Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

FRANCESCA MORISOLI

MASTER OF ARTS IN SECONDARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

LA RELAZIONE TRA IL BENESSERE DEGLI ADOLESCENTI E IL RAPPORTO CON I PARI NEL SECONDO BIENNIO DELLA SCUOLA MEDIA

RELATORE

JENNY MARCIONETTI

Desidero ringraziare Jenny Marcionetti per la disponibilità e la pazienza dimostrate nei miei confronti nel corso della stesura di questo lavoro. Un grazie particolare anche alle mie compagne di abilitazione, Vera e Laura, per la loro preziosa amicizia e infine un ringraziamento va alla mia famiglia che mi ha sempre incoraggiato.

Il benessere soggettivo è un costrutto multidimensionale che gli studiosi articolano in componente cognitiva (soddisfazione di vita) e affettiva (bilancio tra emozioni positive e negative).

Il presente lavoro di diploma ha permesso di indagare il benessere soggettivo degli allievi di terza e quarta media di due sedi della scuola ticinese tramite la somministrazione di un questionario preparato ad hoc che ha concesso di raccogliere informazioni concernenti il rapporto esistente tra il benessere dell'adolescente e la relazione con i pari all'interno della classe, soffermandosi anche sul tipo di qualità delle relazioni (positive o negative) intrattenute con i compagni e se esse siano positivamente associabili ad un elevato grado di soddisfazione di vita degli studenti.

L'analisi e l'interpretazione dei dati hanno evidenziato come un positivo rapporto con i pari e gli amici all'interno dell'ambiente scolastico possa favorire il benessere degli allievi.

Sommario

1. Introduzione 1

2. Quadro teorico 3

2.1 L'adolescente e la percezione di sé 3

2.2 Il benessere e le sue accezioni 5

2.2.1 Il benessere soggettivo 6

2.3 Il clima scolastico 8

2.4 L'autoefficacia 11

2.5 La soddisfazione scolastica 12

2.6 La rete sociale e il sostegno sociale 13

3. Domande di ricerca 15

4. Metodologia di ricerca 17

4.1 Strumenti di ricerca 17

4.2 Somministrazione del questionario 18

5. Risultati 19

5.1 Partecipanti 19

5.2 Interpretazione dei dati 20

5.2.1 La soddisfazione di vita 21

5.2.2 La soddisfazione scolastica 22

5.2.3 L'autoefficacia 23

5.2.4 Il supporto emotivo fornito dagli amici 25

5.2.5 La qualità della relazione con gli amici 26

5.2.6 L'integrazione sociale a scuola 27

5.2.7 La differenza di genere 28

6. Discussione dei risultati 29

7. Conclusioni 31

8. Bibliografia 35

9. Allegati 39

1. Introduzione

Il percorso accademico proposto dal DFA permette ai docenti di ragionare su alcuni aspetti teorici riguardanti il mondo dei preadolescenti e degli adolescenti, come ad esempio il loro sviluppo cognitivo, emotivo e fisico, elementi che poi si osserveranno nel corso della pratica professionale. Questo mi ha quindi spinto a decidere di focalizzare la mia attenzione su un lavoro di diploma che potesse aiutarmi a comprendere meglio come favorire il benessere dei ragazzi e in particolare studiare la relazione che essi possono intessere con i compagni all'interno della sede scolastica.

Il presente lavoro di diploma intende quindi analizzare che tipo di relazione esiste tra il benessere e la relazione con i pari, nello specifico all'interno dell'ambiente scolastico: il campione considerato in questo progetto sarà di 80 allievi che appartengono al secondo biennio di Scuola media del Canton Ticino. Il campione sarà costituito da allievi appartenenti a due sedi scolastiche (due terze e due quarte) presenti sul territorio e i dati saranno raccolti mediante la distribuzione di un questionario redatto dalla sottoscritta e da una collega di abilitazione. Esso contiene degli *items* che indagano le relazioni esistenti tra soddisfazione la scolastica, l'autoefficacia, la relazione con i docenti, l'amicizia, la relazione con i pari all'interno della scuola, l'integrazione in una rete sociale e la soddisfazione di vita, una delle componenti del benessere soggettivo.

Secondo Diener (1984) sono infatti tre le componenti del benessere soggettivo: la *Life Satisfaction*, le emozioni positive e quelle negative. La *Life Satisfaction*, che è una componente cognitiva di questo costrutto mentre le altre due elencate sono legate all'emotività, risulta a sua volta correlata ad aspetti quali l'autoefficacia, la soddisfazione scolastica, la relazione con i pari, ecc. Tutti questi elementi sono stati inseriti nel questionario per poter verificare se essi abbiano un'influenza anche nella vita degli adolescenti di terza e quarta media in Ticino.

Dopo una prima parte teorica e di esposizione della metodologia di ricerca, verranno evidenziati i risultati emersi dal questionario, focalizzando in particolare l'attenzione sul rapporto tra pari. Seguirà una discussione dei risultati e, infine, verranno messi in evidenza alcuni limiti di questa ricerca e alcune prospettive per le ricerche future.

2. Quadro teorico

2.1 L'adolescente e la percezione di sé

Il periodo che viene definito adolescenza (10-18 anni) risulta essere un lasso di tempo assai complesso per la maggior parte degli adolescenti, poiché in esso avvengono importanti cambiamenti sia fisici che psichici: a causa di questi mutamenti, anche repentini, l'adolescente può temere e non accettare la trasformazione del proprio corpo perché fa fatica a riconoscerlo, è a disagio e non è in grado di padroneggiare quanto gli accade (Jeammet, 2009). I ragazzi necessitano di una certa autonomia o comunque richiedono di poter diventare maggiormente indipendenti, anche se questo genera un ulteriore sentimento di paura perché significa staccarsi dalla figura genitoriale; questo processo risulta tuttavia necessario per creare e affermare la propria persona. Nonostante questo desiderio di autonomia, gli adolescenti hanno bisogno di poter contare sugli adulti e questo risulta essere un paradosso poiché essi desidererebbero emanciparsi da loro necessitando comunque della sicurezza data dai genitori, che deriva dalla paura di abbandono che è acuta durante l'adolescenza (Jeammet, 2009). La paura, tuttavia, li fa ritornare all'infanzia e quindi essi si ritrovano in una sorta di impasse. Il difficile compito degli adulti è di saper equilibrare il loro intervento, in quanto l'adolescente si può sentire minacciato sia da un interesse troppo marcato da parte dei genitori che da una mancanza di attenzione manifestati nei suoi confronti: egli necessita quindi di una distanza genitoriale adeguata che gli permetta di non sentirsi trascurato ma che non invada troppo i suoi spazi (Camaioni & Di Blasio, 2007).

La ricerca di una propria identità è un'altra caratteristica che contraddistingue l'adolescenza, in questo delicato momento occorre infatti che i ragazzi siano in grado di costruire e difendere la propria personalità, mentre in precedenza questo era compito dei genitori. Come abbiamo visto poc'anzi questo risulta però essere qualcosa di complicato considerato che i ragazzi ricercano l'autonomia ma la temono anche, quindi si ripresenta questo paradosso tra la necessità di identificarsi per poi però prendere un minimo di distanza dal modello genitoriale. In questo senso possiamo notare come lo psicologo E. H. Erickson (1968) ritenga importante che i genitori siano in grado di offrire al figlio un modello con il quale confrontarsi, identificarsi o in caso contrario ribellarsi; in età adulta l'aver definito una propria identità farà sì che le relazioni sociali siano un aspetto arricchente per la personalità e non qualcosa che possa minacciarla, altrimenti il confronto diventerà qualcosa di negativo e il soggetto tenderà ad isolarsi (Palmonari, 2011). Un'ulteriore

evoluzione nella dicotomia tra identità e diffusione dell'identità appare negli studi compiuti dallo psicologo clinico J. E. Marcia, il quale identifica quattro stadi dell'identità (Marcia, 1966): il primo viene chiamato acquisizione e ingloba coloro che si sono potuti confrontare con vari modelli e ne hanno in questo modo assunto uno a lungo termine, mentre il secondo implica una chiusura poiché i ragazzi non sono stati in grado di distaccarsi dal modello infantile, dato che nel periodo adolescenziale non hanno compiuto esperienze significative. Il terzo stadio invece raggruppa quegli adolescenti che sono ancora alla ricerca della propria identità e che si stanno sforzando di raggiungerla, mentre l'ultimo riunisce i giovani che non si impegnano nella ricerca della propria identità. Secondo Marcia (1966) l'identità viene a costruirsi nel momento in cui l'adolescente comincia a ricercare un cambiamento nella propria personalità abbandonando le certezze dell'infanzia e si costruisce definitivamente solamente nel momento in cui, dopo aver esplorato varie possibilità, vengono integrati nuovi aspetti alle caratteristiche precedenti e assimilati in modo definitivo. Il modello proposto da Marcia è però stato aspramente criticato da altri studiosi e questo ha stimolato i ricercatori ad approfondire maggiormente quanto affermato da. Erickson, soprattutto per quanto concerne l'importanza della relazione tra individuo e contesto in cui si sviluppa (Camaioni & Di Blasio, 2007). Secondo Bosma (2001) è infatti interessante studiare i processi che portano all'affermazione dell'identità, questo in funzione del contenuto e dell'impegno con cui un soggetto svolge determinati compiti. Egli ritiene inoltre che non tutti i tipi di impegni a cui è confrontato l'adolescente siano importanti per la formazione del sé, dipende infatti dall'intensità con cui egli è in grado di assumere e di identificarsi con la propria scelta; in questo caso si tratta di acquisizioni che vengono fatte nel corso dell'adolescenza attraverso delle crisi esplorative che portano alla costruzione di una identità.

Risulta quindi assai importante considerare questo aspetto proprio perché, come evidenziato da Bosma (2001), la dimensione scolastica e la dimensione relazionale (amicale e famigliare) permettono al ragazzo di costruire la sua identità. Negli studi successivi da lui compiuti Bosma ha inoltre riportato l'attenzione sull'aspetto di interdipendenza tra persona e contesto in cui vive (Bosma & Kunnen, 2001).

Quanto osservato da Bosma ha poi trovato un seguito negli studi di Meeus (1996), il quale sottolinea come vi sia una suddivisione tripartita dell'identità data dall'impegno, dall'esplorazione in profondità (si tratta di un connubio tra riflessione personale e confronto sociale), nonché dalle riconsiderazioni dell'impegno.

Ciò che può essere importante per il presente lavoro di diploma è il modo in cui è influenzata l'identità in un contesto ben definito, in questo caso in Ticino e in particolare nella Scuola media.

Gli allievi trascorrono la maggior parte del loro tempo a scuola ed essa veicola degli ideali come ad esempio la tolleranza, la parità tra i sessi e la multiculturalità.
All'interno di questo processo vanno inoltre ad inserirsi il concetto di sé e la stima di sé percepiti dagli adolescenti, nonché la famiglia e in particolare i rapporti con i genitori, come anche il contesto scolastico e il rapporto con i pari, che permettono agli individui di accrescere la propria autostima.
Il concetto di fiducia è un altro aspetto rilevante nel periodo dell'adolescenza: questo costrutto è complesso e risulta dalla convergenza di più fattori, ossia la stima di sé e la fiducia nei genitori. La maggior parte dei ragazzi non riscontrerà problemi in questo senso poiché non ha delle situazioni negative in sospeso con i genitori, non dubiterà delle sue forze e potenzialità, mentre se non ha appigli o persone di riferimento rischierà maggiormente di non riuscire a trovare stabilità (Palmonari, 2011).

2.2 Il benessere e le sue accezioni

Il benessere, sia soggettivo che collettivo, ha sempre rivestito un ruolo importante nella società ed è stato fonte di studio per varie discipline che lo hanno interpretato e definito sotto vari aspetti, a dipendenza del periodo storico in cui ci si trovava. Si può quindi dedurre che questo concetto abbia generato definizioni tra loro non concordi. La possibilità di dare quindi una definizione esaustiva del benessere è diventata negli ultimi anni un tema assai interessante per i ricercatori e per questo motivo, attraverso gli studi compiuti, si è cercato di decifrare quali fossero le componenti che concorrevano a definirlo. Se nel passato ci si era concentrati sugli stati negativi e sulla loro influenza sulla condizione dell'uomo, in seguito alla conferenza d'Alma Ata (1971) e con la carta d'Ottawa (1986) si è rivalutato l'aspetto positivo legato al benessere. I ricercatori hanno quindi cominciato a interrogarsi su quali fossero gli indicatori oggettivi presi in causa per definire il grado di benessere degli individui: da quanto emerge dall'articolo dello psicologo E. Diener (1984), originariamente il benessere era e in alcune accezioni è definibile attraverso caratteristiche economiche (status sociale, occupazione e reddito), caratteristiche sociali (stato civile, ruoli lavorativi e istruzione) e caratteristiche fisiche (presenza di malattie e accessibilità alle cure mediche). Se inizialmente questa visione ha soddisfatto la maggior parte degli studiosi, a partire dagli anni '70 si è cominciato a rivalutare questo aspetto poiché non contemplava quello che risulta essere il benessere soggettivo (Diener, 1984); ecco quindi che dagli anni '90 il benessere non viene più unicamente ricercato nelle caratteristiche economiche, sociali e fisiche che fanno parte del

contesto in cui esso vive, ma si concentra maggiormente sulla persona e sulla sua percezione del benessere (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

2.2.1 Il benessere soggettivo

A partire dagli anni ’70 la psicologia positiva si è interessata allo studio del benessere soggettivo in quanto ha potuto appurare attraverso gli studi come sia rilevante nel concetto di benessere la percezione soggettiva data dal soggetto e dalle sue relazioni (Diener & Suh, 2000).
Se il benessere oggettivo è determinato dalle caratteristiche citate nel precedente capitolo, si è però compreso che per poter osservare il benessere soggettivo di ogni singola persona occorreva basarsi su quella che viene chiamata la qualità di vita, cercando perciò degli indicatori che la definissero. Occorre però notare come gli indicatori per definire il benessere soggettivo siano alquanto numerosi ed eterogenei, per questo motivo Delle Fave (2007) afferma che risulta assai complesso comprenderli e interpretarli per poi poter implementare degli interventi, se necessari, che possano migliorare la qualità di vita dei soggetti.
Gli studi compiuti hanno anche permesso di determinare che il benessere soggettivo nella sua accezione emotiva è in grado di influenzare lo stato di salute e la longevità delle persone sane, anche se occorre evidenziare come non si sia ancora giunti a un risultato unanime su quali siano le emozioni che influiscono sullo stato di salute; tuttavia alcuni stati emotivi positivi come ad esempio la gioia, la felicità o altre caratteristiche come l’ottimismo, lo humor o la soddisfazione di vita possono essere associati a un basso tasso di mortalità e a un aumento della speranza di vita (Diener & Chan, 2011).
L’autore che più si è occupato della definizione del benessere soggettivo è lo studioso Ed Diener, che ha indicato come occorresse compiere una distinzione tra componente affettiva e componente cognitiva, nonché individuare a quale dei due aspetti appartengono le componenti del benessere soggettivo: per quanto concerne la componente affettiva essa deriva dal bilancio tra le influenze negative e positive che determinano la situazione attuale (Diener, 1984), mentre la terza componente, la soddisfazione di vita, rientra nel dominio cognitivo e implica una visione e un giudizio sul proprio passato fino a un determinato momento in riferimento al raggiungimento o non di obiettivi e alla realizzazione delle aspirazioni della persona, secondo criteri soggettivi (Diener et al., 1999). Emerge quindi che la soddisfazione di vita risulta essere un’importante indicatore del benessere, che permette alla persona di meglio affrontare o gestire le vicende stressanti e di diminuire la possibilità di sviluppare comportamenti psicopatologici.

Lo strumento di misurazione della soddisfazione di vita personale dell'individuo maggiormente conosciuto e utilizzato è la S*atisfaction with life scale* (SWLS). Questo strumento è stato elaborato da Diener e i suoi colleghi nel 1985 (Pavot & Diener, 1993) e si basa su cinque *items*. Dallo studio di Pavot e Diener (1993) è emerso che la soddisfazione di vita è legata a delle componenti a lungo (la personalità e circostanze di vita stabili), medio (vissuto quotidiano o schemi cognitivi) e breve termine (stato d'animo corrente e circostanze immediate della vita). Da quanto elaborato risulta inoltre che la correlazione tra componenti cognitive e affettive del benessere soggettivo e i risultati del SWLS non possono essere definiti direttamente come misure del benessere emotivo, ma andrebbero tenuti in considerazione per il benessere globale.

Gli studi successivi hanno ipotizzato che potessero esserci anche altri possibili elementi da considerare per definire la soddisfazione di vita, come ad esempio la personalità, l'autostima e l'intelligenza emotiva (Di Fabio & Busoni, 2009). Molti autori hanno infatti evidenziato come vi fossero degli altri elementi cognitivi da tenere in considerazione nella definizione di questo costrutto. In studi successivi autori quali Lucas, Diener, Suh, Suldo ecc. hanno esplorato le interconnessioni esistenti tra soddisfazione di vita, ottimismo e autostima (Delle Fave, 2007).

Un altro cambiamento riscontrabile riguarda il target preso in considerazione in questi studi: i ricercatori inizialmente si sono infatti concentrati sul mondo degli adulti mentre in seguito l'interesse si è spostato sui preadolescenti e gli adolescenti, andando ad indagare quali fossero gli elementi che potessero contribuire alla determinazione del benessere soggettivo e allo sviluppo positivo del soggetto. Gli studi compiuti in questo senso sono inoltre aumentati in modo da poter potenziare l'apparato di prevenzione di tutta una serie di comportamenti negativi negli adolescenti (Valois, Zullig, Huebner & Drane, 2009).

La personalità, l'autostima e l'ottimismo sono però alcuni fattori che possono essere indicatori del benessere della persona e, come evidenziato dallo studio di Caprara, Delle Fratte e Steca (2002), l'ottimismo, la soddisfazione di vita e l'autostima sono pure predittivi dell'autoefficacia personale. Per quanto concerne l'ottimismo, esso risulta essere una caratteristica cognitiva che contraddistingue i soggetti che hanno uno stato d'animo positivo nei confronti di un avvenimento futuro: in questo senso gli individui ottimisti troveranno sempre una risposta positiva, anche in caso di difficoltà durante il percorso scelto per giungere a un dato traguardo (Giannini, Schuldberg, Di Fabio e Gargaro, 2008). L'ottimismo risulta inoltre essere un indicatore interessante poiché nel corso degli studi si è evidenziato come esso possa predire la depressione, un comportamento più o meno sociale e il futuro utilizzo di stupefacenti (Patton, Romaniuk, Tollit, Spence, Sheffeld, &

Sawyer, 2011). Dopo aver evidenziato come il benessere soggettivo sia scisso in componenti cognitive e affettive e come si sviluppino questi costrutti, occorre inoltre notare come gli adolescenti che hanno una soddisfazione di vita positiva avranno meno probabilità di sviluppare dei comportamenti aggressivi. In questo caso si nota quindi che un altro elemento da prendere in considerazione è lo scopo per cui la maggior parte degli studi vengono compiuti, ovvero la possibilità di analizzare e sfruttare i dati ottenuti per dare vita a dei possibili interventi scolastici, famigliari o comunitari, volti a migliorare la situazione di vita dei ragazzi in questa fascia d'età (Suldo & Huebner, 2004).

Questi elementi risultano assai importanti anche poiché, secondo alcuni studi, l'adolescente soddisfatto della propria vita avrà una maggior possibilità di riuscita nelle scuole post obbligatorie e sarà in grado di gestire con maggior facilità situazioni di stress, di conseguenza avrà un rischio meno elevato di sviluppare i sintomi della depressione, altri disturbi psicologici o comportamenti aggressivi (Suldo & Huebner, 2004).

Risulta quindi anche importante per la professione di docente potersi avvalere di simili ricerche, in modo da rendere sempre più efficaci gli interventi pedagogici e didattici nell'ambito scolastico.

2.3 Il clima scolastico

Palmonari (2011) afferma che i docenti e il clima scolastico generale non permettono una formazione della personalità dell'adolescente poiché essi tendono spesso a voler imporre una singola visione della realtà. Non sono però d'accordo con quanto affermato dallo studioso, poiché a mio avviso i docenti odierni, o almeno quelli che ho incontrato nel corso della mia formazione, sono sempre più attenti a fornire una visione oggettiva e critica degli aspetti presentati nel corso della propria didattica, cercando nel contempo di far sì che ogni allievo possa sviluppare una propria opinione in merito ai temi trattati.

Essi si impegnano non soltanto nella trasposizione e trasmissione dei concetti didattici, bensì anche nel creare un clima di relazioni sociali positive sia all'interno della classe, come anche della scuola in generale (Prezza & Santinello, 2002). La scoperta della relazione tra soddisfazione di vita, ambiente esterno e relazioni sociali è a mio avviso molto interessante. Sembra infatti che gli adolescenti che sperimentano delle buone relazioni, sia con i genitori come anche con gli amici, dimostrano di avere una maggior soddisfazione di vita (Raboteg-Saric & Sakic, 2013).

Per indagare il costrutto del clima scolastico, sociale ed emotivo, occorre tener conto di sei aspetti: la relazione tra studenti, tra studenti e insegnanti, ordine e disciplina, come anche il coinvolgimento dei genitori (Suldo, Thalji-Raiatano, Hasemeyer, Gelley & Hoy, 2012). Negli ultimi dieci anni è

aumentato il numero di studi compiuti per poter comprendere la relazione tra la soddisfazione di vita e le emozioni positive, il comportamento e i risultati scolastici (Diener et al., 1999). Nel corso degli studi compiuti è stato possibile appurare che vi è una relazione tra soddisfazione di vita dei giovani e le relazioni con i docenti e i pari presenti nel contesto scolastico (Suldo et al., 2013). La scuola e il gruppo classe sono assai importanti per gli adolescenti poiché essi trascorrono in questo ambiente gran parte delle loro giornate, quindi i legami di amicizia che vengono a crearsi con i pari e l'accettazione all'interno di un gruppo permettono al giovane di definire la propria identità (Palmonari, 1993).

L'adolescenza è il momento in cui il legame con i pari si sviluppa, si rafforza e diventa assai importante (Palmonari, 1993): i compagni e gli amici sono coloro con cui potersi confidare, consigliare, confrontare e condividere le esperienze e gli stati d'animo. Come evidenzia Palmonari (2011) la scuola permette agli allievi di comprendere le dinamiche che soggiacciono all'interno delle relazioni tra adulti e allievi e tra pari, le quali possono risultare di vario genere: si possono basare su un sentimento che spazia infatti dall'amicizia all'indifferenza, inoltre si tratta di un contesto assai rilevante proprio perché l'adolescente, sia per il lungo lasso di tempo che vi trascorre come anche per le esperienze che vi sperimenta, è influenzato durante la crescita e la costruzione della sua personalità.

Le ricerche hanno evidenziato che l'instaurazione di amicizie, che devono essere di qualità, e l'appartenenza al gruppo sono fondamentali per l'adolescente e in seguito per l'adulto, proprio perché gli permettono di accrescere l'autostima e, come abbiamo visto in precedenza, questo è uno degli elementi che definiscono il grado di benessere. L'amicizia, che permette agli adolescenti di sperimentare la felicità, diventa anch'essa un elemento che può essere correlato al benessere, maggiormente legato alla parte emotiva del benessere soggettivo. In questo caso è stato osservato come le donne sperimentino un maggior senso di felicità rispetto agli uomini e questo secondo gli studi è dovuto al fatto che provano emozioni, sia positive che negative, con maggior intensità e che sono più propense a condividerle (Diener et al., 1999).

Il rapporto di amicizia si distingue per l'intimità che lega le persone, che le porta ad essere un sostegno l'una per l'altra e ad avere degli interessi e dei valori comuni (Camaioni & Di Blasio, 2007). Risulta inoltre che "[…] i bambini e i ragazzi più empatici, altruisti e socialmente competenti sono facilitati nel formare e mantenere i rapporti di amicizia" (Prezza & Santinello, 2002, p. 207).

Le relazioni di amicizia che nascono e si sviluppano all'interno del contesto scolastico sono assai importanti per il benessere degli adolescenti, quindi il contesto educativo ha la possibilità di

favorirlo attraverso delle attività che implementano e mantengono alto il livello di amicizia, di aiuto reciproco e vicinanza tra i pari (Raboteg-Saric & Sakic, 2013). Lo studio condotto ha inoltre evidenziato come le ragazze sperimentino e percepiscano in modo più intenso il sentimento di amicizia rispetto ai ragazzi.

L'apprendimento non è dunque unicamente basato sull'autoefficacia e sulle emozioni positive poiché l'adolescente, ma in generale tutti i ragazzi della scuola dell'obbligo, necessita di un supporto da parte dei docenti e dei compagni, quindi i processi di socializzazione che si sviluppano a scuola sono assai importanti. Occorre notare come le relazioni positive possano avere luogo unicamente nel caso in cui in classe vi sia un buon clima: la collaborazione tra docenti, tra docenti e Direzione, nonché tra docenti e allievi permette innanzitutto di coordinare tra docenti l'aspetto didattico, inoltre se il docente interagisce e comprende la potenzialità del gruppo classe potrà sfruttarla per fare in modo che le lezioni diventino un momento di co-costruzione del sapere, non più unicamente trasmesso dall'adulto.

Per i giovani i rapporti interpersonali rivestono un ruolo assai importante e per garantirli il docente può intervenire in modo da permettere agli adolescenti di sentirsi in relazione con i propri pari ed essere da essi accettati (Suldo et al., 2013).

L'ambiente o in generale il clima scolastico diventa quindi un luogo privilegiato in cui i docenti, collaborando con i genitori e i ragazzi, hanno la possibilità di promuovere la *Life satisfaction*, anche in modo da poter aiutare i ragazzi nella prevenzione di comportamenti aggressivi o limitare il più possibile lo sviluppo di malattie psichiche (Suldo et al., 2013). Fondamentale risulta quindi che il docente dedichi nel corso delle ore scolastiche dei momenti, ad esempio durante l'ora di classe, in cui i ragazzi imparino a conoscersi meglio e ad intessere una rete sociale che li farà sentire maggiormente a loro agio, non giudicati ma sostenuti dai propri pari. La scuola risulterà in questo modo un luogo positivo e motivante che li stimolerà a sfruttare al meglio le loro capacità e ad apprendere con piacere.

Il presente lavoro non si focalizzerà però sul ruolo del docente e sull'interazione docente-allievo, per questo motivo gli aspetti sopraccitati non saranno approfonditi, anche se vorrei sottolineare la grande importanza del favorire un buon clima di classe e in generale scolastico, in modo che le relazioni tra pari, tema più rilevante per questa tesi, possano essere promosse e migliorate. Occorre però tener presente che il docente deve considerare questo aspetto durante il lavoro in classe e ha quindi l'importante compito di instaurare un buon clima che permetta di valorizzare i singoli allievi, inserendoli nel gruppo o intervenendo in caso di bisogno (Freddi, 2005).

2.4 L'autoefficacia

Se si pensa alla scuola come contesto educativo non si può non parlare di due costrutti assai importanti, l'autoefficacia e la soddisfazione scolastica. In questo studio si è in particolare considerata l'autoefficacia scolastica. Bandura (2000) definisce l'autoefficacia come la convinzione di essere in grado di affrontare le varie situazioni in modo da ottenere dei risultati prefissati: coloro che hanno un forte sentimento di autoefficacia riscontrano meno difficoltà nell'affrontare le varie situazioni poiché credono nelle proprie risorse, mentre coloro che sono meno determinati avranno un livello di autoefficacia più basso.

Le convinzioni sulla propria efficacia personale vengono costruite sulla base di informazioni provenienti da quattro fonti principali: le esperienze dirette (i successi ottenuti dai soggetti, basati sull'impegno profuso per superare un ostacolo), l'osservazione delle esperienze di altri, la persuasione discorsiva da parte di altre persone (spesso di individui significativi che esprimono fiducia nelle capacità di chi agisce) e gli stati fisiologici e affettivi (l'efficacia viene giudicata in base agli stati fisiologici ed emozionali generati dalle situazioni) (Bandura, 2000).

Bandura (2000) sottolinea inoltre che il contesto scolastico è un ottimo luogo dove l'adolescente ha la possibilità di testare la propria autoefficacia, poiché si tratta di un contesto privilegiato nel quale è "consentito" sperimentare e a volte anche sbagliare, trovandosi sempre di fronte a delle situazioni che richiedono impegno personale. Solamente confrontato a nuove e stimolanti prove l'allievo sarà spronato a mettersi in gioco e migliorare le proprie capacità, perseverando nell'ottenimento o nel raggiungimento di un obiettivo che si è prefissato. "Le convinzioni di efficacia personale, in particolare, rivestono un ruolo decisivo nella determinazione dello star bene, dal momento che mai come oggi i compiti e le prospettive di successo sono stati affidati alle convinzioni e alle capacità personali di essere protagonisti del proprio sviluppo" (Caprara et al., 2002, p. 206). Non bisogna però dimenticare che il contesto scolastico può essere vissuto in maniera negativa dall'adolescente poiché nel caso in cui gli allievi si pongano in modo passivo all'interno della scuola/classe, riscontreranno delle difficoltà nell'integrazione sociale, come anche all'interno delle stesse materie scolastiche, in particolare per quanto riguarda la partecipazione in classe, diminuendo così il sentimento di autoefficacia.

L'adolescente che sperimenta delle esperienze scolastiche positive è quindi portato a sviluppare un maggior senso di autoefficacia, ma questo non per forza implica una riuscita scolastica in tutte le materie proposte. Questo sentimento può infatti anche basarsi ad esempio sul senso di autonomia o

organizzazione, competenze comunque importanti, che l'allievo dovrebbe sviluppare durante il percorso scolastico; egli potrà quindi sfruttare questi elementi per le sfide a cui sarà sottoposto nel corso della sua vita e la percezione di efficacia gli permetterà di essere maggiormente protetto dalle avversità a cui potrà essere confrontato (Rutter, 1994).

Il contesto socio-ambientale risulta essere un altro elemento che incide sul sentimento di autoefficacia poiché se l'adolescente è inserito in un ambiente negativo con dei conflitti o economicamente sfavorito, questo si ripercuoterà sulla riuscita scolastica e quindi sul sentimento di autoefficacia (Grazzani, Corti, Ornaghi, Antoniotti & Pepe, 2015).

In conclusione il senso di autoefficacia risulta assai importante per gli adolescenti: essere in grado di provare un sentimento simile permette infatti loro di sentirsi in grado di affrontare nuove sfide senza troppo pensare alle possibili problematicità, anche se sono consapevoli della possibilità di incontrare delle difficoltà. Caprara et al. (2002) sottolineano inoltre come il poter raccontare ai genitori e ai propri amici le emozioni positive provate, nonché essere in grado di farsi accettare, contribuisce in maniera assai importante a favorire il benessere negli adolescenti. Una ricerca sull'argomento ha rilevato che le ragazze percepiscono un maggior senso di autoefficacia rispetto ai ragazzi. Per quanto concerne invece l'autoefficacia emotiva, lo studio di Grazzani et al. (2015), evidenzia che spesso i ragazzi sono in grado di gestire le proprie emozioni se sono efficacemente in grado di esplicitarle e regolarsi quindi di conseguenza, permettendo loro di riuscire ad adottare un comportamento sociale. A questo proposito è possibile osservare che nel periodo della preadolescenza e dell'adolescenza l'essere in grado di riconoscere e gestire le proprie emozioni e far parte di un gruppo è importante perché favorisce il benessere psico-sociale e la riuscita scolastica.

In ambito emotivo è inoltre possibile notare come vi sia una differenza a livello di genere: nonostante vi siano pochi studi approfonditi in questo senso, sembra che le ragazze manifestino più emozioni positive e quindi un'autostima emotiva maggiore rispetto ai ragazzi, siano maggiormente capaci di sfruttare il supporto sociale per poter gestire le emozioni e riflettere su di esse, ma al contrario dei ragazzi faticano ad affrontare le emozioni negative (Grazzani et al., 2015).

2.5 La soddisfazione scolastica

La scuola è uno dei primi contesti educativi diversi e complementari rispetto a quello familiare: nel corso della loro esistenza le persone sono sempre più confrontate con un percorso formativo più lungo e questo implica un periodo durante il quale sono inseriti in un contesto scolastico, che parte dalla scuola dell'infanzia sino ad esempio alle scuole professionali o universitarie. Nonostante si

tratti di differenti realtà, il bambino è sin da subito chiamato ad entrare in un mondo in cui è importante l'ambito delle relazioni sociali (sia con i compagni che con gli adulti), l'ambito formativo (didattico), cognitivo e personale. La soddisfazione scolastica è definita attraverso le esperienze di supporto da parte dei docenti, dei genitori e dei compagni e contribuisce a spiegare la relazione tra supporto sociale e comportamento. Ad esempio, studi dimostrano che un maggiore supporto sociale permette di diminuire i problemi di comportamento (DeSantis, Huebner, Suldo & Valois, 2007). Le relazioni sociali e la percezione di supporto dell'adolescente assumono quindi un ruolo centrale anche nella definizione della soddisfazione scolastica, questo è confermato anche da studi specifici (DeSantis et al., 2007).

Anche in questo caso le ricerche compiute in questo campo incoraggiano il docente a riflettere sugli aspetti sopraccitati e sulla loro importanza, inoltre i ricercatori stessi sono consapevoli del fatto che gli studi in questo senso andrebbero sempre più incoraggiati perché alcuni aspetti che influenzano la soddisfazione scolastica non sono ancora stati considerati.

2.6 La rete sociale e il sostegno sociale

I bambini sono incoraggiati a socializzare con i propri pari e con i docenti, sviluppando in questo modo una rete di relazioni sociali. Nel tempo dell'adolescenza se il ragazzo sarà in grado di stabilire delle buone relazioni, se verrà accettato dai compagni e se si dimostrerà empatico, saprà gestire più facilmente le proprie emozioni, le differenti situazioni a cui si troverà confrontato e si riconoscerà un certo grado di benessere. Questa consapevolezza avrà un'influenza positiva sulla sua salute e sulle scelte future. Questo è particolarmente rilevante nel sistema educativo ticinese nel quale è nota l'importanza di saper effettuare delle scelte di carriera già dal secondo biennio della scuola media chiamato, appunto, ciclo di orientamento.

Il concetto di "rete sociale" ossia i punti e i legami che uniscono le persone a differenti gruppi, associazioni o istituzioni è una nozione che ha da sempre interessato gli studiosi (Prezza & Santinello, 2002), i quali a partire dagli anni Trenta del Novecento si sono dedicati a definire questo concetto e a osservare le sue implicazioni sull'aspetto relazionale; solamente verso gli anni Settanta si è cominciato a collegare la rete sociale a quello che è il sostegno sociale, poiché i ricercatori hanno compreso che il sostegno sociale è collegabile al benessere, anche inteso come aiuto nell'affrontare situazioni negative o stressanti (Prezza & Santinello, 2002). Si tratta pur sempre di due costrutti distinti, infatti il sostegno sociale fornito ad una persona da un gruppo le permette di

sentirsi appartenente a una rete sociale. Quest'ultima è contraddistinta da vari fattori, come la densità (indice del grado di conoscenza delle persone all'interno della rete), l'ampiezza (numero di persone appartenenti alla rete), la frequenza (numero di contatti tra i membri della rete), la vicinanza o intimità (qualità della relazione), la molteplicità (molteplicità di ruoli assunti all'interno di una o più reti) e la simmetria (il meccanismo del dare-avere nella relazione) (Prezza & Santinello, 2002).

Il sostegno è pure suddivisibile in varie categorie (strumentale, emotivo, informativo e affiliativo). Bisogna fare attenzione a non dare per scontato che appartenere a una rete sociale comporti di conseguenza un sostegno da parte dei suoi componenti, sebbene vi sia una certa relazione fra i due costrutti. Una serie di studi condotti negli anni 90 si sono focalizzati sull'indagine dei meccanismi che soggiacciono alle relazioni tra salute, relazione sociale e benessere, evidenziando anche come queste riducano i problemi cardiaci (Prezza & Santinello, 2002). Un altro aspetto rilevante è la differente percezione e ricezione di sostegno da parte delle persone: gli studi hanno infatti evidenziato come sia l'ambiente sociale, ossia i luoghi e le persone con cui è possibile intessere delle relazioni, che le caratteristiche personali, la fiducia, la positività, l'assenza di ansia, la presenza di aiuto da parte delle persone e il rapporto positivo con i genitori, possono generare un sentimento di maggior sostegno negli individui (Prezza & Santinello, 2002). Un altro elemento da tenere in considerazione è che esiste una differenza tra uomini e donne nei confronti del sostegno sociale. Gli studi compiuti da Radley (1994) hanno infatti dimostrato che quest'ultime hanno relazioni più intime e, come detto in precedenza, sono maggiormente coinvolte emotivamente. Esse sfruttano inoltre maggiormente il sostegno sociale fornito dalle amicizie e per questo motivo questo elemento contribuisce per loro in modo più importante al loro benessere personale.

3. Domande di ricerca

Il presente lavoro di ricerca ha lo scopo di indagare su come la relazione tra i pari nel secondo biennio della Scuola media possa influire sul grado di benessere degli adolescenti, attraverso una ricerca che prevede una metodologia di raccolta e analisi di dati quantitativi.

Nello specifico le domande di ricerca sono le seguenti:

- *Quali relazioni esistono tra il benessere dell'adolescente e il rapporto con i pari?*

- *Quali differenze esistono nella percezione di benessere e di supporto tra maschio e femmina?*

Il questionario somministrato permetterà di indagare il rapporto esistente tra il benessere dell'adolescente e la relazione con i pari all'interno della classe, soffermandosi anche sul tipo di qualità delle relazioni (positive o negative) intrattenute con i compagni e se esse siano positivamente associabili ad un elevato grado di soddisfazione di vita degli studenti. Questo aspetto sarà inoltre valutato anche in funzione del genere, in modo da osservare se esistano tra maschi e femmine delle percezioni differenti della *Life Satisfaction* e nel rapporto con i pari. Questa ricerca servirà a perseguire due ulteriori obiettivi: vale a dire poter fornire ai docenti, come anche agli allievi, un riscontro sul benessere percepito a scuola, in particolare legato alla relazione che i ragazzi intrattengono con i propri pari, e permettere una riflessione critica in merito alle possibilità date ai ragazzi di poter sviluppare una rete sociale e un supporto sociale all'interno della scuola, ad esempio nel corso dell'ora di classe, nelle ore lezione, come anche durante le attività di sede.

4. Metodologia di ricerca

4.1 Strumenti di ricerca

La raccolta dei dati per questo lavoro di diploma è avvenuta mediante la somministrazione di un questionario preparato ad hoc che ha permesso di raccogliere informazioni concernenti la soddisfazione scolastica: "Io e la scuola" (domande 1-8); l'autoefficacia scolastica: "La mia riuscita scolastica"(domande 9-13); la soddisfazione di vita "A proposito della mia vita" (domande 14-18); la relazione con i docenti: "Relazione con i docenti" (domande 19-25); l'amicizia: "Gli amici" (domande 26-29); la relazione con i pari all'interno della scuola o supporto sociale: "Relazione con gli altri" (domande 30-32); e l'integrazione in una rete sociale di pari: "Integrazione con gli altri" (domande 33-37).
Gli *items* proposti sono stati estrapolati da questionari validati a livello internazionale:

- 1-8: *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale – School subdimension* di Huebner (1994).
- 9-13: *Academic Efficacy subscale from Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) di Midgley et al. (2000).
- 14-18: *Satisfaction With Life Scale SWLS* di Diener et al. (1985).
- 15-25: *Questionario sulla situazione scolastica degli studenti* (QSS-S) di Prezza & Santinello (2002).
- 26-29 *Scala multidimensionale del supporto sociale percepito* di Zimet, Dahlen, Zimet e Farley (1998).
- 30-37 *The Middle Years Development Instrument* (MDI) di Schonert-Reichl, Guhn, Gadermann, Hymel, Sweiss, & Hertzman (2010).

Le diverse sezioni presentano differenti scale di risposta; le scale relative alla soddisfazione scolastica permettono, ad esempio, di indicare il grado in cui si è *d'accordo* con gli *items* proposti, mentre per quanto concerne le domande relative all'autoefficacia, esse prendono in considerazione *la frequenza* con la quale si percepisce la sensazione descritta (allegato 1).
Più nello specifico, dopo aver risposto ad alcune domande anagrafiche, l'allievo è stato chiamato a giudicare una serie di situazioni che coinvolgono l'ambiente scolastico e la soddisfazione scolastica.

Nella seconda parte del questionario l'allievo ha dovuto riflettere sulla soddisfazione di vita e la relazione che egli ha con gli adulti che lo circondano (in questo caso i docenti). Nella terza e ultima parte si trovavano le domande riguardanti le esperienze vissute a scuola, spaziando dai legami di amicizia che il ragazzo ha con i compagni al sentimento di integrazione e di supporto sociale che percepisce all'interno della sua rete sociale.

4.2 Somministrazione del questionario

Il questionario è stato somministrato nel corso del mese di gennaio 2017 a quattro classi di due Scuole medie, durante le ore di storia. Agli allievi è stato inizialmente spiegato il funzionamento del questionario e lo scopo per cui esso è stato redatto, così da far capire loro l'importanza e la serietà dello stesso, in modo che lo compilassero consapevolmente. Il formulario è stato in seguito letto ad alta voce, in modo da dare la possibilità a ciascun allievo di porre delle eventuali domande di comprensione. Nel corso della somministrazione, che è avvenuta in ciascuna classe in un'ora lezione, ho inoltre risposto ad alcuni allievi che mi hanno chiesto dei chiarimenti riguardanti alcune domande.

5. Risultati

In questo capitolo sono presentati i risultati delle analisi svolte a partire dai dati raccolti con il questionario. Dapprima saranno compiute delle osservazioni riguardanti i dati relativi al genere, alla classe e all'età dei partecipanti, per in seguito focalizzarsi sulle possibili interazioni tra i differenti *items* relativi ai costrutti della soddisfazione scolastica, l'autoefficacia, la relazione con gli insegnanti, con gli amici, con gli altri e l'integrazione, la soddisfazione di vita e la differenza percepita nei differenti ambiti da maschi e femmine. Questo permetterà in seguito di poter rispondere alle domande di ricerca poste in precedenza.

5.1 Partecipanti

Come riportato nella tabella 1,il questionario è stato somministrato a quattro classi del secondo biennio di due sedi di Scuola media, due terze e due quarte, per un totale di 80 allievi di età compresa tra i 13 e i 17 anni: 42 allievi erano femmine (53% del totale) e 38 erano maschi (47% del totale).

Tabella 1: genere

		Frequenza	Percentuale
Valido	maschio	42	52,5
	femmina	38	47,5
	Totale	80	100,0

Per quanto concerne la partecipazione a livello di classe, la tabella 2 evidenzia come vi sia un numero quasi uguale di partecipanti di terza e quarta media: sono infatti 39 (49% del totale) gli allievi appartenenti alla terza mentre quelli di quarta risultano essere 41 (51% del totale).

Tabella 2: classe

		Frequenza	Percentuale
Valido	**3**	39	48,8
	4	41	51,3
	Totale	80	100,0

Se prendiamo in considerazione la tabella 3, dove è riportata l'età dei partecipanti, possiamo osservare come essa spazi tra i 13 e i 17 anni, anche se coloro che rientrano nella fascia 16-17 sono unicamente tre (due sedicenni e un diciassettenne); l'età media dei giovani che hanno partecipato all'indagine è di 14 anni (SD=0.87).

Tabella 3: età partecipanti

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	**13**	25	31,3	31,3	31,3
	14	35	43,8	43,8	75,0
	15	17	21,3	21,3	96,3
	16	2	2,5	2,5	98,8
	17	1	1,3	1,3	100,0
	Totale	80	100,0	100,0	

5.2 Interpretazione dei dati

Prima di poter procedere con l'analisi dei risultati emersi dall'indagine è importante ribadire che il questionario somministrato contiene degli *items* riguardanti il rapporto con i docenti, che non saranno presi in considerazione nel presente lavoro di diploma in quanto relativi ad uno studio condotto da una collega.

La tabella 4 espone le correlazioni emerse tra i costrutti considerati in questo studio. Esse saranno spiegate più nel dettaglio nei prossimi capitoli. Va notato che l'affidabilità delle scale utilizzate si è rivelata buona con valori dell'alpha di Cronbach compresi tra .61 e .85.

Tabella 4: Correlazioni tra i costrutti

		Soddisfazione di vita	Soddisfazione scolastica	Autoefficacia scolastica	Supporto emotivo da parte degli amici	Qualità delle relazioni con gli amici	Integrazione a scuola	Età
Soddisfazione di vita	r	**1**	**.355****	**.518****	**.360****	**.437****	**.442****	**,029**
	Sign.		,001	,000	,001	,000	,000	,795
Soddisfazione scolastica	r	**.355****	**1**	**.535****	**-,012**	**.384****	**.236***	**,083**
	Sign.	,001		,000	,919	,000	,035	,466
Autoefficacia scolastica	r	**.518****	**.535****	**1**	**.240***	**.423****	**.440****	**,098**
	Sign.	,000	,000		,032	,000	,000	,386
Supporto emotivo da parte degli amici	r	**.360****	**-,012**	**.240***	**1**	**.459****	**.504****	**,088**
	Sign.	,001	,919	,032		,000	,000	,439
Qualità delle relazioni con gli amici	r	**.437****	**.384****	**.423****	**.459****	**1**	**.409****	**,074**
	Sign.	,000	,000	,000	,000		,000	,516
Integrazione a scuola	r	**.442****	**.236***	**.440****	**.504****	**.409****	**1**	**,074**
	Sign.	,000	,035	,000	,000	,000		,512
Età	r	**,029**	**,083**	**,098**	**,088**	**,074**	**,074**	**1**
	Sign.	,795	,466	,386	,439	,516	,512	

5.2.1 La soddisfazione di vita

I dati esposti nella tabella 5 permettono di osservare che le correlazioni tra soddisfazione di vita e tutti gli altri costrutti, a parte l'età, sono significative. Questo va a convalidare quanto esposto nel quadro teorico riguardo il fatto che essa è probabilmente legata al vissuto quotidiano, a schemi cognitivi, stati d'animo e circostanze immediate della vita (Pavot & Diener, 1993). Si può infatti notare come vi sia una moderata associazione con la soddisfazione scolastica (r=.36, p=<.001), l'autoefficacia (r=.52, p=<.001), la relazione con gli insegnanti (r=.42, p=<.001), con gli amici (r=.36, p=<.001), con gli altri (r=.44, p=<.001) e l'integrazione (r=.44, p=<.001).

Tabella 5: Correlazioni con la soddisfazione di vita

		SODD_VITA
SCUOLA	r	**.355****
	Sign.	,001
AUTOEFFICACIA	r	**.518****
	Sign.	,000
REL_AMICI	r	**.360****
	Sign.	,001
REL_ALTRI	r	**.437****
	Sign.	,000
INTEGRAZIONE	r	**.442****
	Sign.	,000
ETÀ	r	**,029**
	Sign.	,795

Questo permette inoltre di ipotizzare che, come osservato in studi precedenti, il senso di autoefficacia, le relazioni intrattenute con i compagni e il sentimento di integrazione rivestono un ruolo assai importante nella vita degli adolescenti. Per quanto concerne il rapporto tra soddisfazione di vita e autoefficacia possiamo quindi confermare quanto affermato nello studio di Caprara et al. (2002), ossia che il benessere viene oggigiorno sempre più anche ad identificarsi con un sentimento positivo di autoefficacia.

La spiegazione potrebbe essere riconducibile al fatto che i ragazzi necessitano anche di questa parte emotiva data dal rapporto con i compagni e dal sentimento di integrazione, altrimenti non avrebbero modo di poter sperimentare il benessere. Occorre inoltre ricordare che essi si trovano in un periodo difficile e per questo motivo potremmo ipotizzare che il fatto di poter contare su una cerchia di amici per affrontare le sfide quotidiane in maniera positiva sia importante.

Chiaramente bisogna tener conto del fatto che si tratta di una generalizzazione dell'esperienza vissuta dagli adolescenti poiché non tutti riscontrano un sentimento di inadeguatezza o di crisi in questo periodo.

5.2.2 La soddisfazione scolastica

Possiamo osservare (tabella 6) che la soddisfazione scolastica è moderatamente correlata con la soddisfazione di vita (r=.36, p=<.001), l'autoefficacia (r=.54, p=<.001), con la qualità della relazione con gli altri (r=.38, p=<.001) e debolmente con l'integrazione (r=.24, p=>.001). Come illustrato nel quadro teorico, i dati confermano l'esistenza di un'associazione tra soddisfazione

scolastica e qualità delle relazioni con i compagni (DeSantis et al., 2007). Non emerge tuttavia una correlazione significativa tra il supporto emotivo percepito da parte degli amici e la soddisfazione scolastica (*r*=-.01, *p*>.05). Questo dato potrebbe essere collegato al fatto che le domande poste inerenti la soddisfazione scolastica riguardano principalmente una percezione individuale del proprio inserimento all'interno dell'ambiente scolastico, inoltre suppongo non necessariamente le amicizie intrattenute a scuola sono in grado di fornire un supporto emotivo giudicato rilevante per la soddisfazione scolastica.

Tabella 6: Correlazioni con la soddisfazione scolastica

		SCUOLA
SODD_VITA	r	**.355****
	Sign.	,001
SCUOLA	r	**1**
	Sign.	
AUTOEFFICACIA	r	**.535****
	Sign.	,000
REL_AMICI	r	**-,012**
	Sign.	,919
REL_ALTRI	r	**.384****
	Sign.	,000
INTEGRAZIONE	r	**.236***
	Sign.	,035
ETÀ	r	**,083**
	Sign.	,466

5.2.3 L'autoefficacia

Nella tabella 7 si osserva che l'autoefficacia ha una correlazione positiva con tutti i costrutti tranne l'età (*r*=.1, *p*=>.05): essa è moderatamente correlata alla soddisfazione di vita (*r*=.52, *p*=<.001), alla soddisfazione scolastica (*r*=.54, *p*=<.001), alla relazione con gli amici (*r*=.42, *p*=>.001), all'integrazione (*r*=.44, *p*=<.001) e debolmente anche al supporto emotivo percepito da parte degli amici (*r*=.24, *p*=<.001).

Tabella 7: Correlazioni con l'autoefficacia

		AUTOEFFICACIA
SODD_VITA	r	**.518****
	Sign.	,000
SCUOLA	r	**.535****
	Sign.	,000
AUTOEFFICACIA	r	**1**
	Sign.	
REL_AMICI	r	**.240***
	Sign.	,032
REL_ALTRI	r	**.423****
	Sign.	,000
INTEGRAZIONE	r	**.440****
	Sign.	,000
ETÀ	r	**,098**
	Sign.	,386

Trovo che quanto rilevato sia incoraggiante per i docenti poiché spesso viene dichiarato che la scuola odierna, con i suoi obiettivi troppo elevati, non permetta alla maggior parte degli allievi di sperimentare un elevato sentimento di autoefficacia. Dai risultati esposti emerge tuttavia come questo costrutto si associ in modo positivo e importante alle risorse degli adolescenti. Questo significa che quanto detto da Bandura (2000) potrebbe effettivamente essere vero, ossia che il fatto di essere in un luogo privilegiato, senza troppi conflitti, dove lo studente ha la possibilità di confrontarsi con i pari e anche a volte sbagliare, incide in maniera positiva sullo sviluppo delle proprie risorse. I docenti dovrebbero quindi diventare consapevoli di questo aspetto in modo da poter offrire agli allievi, magari anche sfruttando il supporto e l'esempio fornito dai compagni, delle sfide che li spronino a mettersi in gioco e a migliorare il loro sentimento di autoefficacia. Si nota che Bandura (2000) parla proprio di quanto sia importante avere delle persone, sia pari che adulti, che infondano fiducia nell'individuo in modo che egli abbia la possibilità di sperimentare un sentimento di autoefficacia.

Riferendosi poi agli studi compiuti da Rutter (1994) e da Caprara et al. (2002) occorre evidenziare come sia importante per i ragazzi sviluppare un sentimento di autoefficacia in modo da poter far fronte alle difficoltà e per questo motivo risulta interessante perché una delle finalità della scuola è proprio quella di fornire agli allievi degli strumenti e delle competenze che permetteranno loro di inserirsi nella società.

5.2.4 Il supporto emotivo fornito dagli amici

Per quanto concerne il supporto emotivo percepito da parte degli amici, nella tabella 8 è riportata una correlazione moderatamente significativa con la soddisfazione di vita (*r*=.36, *p*=<.001), con la qualità della relazione con gli amici (*r*=.46, *p*=<.001), con l'integrazione scolastica (*r*=.50, *p*=<.001) e debolmente con l'autoefficacia scolastica (*r*=.24, *p*=<.001). Non sussiste invece una correlazione significativa con la soddisfazione scolastica (*r*=-.01, *p*=>.05).

Tabella 8: Correlazioni con il supporto emotivo fornito dagli amici

		REL_AMICI
SODD_VITA	r	**.360****
	Sign.	,001
SCUOLA	r	**-,012**
	Sign.	,919
AUTOEFFICACIA	r	**.240***
	Sign.	,032
REL_AMICI	r	**1**
	Sign.	
REL_ALTRI	r	**.459****
	Sign.	,000
INTEGRAZIONE	r	**.504****
	Sign.	,000
ETÀ	r	**,088**
	Sign.	,439

Come emerge dalla letteratura, in particolare dai contributi di Palmonari (1993), appare assai importante per i ragazzi avere degli amici con cui confrontarsi e nei quali trovare un sostegno, in modo da poter sperimentare un buon grado di benessere (Raboteg-Saric & Sakic., 2013). Essi necessitano infatti di qualcuno che li ascolti, con il quale possano liberamente esprimere la propria opinione senza essere giudicati o in caso di bisogno devono poter contare sulle amicizie per poter affrontare i dilemmi. Le amicizie permettono inoltre agli adolescenti di confrontarsi con i propri coetanei, aiutandoli nella costruzione della personalità nonché nell'accrescimento della propria autostima.

Risulta anche in questo caso importante che la scuola promuova questo aspetto poiché il contesto scolastico risulta un perfetto luogo dove sviluppare e rafforzare le relazioni di amicizia e come

affermano Prezza e Santinello "[…] i bambini e i ragazzi più empatici, altruisti e socialmente competenti sono facilitati nel formare e mantenere i rapporti di amicizia" (p. 207).
Occorre comunque immaginare che la cerchia di amici non per forza deve essere relativa all'ambito scolastico, infatti gli adolescenti sono portati ad interagire con i propri pari anche all'esterno di questo ambito. Nonostante ciò gli studi compiuti hanno evidenziato che proprio perché gli alunni trascorrono gran parte della loro giornata nell'ambito scolastico, le relazioni di amicizia si sviluppano e si rafforzano maggiormente in questo contesto.
A mio avviso si potrebbe ipotizzare una mancata correlazione tra soddisfazione scolastica e relazioni con gli amici in primo luogo poiché nel questionario non viene specificato se si tratta di amicizie scolastiche o extra-scolastiche, inoltre si potrebbe pensare che per alcuni ragazzi il fatto di non intrattenere delle relazioni amicali non sia fondamentale per sentirsi soddisfatti nel contesto scolastico.

5.2.5 La qualità della relazione con gli amici

La tabella 9 riporta una relazione moderatamente significativa tra la qualità della relazione con gli amici e la soddisfazione di vita (r=.44, p=<.001), la soddisfazione scolastica (r=.38, p=<.001), l'autoefficacia (r=.42, p=<.001), il supporto emotivo da parte degli amici (r=.46, p=<.001) e l'integrazione scolastica (r=.41, p=<.001). Non sussiste invece una correlazione significativa con l'età (r=.07, p=>.05).

Tabella 9: Correlazioni con la qualità della relazione con gli amici

		REL_ALTRI
SODD_VITA	r	**.437****
	Sign.	,000
SCUOLA	r	**.384****
	Sign.	,000
AUTOEFFICACIA	r	**.423****
	Sign.	,000
REL_AMICI	r	**.459****
	Sign.	,000
REL_ALTRI	r	**1**
	Sign.	
INTEGRAZIONE	r	**.409****
	Sign.	,000
ETÀ	r	**,074**
	Sign.	,516

I dati ottenuti mostrano come per gli adolescenti la qualità della relazione con gli amici sia assai importante e come in questo periodo le relazioni sociali diventino per loro rilevanti poiché permettono di affrontare in modo maggiormente sereno le difficoltà proposte dalla vita. Ovviamente il ragazzo dovrà mostrare delle buone capacità empatiche per potersi relazionare con gli altri e sperimentare in questo modo il supporto sociale fornito dalle altre persone, nonché il benessere che deriva da queste esperienze. Sarebbe inoltre stato interessante indagare anche altri elementi che influenzano la qualità delle relazioni con gli amici, come ad esempio le caratteristiche personali, l'assenza di ansia, la presenza di un aiuto effettivo da parte delle persone e la qualità del rapporto con i genitori, i quali possono generare un sentimento di maggior sostegno negli individui (Prezza e Santinello, 2002).

5.2.6 L'integrazione sociale a scuola

La tabella 10 mostra una relazione moderatamente significativa tra l'integrazione e la soddisfazione di vita (r=.44, p=<.001), l'autoefficacia (r=.44, p=<.001), il supporto emotivo da parte degli amici (r=.50, p=<.001), e la qualità della relazione con gli amici (r=.41, p=<.001), mentre la correlazione con la soddisfazione scolastica (r=.24, p=<.001) risulta essere minima.

Tabella 10: Correlazioni con l'integrazione scolastica

		INTEGRAZIONE
SODD_VITA	r	**.442****
	Sign.	,000
SCUOLA	r	**.236***
	Sign.	,035
AUTOEFFICACIA	r	**.440****
	Sign.	,000
REL_AMICI	r	**.504****
	Sign.	,000
REL_ALTRI	r	**.409****
	Sign.	,000
INTEGRAZIONE	r	**1**
	Sign.	
ETÀ	r	**,074**
	Sign.	,512

Dai risultati emerge che per i ragazzi il sentimento di integrazione è correlato positivamente con tutti gli ambiti indagati. Questo evidenzia quanto sia importante che la scuola e i suoi attori siano attenti nel favorire, sia a livello didattico che pedagogico, delle attività che sviluppino questo sentimento.

Come menzionato in precedenza, la scuola e il gruppo classe sono assai importanti per gli adolescenti poiché essi trascorrono in questo ambiente gran parte delle loro giornate, quindi l'accettazione all'interno di un gruppo permette al giovane di definire la propria identità e sperimentare un sentimento di benessere (Palmonari, 1993).

Il sentimento di integrazione sperimentato dall'individuo grazie ai propri pari, come anche con gli adulti, risulta essere assai importante per il benessere dell'adolescente. In questo frangente è importante evidenziare come lo sviluppo di capacità empatiche rivesta un ruolo importante per l'adolescente poiché gli permetterà di relazionarsi con gli altri e condividere i propri sentimenti in modo da rafforzare il legame d'interazione con i pari (Prezza & Santinello, 2002).

5.2.7 La differenza di genere

Tabella 11: Correlazioni con il genere

		SODD_VITA	SCUOLA	AUTOEFFICACIA	REL_AMICI	REL_ALTRI	INTEGRAZIONE	genere
genere	rs	**,030**	**,076**	**-,142**	**.273***	**,133**	**-,011**	
	Sign.	,789	,503	,210	,014	,239	,924	
classe	rs	**,021**	**-,005**	**,101**	**,210**	**,061**	**,213**	**-,024**
	Sign.	,856	,966	,371	,061	,588	,058	,834

Come possiamo osservare dalla tabella 11, l'unica associazione significativa emerge fra il genere e il supporto emotivo percepito da parte degli amici (*rs*=.27, *p*=.014); le ragazze sembrano infatti più propense a percepire e probabilmente a cercare questo tipo di supporto da parte degli amici. Questo fatto è emerso anche in precedenti ricerche (Raboteg-Saric & Sakic, 2013).

Ci si sarebbe tuttavia aspettati una maggior percezione di supporto emotivo, di avere buone relazioni con gli amici, di integrazione e soddisfazione di vita da parte delle ragazze poiché questi aspetti erano stati evidenziati dalla letteratura scientifica: ad esempio Radley (1994) sottolinea come le donne sperimentino un benessere maggiore anche perché sfruttano maggiormente il supporto sociale, anche per poter gestire le proprie emozioni.

6. Discussione dei risultati

I risultati appena descritti hanno mostrato come vi siano delle moderate correlazioni tra i costrutti considerati e la soddisfazione di vita, mentre per quanto concerne l'indagine più precisa è stato possibile osservare che la relazione con i pari riveste un ruolo importante per il benessere degli adolescenti. Globalmente i risultati hanno evidenziato che lo stato di benessere soggettivo cognitivo (la soddisfazione di vita) si associa alla soddisfazione scolastica, all'autoefficacia scolastica, alla relazione con i pari all'interno della scuola e all'integrazione in una rete sociale di pari.

Per quanto concerne la relazione tra pari e ciò che ne deriva, ossia il possibile supporto sociale, come anche il sentimento di integrazione e di amicizia, è possibile notare come essa sia una componente importante nella vita degli adolescenti, che si associa in modo importante al loro benessere soggettivo.

Il periodo dell'adolescenza, come ben sappiamo, è contraddistinto da rapporti assai complessi con le figure adulte quindi i ragazzi sono portati a relazionarsi maggiormente con i propri pari. La scuola appare perciò il luogo ideale per stabilire nuove relazioni sociali, proprio perché l'adolescente trascorre gran parte del suo tempo al suo interno: il fatto di poter contare su un gruppo di persone, meglio ancora se con esse si intrattengono dei rapporti di amicizia, diventa quindi una valvola di sfogo o una risorsa cui far capo in caso di bisogno.

Tutte queste considerazioni evidenziano quindi che gli adolescenti che hanno delle relazioni positive riescono a godere di un maggiore benessere rispetto a coloro che invece sono meno empatici e faticano quindi a entrare in contatto con i propri pari (Raboteg-Saric & Sakic, 2013).

Come evidenziato da Bandura (2000), anche il sentimento di autoefficacia influenza in modo positivo questa sensazione di soddisfazione della propria vita e il fatto di riscontrare meno difficoltà nell'affrontare le varie situazioni potrebbe anche derivare dal fatto che l'esempio fornito dai pari in una data situazione potrebbe infondere maggior fiducia (Freddi, 2005).

Come affermato in precedenza e in base a quanto dichiarato da Palmonari (2011), Prezza e Santinello (2002), gli adolescenti, grazie alle relazioni con i pari, possono modificare il proprio sé: se dapprima si confrontavano unicamente con i propri famigliari, a questo stadio della loro vita tendono maggiormente a rafforzare la visione personale in funzione delle relazioni con i coetanei.

Se il sentimento di integrazione diviene quindi anch'esso un elemento importante nella definizione del concetto di benessere soggettivo, la scuola diventa automaticamente un luogo importante da

considerare: come detto in precedenza gli adolescenti trovano in essa un ambiente protetto dove sviluppare un senso di appartenenza per poter sperimentare, riflettere, confrontarsi con i pari, sviluppare la personalità e affermare l'identità (Palmonari, 2011). Osserviamo infatti all'interno delle scuole la presenza di gruppi di pari che spesso condividono le stesse mode, interessi, aspirazioni che possono influenzare significativamente la costruzione del sé. Questo non significa però che unicamente in contesti scolastici vengono a formarsi dei gruppi, infatti in alcuni casi i ragazzi tendono a formarli all'interno di ambiti specifici (società sportive, oppure associazioni culturali, centri giovanili, luoghi d'interesse, ecc.) o semplicemente in funzione dei luoghi in cui risiedono.

Considerando quanto emerso dalla discussione è assai importante per il docente aiutare il singolo allievo nel difficile compito di trovare il proprio posto all'interno del gruppo, in particolare nel gruppo classe, in modo da potersi confrontare con i pari e vivere nuove esperienze (Freddi, 2005). A questo proposito Freddi (2005) si concentra sugli accorgimenti che potrebbe attuare il docente per permettere all'allievo di sentirsi un membro partecipe e importante all'interno del gruppo ed afferma che innanzitutto l'insegnante deve osservare quanto avviene all'interno del gruppo, dopodiché renderà partecipi gli allievi di quanto emerso e potrà favorire la consapevolezza delle dinamiche relazionali ed emozionali presenti all'interno della classe. Unicamente in questo modo gli allievi riscontreranno l'interesse emotivo messo in atto dal docente nei loro confronti e questo permetterà loro una maggior facilità nell'accettazione di quanto proposto dall'insegnante: essendo trasparenti nel proprio scopo si potrà probabilmente migliorare l'aspetto relazionale, amicale, integrativo e tutto ciò che ne deriva, andando quindi a incidere positivamente sul benessere di entrambi gli attori scolastici, ossia gli allievi e il docente. Ovviamente questo discorso può essere generalizzato a tutti coloro i quali sono confrontati nella loro pratica quotidiana a gruppi di adolescenti. Se nella letteratura presentata nel quadro teorico è emerso che esiste una differenza a livello di genere nella soddisfazione di vita, l'integrazione, l'autoefficacia, l'amicizia e il supporto sociale, il questionario ha evidenziato in questo senso unicamente una correlazione modestamente significativa con la percezione di supporto emotivo da parte degli amici.

Quanto emerso dall'analisi dei dati ottenuti non definisce dei risultati assoluti, anche perché il campione preso in considerazione è piuttosto esiguo. I dati sono inoltre riferiti a due sedi di Scuola media e a mio avviso le misure intraprese dai docenti per creare delle relazioni tra pari all'interno delle due scuole potrebbero essere diverse. Si spera che in futuro vengano condotte altre ricerche, su un campione più ampio di allievi ticinesi, in modo da poter verificare l'affidabilità di questi risultati. Nonostante questi limiti, questo studio permette di rispondere ai quesiti posti con le domande di ricerca confermando l'importanza delle risorse sociali per il benessere dell'adolescente.

7. Conclusioni

Il presente lavoro ha permesso di indagare il benessere soggettivo degli allievi di terza e quarta media di due sedi della scuola ticinese. Mi sono interrogata sul possibile rapporto esistente tra la soddisfazione di vita, l'autoefficacia, la relazione con gli amici, la relazione con gli altri, il supporto sociale e l'integrazione sociale, chiedendomi in particolare se la relazione con i pari potesse influire sul benessere degli adolescenti.

Dall'analisi dei dati è emersa una correlazione moderata tra la soddisfazione di vita e tutti gli ambiti indagati; la correlazione esistenze tra questi costrutti ha permesso di riflettere su quali fossero le possibili ragioni di queste associazioni. La ricerca è stata svolta anche con lo scopo di fornire uno spunto alla scuola per riflettere su quanto attuato dai docenti nella promozione del benessere degli adolescenti. Attirando l'attenzione su quanto esposto nel quadro teorico ho voluto evidenziare come per gli allievi, attraverso una relazione positiva con i pari e gli amici sviluppata all'interno della sede, sia meno stressante trascorrere il tempo a scuola e più semplice vivere esperienze positive che influiscono sul loro benessere.

Dai dati analizzati emerge che il rapporto tra pari anche nella Scuola media ticinese riveste un ruolo importante, ma occorre, come detto in precedenza, impegnarsi maggiormente come docenti nel fare in modo che le relazioni positive possano nascere, svilupparsi e diventino una possibile fonte di supporto per gli adolescenti.

I compiti richiesti alla scuola riguardano sia l'istruzione, vale a dire trasmettere le conoscenze utili per l'allievo attraverso un apprendimento di tipo induttivo, sia l'educazione, la quale contribuisce alla costruzione di un'identità e personalità positiva, requisito assai importante per poi permettere all'adolescente di inserirsi con successo in una rete sociale più ampia. I ragazzi, a quest'età, necessitano infatti di potersi confrontare con i propri compagni e da loro ricevere un supporto in caso di difficoltà a livello sia famigliare che scolastico, per questo motivo ritengo che le ore di lezione, soprattutto le ore di classe, dovrebbero permettere loro di costruire o migliorare le relazioni. Tra queste potremmo suddividere quelle importanti per la crescita personale dell'allievo e quelle invece più indirizzate al mantenimento di un buon clima di classe. Occorre però evidenziare come non sia affatto semplice svolgere un simile compito, poiché creare quel clima di lavoro positivo, all'interno del quale ognuno si sente accettato e coinvolto, risulta un incarico complesso per i docenti. Bisognerebbe quindi ritagliarsi dei momenti, anche durante gli spazi didattici, per svolgere attività specifiche volte a rafforzare il gruppo classe, in modo da rendere più solido il

legame tra i ragazzi. Queste situazioni permetterebbero inoltre al docente di discutere con gli allievi e di richiamare alla memoria che cosa significhi costituire un gruppo classe. A questo riguardo a volte ho l'impressione che diamo per scontato che gli allievi formino naturalmente un gruppo classe semplicemente per il fatto che i ragazzi passano molto tempo assieme e si ha dunque la tendenza a considerare che questo legame possa rafforzarsi spontaneamente. Se invece pensassimo maggiormente alla nostra esperienza di adulti, quando ci troviamo a dover lavorare con altre persone, ci accorgeremmo che non è per niente scontato accettare chi non ci piace e riuscire a creare un gruppo collaborante. Ritengo quindi sia importante che durante le ore di classe vi siano delle discussioni, anche critiche, volte a rinsaldare il legame del gruppo e senza dubbio questo è fondamentale affinché ognuno si senta coinvolto nella classe ma anche poi valorizzato per le proprie capacità e peculiarità. Sappiamo infatti molto bene quanto il clima scolastico e il benessere individuale e del gruppo influenzino la riuscita scolastica: la promozione del benessere dei ragazzi è un grande impegno che permette di prevenire gravi situazioni di disagio e di esclusione degli allievi. Ogni allievo ha le proprie specificità e deve avere la possibilità di condividerle con la classe per raggiungere un obiettivo comune. Sono consapevole che quanto finora illustrato sia molto complesso da attuare e forse non sempre il docente è in grado di coinvolgere tutti e tenere unita la classe, ma vale comunque la pena di fare tutto il possibile affinché ciò si realizzi.

I ragazzi percepiscono se di fronte a loro sta un adulto che è sinceramente interessato a tutto ciò che li riguarda oppure no. Chi riceve questo mandato è quindi chiamato ad utilizzare questo spazio privilegiato per creare un buon clima di classe e instaurare un dialogo proficuo tra docente, allievi e se possibile anche con le famiglie, attraverso molteplici attività.

Il rapporto con i pari permetterà agli allievi di sviluppare la loro personalità come anche di sperimentare o aumentare il benessere ogni giorno, aiutandoli in futuro a essere delle persone contente e appagate della propria vita, in grado di inserirsi in maniera positiva all'interno della società. Da questo punto dobbiamo partire per interrogarci sulla centralità della relazione ragazzo-adulto, cercando di fare il nostro meglio per migliorare questo rapporto sia nel nostro lavoro quotidiano a contatto con i ragazzi sia nel promuovere progetti più globali, ad esempio all'interno di team o dell'istituto. Questo lavoro ha voluto mostrare, grazie all'utilizzo della bibliografia critica, che nonostante in quest'età sia presente un'ambivalenza affettiva, coloro che riescono a stabilire un rapporto di fiducia e di rispetto con i ragazzi, potranno far sì che l'aspetto positivo della relazione sia dominante. Si è pure sottolineato, sia nella parte teorica che nell'analisi dei risultati, quanto sia importante un clima positivo per favorire l'apprendimento. Un altro aspetto correlato, di cui si è discusso e che ritengo fondamentale, è costituito dalla capacità di appassionare l'allievo alla materia e di rendere la frequenza scolastica un momento vissuto con serenità e appagamento. Solo grazie a

queste premesse sarà possibile per l'allievo seguire con successo, lavorando con costanza e impegno, il programma scolastico annuale e quindi l'intero ciclo di studi. In un clima di fiducia, rispetto e collaborazione con il docente, l'allievo sarà maggiormente stimolato ad apprendere i concetti trasmessi. Gli obiettivi metodologici e didattici dovrebbero promuovere la capacità di riflessione, la fiducia nei propri mezzi, l'abitudine al lavoro autonomo e alla collaborazione, la disponibilità e la tolleranza verso i compagni più deboli.

In conclusione è comunque possibile affermare che si sono evidenziati dei limiti nel corso della redazione del lavoro: il primo riguarda l'esiguo campione a disposizione di questa analisi e il secondo la discrepanza tra quanto la teoria afferma rispetto alla differenza di genere all'interno dei vari costrutti. Occorre pure evidenziare che la mia preparazione in ambito pedagogico e psicologico non è approfondita al punto tale da permettermi di formulare delle ipotesi scientificamente comprovate e di conseguenza anche la decodificazione dei testi scientifici di cui mi sono avvalsa è risultata piuttosto complessa.

Questa tipologia di indagine, la quale ha conosciuto un forte incremento negli ultimi decenni, è già diffusa nei paesi anglosassoni, nei quali però il sistema scolastico è assai diverso rispetto al nostro; per questo motivo ritengo sia stato interessante osservare se quanto emerso da questi studi fosse riscontrabile anche nella realtà ticinese.

In futuro potrebbe perciò essere importante includere un numero più grande di studenti in modo da avere a disposizione una maggior rappresentatività, sempre che questa tipologia di studio possa essere ritenuta stimolante e utile dagli attori scolastici per un possibile miglioramento nel favorire il rapporto tra pari all'interno delle sedi scolastiche ticinesi. Sarebbe perciò interessante poter coinvolgere un maggior numero di studenti ticinesi in questo progetto, magari anche appartenenti al primo ciclo di Scuola media.

8. Bibliografia

AAVV (1978). *Declaration of Alma-Ata. International Conference on Primary Health Care, AlmaAta*. USSR, pp. 6-12, September 1978, Organizzazione Mondiale della Sanità.
Disponibile da: http://www.who.int/publications

AAVV (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion. Prima conferenza mondiale sulla Promozione della Salute*. Ottawa, 7-21.
Disponibile da: http://www.unipd-org.it/rls/Sicurezzalavoro

Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teorie e applicazioni*. Trento: Erickson.

Bosma, H. A., & Kunnen, S.E. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developemental Review, 2*1, 39-66.

Camaioni, L., & Di Blasio, P. (2001). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: il Mulino.

Caprara, G.V, Delle Fratte, A. D., & Steca, P. (2002). Determinanti personali del benessere nell'adolescenza: indicazioni e predittori. *Psicologia clinica dello sviluppo, 2*, 203-234.

Delle Fave, A. (a cura di) (2007). *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*. Milano: Franco Angeli.

DeSantis, K., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2007). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Quality of Life, 1*, 279-295.

Di Fabio, A. & Busoni, L. (2009). Proprietà psicometriche della versione italiana della Satisfaction With Life Scale (SWLS) con studenti universitari. *Consueling, 2*, 201-210.

Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bullettin. 95*, 542-575.

Diener, E., Emmons, R. A., Griffin, S., & Larsen, R. J. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personal Assessment, 49* (1), 71-75.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125,* 276-302.

Diener, E., Suh, E. M. (2000). Culture and Subjective well-being. Cambridge MA: The MIT Press.

Diener, E., & Chan, M. Y. *(*2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to healt and longevity. *Applayed psychology: healt and well-being, 3* (1), 1-43.

Erickson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton; trad. it. (1999) *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando.

Freddi, C. (2005). *La funzione del gruppo in adolescenza. Il gruppo di pari terapeutico e di classe*. Milano: Franco Angeli.

Giannini, M., Schuldberg, D., Di Fabio, A., & Gargaro, D. (2008). Misurare l'ottimismo: Proprietà psicometriche della versione italiana del Life Orientation Test – Revised (LOT-R). *Counseling. Giornale italiano di ricerca e applicazioni, 1*, 73-84.

Grazzani, I., Corti, I., Ornaghi, V., Antoniotti, C., & Pepe, A. (2015). Regolazione delle emozioni, autoefficacia emotiva ed empatia: una ricerca in preadolescenza. *Psicologia dello sviluppo,* XIX, *3,* 429-447.

Jeammet, P. (2009). *Adulti senza riserva, quell che aiuta un adolescente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551-558.

Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence, 25*, 569-598.

Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: il Mulino.

Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: il Mulino.

Patton, G., Romaniuk, H., Tollit, M., Spence, S., Sheffeld, J., & Sawyer, M. (2011). A prospective study of the effects of optimism on adolescent healt risks. *Pediatrics,127* (2), 308-316.

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment, 5*, 164–172.

Prezza, M., & Santinello, M. (2002). *Conoscere la comunità, l'analisi degli ambienti di vita quotidiana*. Bologna: il Mulino.

Raboteg-Saric, Z., & Sakic, M. (2013). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem life satisfaction and happiness. *Applied Research Quality Life, 9*, 749-765.

Radley, A. (1994). *Making sense of illness. The social psychology of health and disease*. London: Sage.

Rutter, M. (1994). La résilience. Quelques considérations théoriques. In M. Bolognigi, B. Plancherel, R. Nùnez, & W. Bettschart, *Préadolescence. Théorie, recherche et clinique* (pp.147-158). Paris: ESF.

Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly, 19*, 93-105.

Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students life satisfaction: Does school climate matter? *Applied Research Quality Life, 8*, 169-182.

Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., Drane, & J. W. (2009). Youth developemental assets and perceived life satisfaction: Is there a relationship? *Applied Research Quality Life, 4*, 315-331.

9. Allegati

QUESTIONARIO

La compilazione del seguente questionario permetterà al docente di condurre una ricerca sul benessere dello studente, la relazione con i propri insegnanti e i rapporti con i compagni. Per fare in modo che il questionario sia utilizzabile è necessario indicare una sola risposta per domanda. Il questionario è anonimo, ricordiamo che non ci sono risposte giuste o sbagliate, ciò che è importante è che esprimiate esclusivamente il vostro punto di vista, nel modo più veritiero possibile.

Dati anagrafici

Maschio❑ Femmina❑

Età: _____ anni

Classe: 3 ❑ 4 ❑

Io e la scuola

Istruzioni
Qui di seguito sono riportate alcune frasi relative alla tua vita scolastica.

1. Non vedo l'ora di andare a scuola.

❑ fortemente in disaccordo	❑ moderatamente in disaccordo	❑ abbastanza in disaccordo	❑ abbastanza d’accordo	❑ moderatamente d’accordo	❑ fortemente in accordo

2. Mi piace stare a scuola.

❑ fortemente in disaccordo	❑ moderatamente in disaccordo	❑ abbastanza in disaccordo	❑ abbastanza d’accordo	❑ moderatamente d’accordo	❑ fortemente in accordo

3. La scuola è interessante.

❑ fortemente in disaccordo	❑ moderatamente in disaccordo	❑ abbastanza in disaccordo	❑ abbastanza d'accordo	❑ moderatamente d'accordo	❑ fortemente in accordo

4. Vorrei non dover andare a scuola.

❑ fortemente in disaccordo	❑ moderatamente in disaccordo	❑ abbastanza in disaccordo	❑ abbastanza d'accordo	❑ moderatamente d'accordo	❑ fortemente in accordo

5. Ci sono molte cose della scuola che non mi piacciono.

❑ fortemente in disaccordo	❑ moderatamente in disaccordo	❑ abbastanza in disaccordo	❑ abbastanza d'accordo	❑ moderatamente d'accordo	❑ fortemente in accordo

6. Le attività scolastiche mi piacciono.

❑ fortemente in disaccordo	❑ moderatamente in disaccordo	❑ abbastanza in disaccordo	❑ abbastanza d'accordo	❑ moderatamente d'accordo	❑ fortemente in accordo

7. Imparo molto a scuola.

❑ fortemente in disaccordo	❑ moderatamente in disaccordo	❑ abbastanza in disaccordo	❑ abbastanza d'accordo	❑ moderatamente d'accordo	❑ fortemente in accordo

8. A scuola mi sento male.

❑ fortemente in disaccordo	❑ moderatamente in disaccordo	❑ abbastanza in disaccordo	❑ abbastanza d'accordo	❑ moderatamente d'accordo	❑ fortemente in accordo

La mia riuscita scolastica

Istruzioni

Qui di seguito sono riportate alcune frasi relative a come pensi di riuscire nelle attività scolastiche. Attenzione! Il criterio di risposta cambia: indica con una crocetta con quale *frequenza* avverti la sensazione descritta.

9. Sono certo di poter padroneggiare i concetti insegnati in classe quest'anno.

❑ mai	❑ quasi mai	❑ a volte	❑ abbastanza spesso	❑ molto spesso

10. Sono certo di riuscire a capire come fare anche il più difficile dei lavori in classe.

❑ mai	❑ quasi mai	❑ a volte	❑ abbastanza spesso	❑ molto spesso

11. Posso fare quasi tutto il lavoro proposto in classe se non mi arrendo.

❑ mai	❑ quasi mai	❑ a volte	❑ abbastanza spesso	❑ molto spesso

12. Anche se quanto proposto è difficile, riesco a impararlo.

❑ mai	❑ quasi mai	❑ a volte	❑ abbastanza spesso	❑ molto spesso

13. Posso fare anche l'esercizio più difficile se ci provo.

❑ mai	❑ quasi mai	❑ a volte	❑ abbastanza spesso	❑ molto spesso

A proposito della mia vita

Istruzioni

Qui di seguito sono riportate alcune frasi relative alla tua vita.

Attenzione! Il criterio di risposta cambia nuovamente.

14. Il più delle volte la mia vita è vicina al mio ideale di vita.

❑ completamente in disaccordo	❑ disaccordo	❑ abbastanza disaccordo	❑ né d'accordo	❑ abbastanza d'accordo	❑ d'accordo	❑ completamente d'accordo

15. Le condizioni della mia vita sono eccellenti.

❑ completamente in disaccordo	❑ disaccordo	❑ abbastanza disaccordo	❑ né d'accordo	❑ abbastanza d'accordo	❑ d'accordo	❑ completamente d'accordo

16. Sono soddisfatto/a della mia vita.

❑ completamente in disaccordo	❑ disaccordo	❑ abbastanza disaccordo	❑ né d'accordo	❑ abbastanza d'accordo	❑ d'accordo	❑ completamente d'accordo

17. Finora ho ottenuto le cose importanti che voglio dalla vita.

❑ completamente in disaccordo	❑ disaccordo	❑ abbastanza disaccordo	❑ né d'accordo	❑ abbastanza d'accordo	❑ d'accordo	❑ completamente d'accordo

18. Se io potessi rivivere la mia vita, non cambierei quasi nulla.

❑ completamente in disaccordo	❑ disaccordo	❑ abbastanza disaccordo	❑ né d'accordo	❑ abbastanza d'accordo	❑ d'accordo	❑ completamente d'accordo

Relazione con i docenti

Istruzioni

Qui di seguito sono riportate alcune frasi relative al rapporto che hai con gli insegnanti.

Attenzione! Il criterio di risposta cambia.

19. I miei insegnanti manifestano preferenze tra noi studenti.

❑ mai	❑ qualche volta	❑ spesso	❑ sempre

20. Riesco ad avere un buon dialogo con i miei insegnanti.

❑ mai	❑ qualche volta	❑ spesso	❑ sempre

21. I miei insegnanti mi aiutano con ulteriori spiegazioni quando ho difficoltà a capire certi concetti.

❑ mai	❑ qualche volta	❑ spesso	❑ sempre

22. I miei insegnanti mantengono l'ordine e la disciplina in classe.

❑ mai	❑ qualche volta	❑ spesso	❑ sempre

23. I miei insegnanti sanno ascoltarmi.

❑ mai	❑ qualche volta	❑ spesso	❑ sempre

24. I miei insegnanti sono pronti ad aiutarmi se ho un problema.

❑ mai	❑ qualche volta	❑ spesso	❑ sempre

25. I miei insegnanti mi incoraggiano di fronte alle difficoltà.

❑ mai	❑ qualche volta	❑ spesso	❑ sempre

Gli amici

Istruzioni

Qui di seguito sono riportate alcune frasi relative al supporto da parte dei tuoi amici

Attenzione! Il criterio di risposta cambia.

26. Posso contare sui miei amici quando le cose vanno male.

❑ moltissimo in disaccordo	❑ molto in disaccordo	❑ in disaccordo	❑ neutro	❑ d'accordo	❑ molto d'accordo	❑ moltissimo d'accordo

27. Ho amici con cui posso condividere le mie gioie e i miei dolori.

❑ moltissimo in disaccordo	❑ molto in disaccordo	❑ in disaccordo	❑ neutro	❑ d'accordo	❑ molto d'accordo	❑ moltissimo d'accordo

28. Posso parlare dei miei problemi con i miei amici.

❑ moltissimo in disaccordo	❑ molto in disaccordo	❑ in disaccordo	❑ neutro	❑ d'accordo	❑ molto d'accordo	❑ moltissimo d'accordo

29. C'è un amico in particolare nella mia vita a cui importa come mi sento.

❑ moltissimo in disaccordo	❑ molto in disaccordo	❑ in disaccordo	❑ neutro	❑ d'accordo	❑ molto d'accordo	❑ moltissimo d'accordo

Relazione con gli altri

Istruzioni

Qui di seguito sono riportate alcune frasi relative al rapporto con gli altri.

Attenzione! Il criterio di risposta cambia.

30. Avere degli amici su cui contare mi fa stare bene.

❑ per nulla	❑ poco	❑ abbastanza	❑ molto

31. Vado volentieri a scuola perché ho degli amici.

❑ per nulla	❑ poco	❑ abbastanza	❑ molto

32. Tra amici ci aiutiamo a livello scolastico.

❑ per nulla	❑ poco	❑ abbastanza	❑ molto

Integrazione con gli altri

Istruzioni

Qui di seguito sono riportate alcune frasi relative all'integrazione con gli altri.
Attenzione! Il criterio di risposta cambia

33. Mi sento parte di un gruppo di amici che fanno delle cose insieme.

❑ molto	❑ un po'	❑ non so	❑ non tanto	❑ per niente

34. Di solito sono a mio agio con altri ragazzi.

❑ molto	❑ un po'	❑ non so	❑ non tanto	❑ per niente

35. Quando sono con gli altri mi sento integrato.

❑ molto	❑ un po'	❑ non so	❑ non tanto	❑ per niente

36. Mi sento ben integrato nella mia scuola.

❑ molto	❑ un po’	❑ non so	❑ non tanto	❑ per niente

37. Mi sento ben integrato nella mia classe.

❑ molto	❑ un po’	❑ non so	❑ non tanto	❑ per niente

Questa pubblicazione, La relazione tra il benessere e il rapporto con i pari nel secondo biennio di Scuola media, scritta da Francesca Morisoli, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.