventivo, che richiede l'assunzione di una visione prospettica sul futuro. Si prefigura, così, uno scenario complesso, un sistema che deve essere in grado di differenziare e integrare, di accogliere e far incontrare istanze diverse, bisogni diversi (di ciascuno degli attori in gioco, interno ed esterno alla scuola) con l'obiettivo prioritario di realizzare il pieno sviluppo delle persona e il risultato di conseguire il successo formativo.

Questi aspetti delineano un quadro estremamente coerente nei suoi presupposti con una cultura della promozione del ben-essere, riconoscendo il carattere multidimensionale della promozione del successo formativo, l'esigenza di dare centralità alla persona e ai suoi bisogni, di valorizzarne le risorse personali, l'autonomia e la capacità di azione, ma anche, in un'ottica sistemica, di dare rilevanza ai fattori di contesto (l'organizzazione e la creazione di reti) e a come questi possano influire nel raggiungimento delle finalità indicate per la scuola.

Promuovere il ben-essere a scuola, significa occuparsi di azioni orientate a valorizzare e sviluppare le potenzialità degli individui, all'interno di azioni sociali tese all'innovazione dei sistemi complessi (istituzioni, comunità), attraverso la creazione di condizioni relazionali e di contesto che facilitino lo sviluppo e l'apprendimento di abilità personali e di competenze psico-sociali. Promuovere il ben-essere a scuola, in questa accezione, significa inoltre superare le visioni parcellizzate di cui sono portatrici le singole attività didattiche, per recuperare un disegno di insieme e di processo che restituisca il senso degli interventi in funzione degli obiettivi e della missione dell'organizzazione scuola. Promuovere il ben-essere significa poi coinvolgere direttamente i dirigenti scolastici, che hanno la funzione di portare a sintesi organizzativa le diverse istanze, nella direzione della promozione del ben-stare a scuola e dell'empowerment delle risorse umane che a diverso titolo concorrono alla costruzione del servizio scolastico.

La promozione del ben-essere, sottende un'idea di scuola come sistema organizzativo, inteso come "forma" che emerge dalle connessioni delle relazioni, delle azioni, dei linguaggi e dei saperi. Il ben-essere può diventare un valore che orienta le decisioni gestionali dei dirigenti, le azioni educative e didattiche degli insegnanti, le modalità di comunicazione della rete dei ruoli coinvolti. La scuola dell'autonomia può attualizzare un'organizzazione che si pensa e si progetta, che autoapprende dal monitoraggio e dalla riflessione su ciò che fa, pur non dimenticando di trovarsi in un contesto (ambiente esterno ed interno) complesso e in costante trasformazione. Di grande importanza, infatti, è l'attenzione dedicata al funzionamento scolastico. Vi sono infatti alcune variabili di quest'ultimo aspetto, che l'esperienza condotta durante la ricerca presentata in questa tesi di dottorato, ha mostrato essere sensibili al fattore ben-essere:

- l'accoglienza, da pensare nelle sue forme attuative come l'incipit di una relazione multipla e sistemica che accompagnerà l'allievo negli anni;
- la cura della comunicazione e dell'informazione come fattori di partecipazione e di democrazia;
- il riconoscimento della diversità nei processi di apprendimento, senza che questo comporti una penalizzazione valutativa, ma attivi invece la ricerca congiunta di percorsi alternativi, in armonia con i sistemi motivazionali;

- la pratica, nelle classi, del lavoro di gruppo e del mutuo aiuto, opportunamente dosato con i percorsi individuali;
- l'organizzazione di spazi e tempi distribuiti tra attività didattiche e attività sociali e culturali, nelle quali gli allievi siano protagonisti attivi di proposte e di gestione delle iniziative;
- la riflessione permanente sulla qualità della relazione fra docente e allievi, sulle modalità di testare l'apprendimento e il sapere, e sugli strumenti e i metodi della valutazione.

Su questi e altri punti si dovrebbe interrogare la scuola, per poter offrire condizioni e opportunità di star bene a scuola per ogni nuova generazione che vi giunga. Ogni scuola per i suoi allievi, progettando cambiamenti nella sfera delle proprie autonomie. Ma non in una visione autarchica e isolata, bensì collegandosi in rete con le altre scuole e/o con strutture del territorio che dispongano di risorse utili per fronteggiare i bisogni acclarati.

È in questa linea concettuale e metodologica che si è sviluppata la ricerca presentata in questa tesi. L'augurio e l'auspicio sono che essa possa rappresentare un contributo utile all'arricchimento di idee e strumenti, per incentivare quei processi di cambiamento evolutivo che favoriscano lo star-bene a scuola, per tutti quelli che la abitano e la fanno vivere quotidianamente.