

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

VERA NAVA

MASTER OF ARTS IN SECONDARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

**LA RELAZIONE TRA IL BENESSERE DEGLI  
ADOLESCENTI E IL RAPPORTO CON I DOCENTI  
NEL SECONDO BIENNIO DI SCUOLA MEDIA**

RELATORE

JENNY MARCIONETTI



*Desidero ringraziare Jenny Marcionetti per la disponibilità e la pazienza con cui mi ha assistito durante la stesura di questo lavoro. Ringrazio anche il Direttore della scuola media in cui ho somministrato il questionario e gli allievi che hanno fornito la loro disponibilità compilandolo. Infine, un ringraziamento va anche ai miei compagni di abilitazione, ed in particolare a Francesca per il prezioso supporto emotivo e pratico che mi ha fornito durante la ricerca .*

Il presente lavoro di diploma indaga la relazione intercorrente tra benessere dell'adolescente e il rapporto con i docenti. Più precisamente, ci si è proposti di capire che tipo di relazione intercorra tra rapporto con gli insegnanti, soddisfazione di vita, soddisfazione scolastica e senso di autoefficacia degli adolescenti, interrogandosi anche in merito alle differenze di genere.

La ricerca è stata condotta attraverso una metodologia di raccolta e analisi di dati quantitativi, eseguita mediante la somministrazione di un questionario in quattro classi del secondo biennio di scuola media.

Dall'analisi ed interpretazione dei dati è emersa l'importanza della qualità del rapporto che gli adolescenti intrattengono con i propri docenti, influenzando essa sulla soddisfazione di vita globale, la soddisfazione scolastica e il senso di autoefficacia degli allievi. Tra le variabili in grado di moderare maggiormente la relazione docente-allievo, si distinguono in modo particolare la capacità dell'insegnante di saper ascoltare i propri allievi e di stabilire con essi un buon dialogo.

Il presente lavoro di diploma ha dunque permesso di evidenziare che il modo in cui i docenti possono influire sul benessere dei propri allievi trascende il grado di competenza nella materia insegnata, ponendo in rilievo la competenza pedagogica, relativa alle capacità comunicative e socio-relazionali dei docenti.

## Sommario

1	Introduzione .....	1
2.	Quadro teorico.....	3
2.1	Il benessere soggettivo .....	3
2.2	La soddisfazione di vita e gli adolescenti .....	5
2.3	Gli adolescenti e la scuola.....	7
2.4	La relazione tra adolescenti e docenti .....	14
2.5	L'autoefficacia .....	17
3.	Domande di ricerca .....	21
4.	Metodologia di ricerca .....	23
4.1	Lo strumento di ricerca: il questionario. ....	23
4.2.	Somministrazione del questionario.....	24
5.	Analisi e interpretazione dei risultati .....	25
5.1	Il campione di riferimento.....	25
5.2	Analisi e interpretazione dei dati .....	26
5.2.1	Correlazioni tra la soddisfazione di vita e la relazione con i docenti .....	28
5.2.2	Correlazioni tra il rapporto con i docenti, la soddisfazione scolastica e l'autoefficacia...29	
5.2.3	Le variabili che moderano la relazione con gli insegnanti.....	31
5.2.4	La differenza di genere .....	33
6.	Limiti della ricerca .....	35
7.	Conclusioni .....	37
8.	Bibliografia .....	39
9.	Allegati.....	43



# 1 Introduzione

Nel corso del mio percorso di studi presso il DFA e svolgendo la pratica professionale come docente di storia ho potuto rendermi conto del fatto che la competenza accademica nella propria disciplina di riferimento non è l'unica componente essenziale per diventare validi insegnanti. È risultato da subito evidente che la competenza pedagogica, rappresentata anche dalla capacità comunicativa e relazionale messa in campo dal docente, è passibile di influire fortemente sui processi di insegnamento-apprendimento, determinando la qualità ed efficacia delle lezioni svolte in classe, connotando positivamente o negativamente la relazione docente-allievo e avendo conseguenze sul benessere di quest'ultimo. Durante questi due anni di studio e lavoro mi sono dunque interrogata costantemente su quali siano le strategie e i comportamenti più consoni a favorire un clima di classe sano e delle relazioni docente-allievo che si connotino positivamente, in modo tale da favorire i processi di apprendimento, agevolare lo sviluppo personale dei discenti e il loro benessere. Il presente lavoro di ricerca nasce quindi dalla volontà di cercare risposta ai summenzionati interrogativi, indagando in particolare la relazione esistente tra rapporto con gli insegnanti e benessere degli adolescenti.

Documentandomi sull'argomento ho potuto definire meglio il campo di indagine della ricerca. Come esposto più dettagliatamente nel quadro teorico, grazie alla letteratura scientifica sull'argomento è stato possibile definire e approfondire le implicazioni e interazioni tra i costrutti di benessere soggettivo - da cui emerge la centralità della componente cognitiva rappresentata dalla soddisfazione di vita globale - contesto e soddisfazione scolastica, relazione con i docenti - intendendo questi ultimi anche come fonte di sostegno sociale - e autoefficacia scolastica.

La redazione del quadro teorico mi ha dunque consentito di precisare le domande di ricerca focalizzandomi sullo studio della relazione intercorrente tra qualità del rapporto con gli insegnanti, soddisfazione di vita, soddisfazione scolastica e senso di autoefficacia percepiti dagli adolescenti, indagando altresì se vi siano delle differenze imputabili al genere.

Si è proceduto quindi alla redazione di un questionario che permettesse di studiare la relazione tra i summenzionati costrutti attraverso un'indagine che ha previsto una metodologia di raccolta e analisi di dati di tipo quantitativo, svolta all'interno di quattro classi del secondo biennio di scuola media (2 terze e 2 quarte) durante l'anno scolastico 2016-2017.

L'esposizione dettagliata della metodologia di ricerca precede l'analisi e interpretazione dei dati, in base ai quali è stato possibile operare una riflessione critica incentrata sulle relazioni tra docenti e

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media allievi e i diversi costrutti. Questi elementi permettono di trarre alcune conclusioni, poste in chiusura del presente lavoro, dopo che sono stati esposti limiti e prospettive future della ricerca.



## 2. Quadro teorico

### 2.1 Il benessere soggettivo

Nell'ambito della psicologia positiva ha assunto un ruolo sempre più importante lo studio del benessere, in particolare del benessere soggettivo, e della qualità di vita. Attraverso l'analisi del benessere soggettivo, le ricerche della corrente positiva della psicologia si propongono di individuare interventi e strategie finalizzate alla mobilitazione delle risorse e potenzialità dell'individuo, sottolineando il ruolo fondamentale delle stesse al fine di perseguire un'esistenza felice, invertendo in tal modo la precedente prospettiva, la quale tendeva ad analizzare patologie e carenze nel tentativo di ridurre o compensarne gli effetti.

In base a questi presupposti la psicologia positiva si sforza di stabilire quali siano i fattori e i rispettivi indicatori che concorrono alla determinazione del benessere. A questo proposito gli studi della psicologia positiva hanno dunque progressivamente spostato il proprio focus dal benessere oggettivo a quello soggettivo, ritenuto il costrutto fondamentale da indagare al fine di determinare i reali indicatori della qualità di vita (Delle Fave, 2007).

Il benessere e la qualità della vita sono stati infatti a lungo analizzati valutandone gli indicatori oggettivi, quali lo status sociale, il reddito e la salute. Tuttavia, vari studi hanno rilevato l'inadeguatezza di tali indicatori, in particolare quelli economici, al fine di definire, in ottica positivista, le risorse dell'individuo o determinare il reale grado di benessere di una comunità. Come hanno posto esaurientemente in luce Caprara, Delle Fratte e Steca (2002, p. 207):

“la ricchezza, la giovinezza, la libertà si accompagnano alla soddisfazione di vita molto meno di quanto il senso comune immagini; ciò si verifica soprattutto nelle società economicamente e politicamente progredite, dove non è più in gioco la sopravvivenza e dove più che le risorse materiali accessibili contano i significati che vengono attribuiti agli eventi e alle esperienze personali”.

Da questa affermazione si evince la centralità del concetto di “benessere soggettivo”, costrutto che ha ricevuto l'attenzione di un numero sempre più crescente di studiosi al fine di identificare gli indicatori oggettivi della percezione che un individuo ha della propria qualità di vita.

Secondo la definizione del costrutto fornita da Diener (1984), il benessere soggettivo è determinato da una componente affettiva - la quale si riferisce al grado di bilancio edonico corrispondente alla differenza tra affettività positiva e negativa - e da una componente cognitiva, determinata dalla

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

soddisfazione di vita globale del soggetto (*life satisfaction*). Le componenti affettiva e cognitiva sono moderatamente correlabili e valutabili separatamente al fine di determinare il grado di benessere soggettivo di un individuo (Andrews & Withey, 1976; Diener 1984; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Pavot & Diener, 1993).

La componente emotiva e affettiva del benessere è dunque la risultante di un giudizio frutto della comparazione tra affetto positivo e negativo. Più precisamente, una preponderanza di esperienze affettive positive rispetto a quelle negative è verosimilmente indicativa di un maggior livello di benessere emotivo. Inoltre, la componente affettiva del benessere soggettivo è maggiormente influenzabile dagli stati d'umore e dagli effetti contingenti delle esperienze rispetto alla componente cognitiva, ossia la soddisfazione globale di vita (Diener et al., 1999).

Prima di approfondire il costrutto di "*life satisfaction*", per quanto non costituiscano oggetto della presente ricerca, non è forse superfluo tenere presente che recenti studi hanno ipotizzato che anche l'ottimismo e l'autostima, oltre alla soddisfazione di vita, siano costrutti che possano costituire importanti indicatori cognitivi del benessere soggettivo (Caprara, Delle Fratte, & Steca, 2002).

L'ottimismo è definibile come una caratteristica cognitiva, e più precisamente come un atteggiamento o uno stato d'animo positivo verso le aspettative concernenti il futuro (Giannini, Schulberg, Di Fabio, & Gargaro, 2008). Scheier e Carver (1992) hanno focalizzato le proprie ricerche sull'ottimismo disposizionale, individuando in esso un importante fattore di autoregolazione attuato dall'individuo, il quale permette di formulare una risposta propositiva agli ostacoli incontrati nel proprio percorso personale favorendo il superamento dell'impasse e il raggiungimento dell'obiettivo. L'ottimismo disposizionale definisce pertanto un'aspettativa globale positiva verso le esperienze future che si traduce in un continuo sforzo finalizzato al raggiungimento degli obiettivi. Al contrario, il pessimismo indurrebbe ad un atteggiamento rinunciatario di fronte alla constatazione che la meta non è raggiungibile.

L'autostima riguarda il grado di valorizzazione e accettazione delle proprie caratteristiche e comporta un giudizio globale su se stessi valutando quanto ci si ritiene capaci, abili e significativi (Delle Fave, 2007; Prezza, Trombaccia & Armento 1997). Secondo Rosenberg (1965), un'elevata autostima comporta l'essere soddisfatti di se stessi, piacersi e rispettarsi, accettando con consapevolezza i propri limiti e difetti. Al contrario una bassa stima di sé è associabile a disturbi depressivi, ansia e stati affettivi negativi, quali il risentimento e l'aggressività (Rosenberg 1985; Prezza, Trombaccia & Armento 1997).

Varie ricerche hanno rilevato che gli individui che denotano un'elevata stima di sé si attribuiscono tratti quali il coraggio, la forza, la razionalità e il realismo, caratteristiche ritenute tipiche del sesso maschile. A questo proposito, molte ricerche svolte in Occidente hanno posto in luce il fatto che i

maschi manifestano un'autostima più elevata rispetto alle femmine e che in generale durante l'adolescenza è rilevabile una diminuzione dei livelli di autostima, da porre in relazione con la necessità vissuta dall'adolescente di ricreare e definire l'immagine di sé.

Diener (1984) connota l'autostima come un importante predittore della soddisfazione di vita e Caprara, Delle Fratte & Steca (2002) affermano che essa e l'ottimismo costituiscono i maggiori correlati del benessere soggettivo secondo il costrutto definito da Diener: la soddisfazione di vita, l'autostima e l'ottimismo rappresenterebbero dunque, secondo questi studiosi, le tre dimensioni del benessere soggettivo, le prerogative essenziali dello stare bene. Delle Fave (2007) sottolinea il fatto che sebbene la soddisfazione di vita, l'autostima e l'ottimismo costituiscano dei costrutti unici essi sono complementari uno all'altro, in qualità di indicatori diversi di uno specifico "sistema di pensiero" che si manifesta nella tendenza a pensare positivamente ai diversi ambiti e aspetti del proprio vivere.

## **2.2 La soddisfazione di vita e gli adolescenti**

La soddisfazione globale di vita (*global life satisfaction*) è definibile come la valutazione soggettiva del grado in cui i più importanti bisogni, obiettivi e aspirazioni dell'individuo sono soddisfatti (Diener et al., 1999).

Si tratta dunque dell'esito di un processo di giudizio che l'individuo elabora riferendosi all'insieme degli aspetti della propria esistenza; valutazione effettuata utilizzando criteri personali, propri del soggetto. Le ricerche rivelano infatti che, pur essendo possibile formulare dei criteri verosimilmente generalizzabili riferiti alle componenti essenziali di una vita positiva, come un buono stato di salute o la realizzazione professionale, gli individui sono tuttavia suscettibili di stimare in modi diversi la rilevanza delle singole componenti di vita. Così, ad esempio, sebbene la salute e l'energia costituiscono verosimilmente condizioni desiderabili per chiunque, alcuni individui possono assegnare ad essi valori di importanza differenti (Diener et al. 1985; Pavot & Diener, 1993). In base a queste considerazioni, i ricercatori ritengono necessario valutare il giudizio globale che un individuo formula sulla propria condizione di vita, piuttosto che analizzare domini specifici della stessa. A questo scopo sono stati elaborati vari strumenti, il più utilizzato dei quali è la *Satisfaction with life scale*, di Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985), un questionario i cui item permettono appunto di indagare la soddisfazione globale che ogni individuo ha della propria esistenza indicando il livello di accordo con affermazioni quali "ho una buona vita".

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

Gli studi mostrano che la valutazione della soddisfazione di vita riflette una prospettiva più durevole nel tempo, sostanziata di valori più coscienti e obiettivi rispetto alla componente affettiva del benessere soggettivo (Pavot & Diener, 1993). Si tratta di una componente talmente essenziale del benessere da influire sullo stato di salute e sulla longevità del soggetto (Diener & Chan, 2011). Per questo motivo, molti studi si sono concentrati sull'esamina dei fattori che concorrono ad una valutazione positiva o negativa della soddisfazione di vita, quali ad esempio gli eventi ambientali, i tratti personali e la genetica; altri hanno invece sondato il potenziale predittivo della soddisfazione di vita (Diener et al. 1999; Suldo & Huebner 2004).

A questo proposito, il livello di benessere degli adolescenti e la percezione che essi hanno della propria soddisfazione di vita globale è di primaria importanza poiché rappresenta una fondamentale risorsa attraverso cui il giovane fonda le opportunità di essere felice nella vita futura. Gli studi sull'argomento hanno dimostrato, per esempio, che i giovani che esprimono un elevato grado di soddisfazione di vita nel periodo di transizione dalle scuole medie agli istituti superiori sono caratterizzati da un notevole rendimento scolastico durante la formazione post obbligatoria (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2010).

Le ricerche hanno inoltre rilevato che una valutazione positiva della propria soddisfazione di vita funge da fattore psicologico protettivo verso lo sviluppo di patologie psichiche e negli adolescenti modera l'influenza degli eventi stressanti prevenendo disturbi psicologici e comportamentali (Suldo e Hubener, 2004).

È noto infatti che il verificarsi di eventi stressanti, quali la perdita di un proprio caro, il divorzio dei genitori o il trasferimento in un altro luogo di domicilio, aumenta nell'adolescenza la possibilità di sviluppo di problemi comportamentali. A questo proposito una tendenza ad elaborare giudizi positivi relativamente alla propria esistenza può influenzare le valutazioni cognitive istantanee connesse agli specifici eventi ambientali, associandovi risposte emotive orientate all'adattamento e al coping. In questo senso le esperienze potenzialmente negative possono essere interpretate in un contesto più complessivamente positivo. Al contrario, un giudizio di valutazione negativo della propria vita può indurre reazioni emotive negative e strategie di coping inefficaci, con la conseguente manifestazione di comportamenti negativi. Ne consegue che gli adolescenti che esprimono un elevato livello di soddisfazione di vita sono meno inclini a manifestare sintomi psicopatologici nel momento in cui affrontano eventi stressanti, e viceversa (Suldo e Hubener, 2004).

Inoltre, il costrutto si rivela di fondamentale importanza per i legami che comporta con gli esiti socio-emotivi, comportamentali e accademici degli adolescenti. Precedenti studi attestano infatti che, rispetto ai coetanei con bassa soddisfazione di vita, gli adolescenti che riferiscono di essere soddisfatti della propria esistenza riscontrano altresì relazioni più soddisfacenti sia con gli adulti che

con i pari, denotano una maggiore percezione di sostegno sociale, più autostima e manifestano al contempo meno sintomi depressivi e livelli più bassi di comportamenti delinquenti. Per quel che concerne la dimensione scolastica, alti livelli di soddisfazione di vita sono associabili ad una percezione più positiva delle competenze accademiche, migliori rendimenti scolastici e relazioni più positive con gli insegnanti, dai quali percepiscono maggior sostegno sociale (Gilman & Huebner 2006; Suldo & Huebner 2006, Suldo et al., 2009; Suldo et al., 2012).

A questo proposito è importante segnalare che la soddisfazione di vita globale può essere influenzata da una serie di variabili tra cui quelle ambientali e relazionali (Valois, Zullig, Huebner, & Drane, 2009). Più precisamente, relazioni significative sono state rilevate tra la soddisfazione di vita dei giovani e la loro percezione del clima scolastico e delle relazioni con gli insegnanti (Suldo et al., 2012).

Indagare i legami intercorrenti tra soddisfazione di vita, percezione del clima scolastico (e dunque la soddisfazione nei confronti della scuola) e relazione con i docenti, può dunque essere utile al fine di promuovere il benessere dell'adolescente.

Ciò al fine di predisporre interventi volti a favorire una buona soddisfazione di vita, la quale a sua volta permetterebbe ai giovani di sviluppare gli strumenti e le strategie necessarie a mitigare gli effetti delle esperienze adolescenziali negative e superare con successo le prove poste da questo delicato periodo esistenziale. In tal senso gli studi sulla soddisfazione di vita e i fattori che la promuovono negli adolescenti possono costituire le basi per programmi di prevenzione efficaci.

### **2.3 Gli adolescenti e la scuola**

Le precedenti ricerche sul tema hanno rilevato il fatto che fra le diverse componenti che concorrono a determinare il benessere e il livello di percezione della soddisfazione di vita dell'individuo è possibile annoverare anche l'ambiente e la rete sociale, costituita dalle relazioni interpersonali che il soggetto intrattiene con chi ne fa parte (Diener et al., 1999).

Risulta dunque opportuno fare luce sui concetti di "rete sociale" e "sostegno sociale" al fine di inquadrare il tema del contesto scolastico in una prospettiva ecologica, per poi approfondire i temi chiave del "clima" e della "soddisfazione scolastica". In questo paradigma si inserisce anche l'aspetto relazionale tra docenti e allievi e il sentimento di autoefficacia degli studenti, di cui si parlerà in modo più approfondito nei paragrafi che seguono.

Il concetto di "rete sociale" è stato utilizzato per comprendere le società complesse, caratterizzate da mutamenti rapidi, in particolare dagli antropologi sociali della Scuola di Manchester, fin dal

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

secondo dopoguerra. Più precisamente, gli antropologi sociali hanno analizzato le caratteristiche delle reti sociali per studiare le dinamiche comportamentali, i processi di socializzazione, di definizione dello status di identità e d'interiorizzazione di valori e norme (Prezza & Santinello, 2002).

A partire dagli anni Settanta, anche l'interesse degli psicologi si è orientato allo studio delle reti sociali, essendo esse indissolubilmente connesse alle relazioni e al ruolo di sostegno che possono svolgere nel mantenimento della salute. Un celebre studio di Berkman e Syme (1979) dimostrò che i legami sociali, oltre a favorire strategie di adattamento in luogo di situazioni stressanti, incidono sulla diminuzione dei tassi di morbilità e mortalità.

Tuttavia è bene tenere presente che “rete sociale” e “sostegno sociale” sono due costrutti distinti, seppur connessi. Secondo la definizione di Wellman (1981) la rete sociale è un complesso di strutture sociali che includono un insieme di punti - i quali possono rappresentare persone, gruppi o istituzioni e organizzazioni - ed un insieme di legami, che svolgono la funzione di connettere i punti. In termini semplificati la rete rappresenta la struttura formata dalle relazioni interpersonali, all'interno della quale il sostegno sociale viene percepito o fornito (Prezza & Santinello, 2002).

Il sostegno sociale potenzialmente può dunque costituire una delle funzioni più importanti della rete, la quale a sua volta sottintende perciò meccanismi supportivi. Dalla letteratura sull'argomento si evince che il sostegno sociale ha il carattere di meta-costrutto: un termine “omnibus”, citando Prezza (2002), dal significato ampio, nel quale è utile distinguere un aspetto oggettivo ed uno soggettivo. Se quello oggettivo è la risultante dei comportamenti supportivi rilevabili anche da un osservatore esterno, l'aspetto soggettivo fa riferimento alla percezione da parte dell'individuo della soddisfazione e dei significati attribuiti al sostegno ricevuto. Dunque, il sostegno sociale percepito è la misura in cui un individuo percepisce che i suoi bisogni di sostegno sono soddisfatti. A questo proposito è anche importante specificare che il sostegno sociale si pone come punto di intersezione tra il sistema individuale e il sistema sociale di cui ciascun individuo è parte (Prezza & Santinello, 2002). Dato per assodato che un gruppo di legami non costituisce necessariamente un sistema di sostegno, rimane l'evidenza secondo la quale l'appartenenza ad una rete sociale è il presupposto basilare per poter usufruire di forme di sostegno sociale. A questo proposito le ricerche sul tema hanno mostrato relazioni significative, anche se di modesta entità, tra le caratteristiche della rete e il sostegno sociale.

Le funzioni svolte dal sostegno sociale si possono declinare in quattro tipologie: il sostegno strumentale è una forma di aiuto concreta (offerta di servizi o risorse materiali) che si manifesta attraverso un intervento attivo sull'ambiente dell'individuo e può mitigare le situazioni stressanti risolvendo il problema o alleviandolo, anche psicologicamente; il sostegno emotivo comporta

l'ascolto, le manifestazioni di interesse, affetto e considerazione nei confronti della persona oggetto del sostegno sociale e delle sue problematiche, in questo senso funge da rafforzativo all'autostima; il sostegno informativo consta in una guida cognitiva, costituita da informazioni e consigli utili a comprendere, valutare e risolvere il problema; infine il sostegno affiliativo implica l'appartenenza a gruppi o associazioni e dunque la possibilità di promuovere relazioni sociali positive, per esempio durante le attività di tempo libero (Prezza & Santinello, 2002).

È inoltre importante tenere presente il legame intercorrente tra sostegno sociale e benessere: secondo il "modello diretto" di sostegno sociale esso influenza direttamente il benessere; secondo quello "indiretto o tampone" mitiga le conseguenze negative degli eventi stressanti.

In particolare, gli studi hanno evidenziato le relazioni complesse che intercorrono tra benessere, sostegno e stress, elementi inseriti in un sistema composito e dinamico, nel quale è difficile isolare percorsi unidirezionali causali; fatto che rende necessario analizzare e comprendere i meccanismi attinenti alle relazioni tra le diverse variabili sottostanti (Prezza & Santinello, 2002).

Per quel che concerne le caratteristiche personali, la letteratura sull'argomento asserisce che le persone con maggiore fiducia di sé e negli altri, che sono in grado di chiedere aiuto, nutrono una visione positiva nei confronti della vita e si caratterizzano come poco ansiose e predisposte alle relazioni sociali poiché più estroverse, tendono a percepire e a ricevere un maggiore sostegno. Nello sviluppo di queste caratteristiche individuali risultano fondamentali le relazioni che l'individuo instaura fin dai primi anni di vita: interazioni connotate positivamente con i genitori e con i pari nell'infanzia e nell'adolescenza sono associabili ad un sostegno percepito adeguato, anche in età adulta (Prezza & Sgarro, 1992).

Inoltre, le ricerche rivelano che per quel che concerne le differenze di genere, le femmine risultano più ricettive nei confronti del sostegno sociale, il quale viene utilizzato maggiormente rispetto ai maschi al fine di far fronte agli eventi di vita stressanti. In generale, l'istruzione, uno status socio-economico elevato e la mobilità consentono all'individuo di creare e mantenere più relazioni con persone provenienti da diversi contesti (Prezza & Santinello, 2002).

Considerando gli ambienti e le reazioni che possono incidere sul livello di benessere e sulla soddisfazione di vita degli adolescenti non si può prescindere dal contesto scolastico e dalle interazioni che lo caratterizzano. Anche solo per il significativo tempo che vi trascorre, la scuola costituisce per il giovane adolescente un ambiente di primaria importanza, oltre che in qualità di istituzione preposta all'istruzione e sviluppo degli apprendimenti, anche grazie alle relazioni sociali che si stabilizzano al suo interno, sia per quel che concerne il rapporto con i pari, sia per quel che

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

riguarda le interazioni con gli adulti (gli insegnanti, il direttore, i collaboratori scolastici). In questo senso, la scuola è riconosciuta come agente determinante del futuro dei giovani, il cui ambiente svolge una funzione decisiva anche nella formazione sociale degli adolescenti.

Gli studenti, infatti, a scuola non apprendono soltanto contenuti disciplinari, ma imbastiscono strategie relazionali che permettono loro di connettersi sia al mondo orizzontale, costituito dai pari, che a quello verticale, rappresentato dalle istituzioni, anzitutto rapportandosi ai docenti (Palmonari, 2011). Inoltre, gli adolescenti possono trovare nel contesto scolastico e nelle discipline che vi vengono insegnate gli strumenti e gli stimoli atti a promuovere quel senso di responsabilità e consapevolezza propedeutico alla formazione del cittadino (Prezza & Santinello, 2002).

Comportando occasioni di crescita cognitiva e personale, la scuola pone delle sfide determinanti per lo sviluppo dell'identità dell'adolescente: esperienze certamente difficili ma che se superate con successo possono aumentare l'autostima e preparare alle prove del futuro. La complessità che contraddistingue il vissuto scolastico pone quindi l'adolescente di fronte ad una serie di prove che ne fanno una delle esperienze più ardue da superare, ma potenzialmente anche una delle più costruttive (Palmonari, 2011).

Stante il riconoscimento unanime dell'importanza della scuola per la formazione intellettuale e lo sviluppo personale dell'individuo, la psicologia sociale ha studiato il contesto scolastico in prospettiva ecologica con l'intento di carpire la situazione scolastica vissuta da una determinata popolazione. A questo proposito, particolarmente significativa risulta l'affermazione di Hendry e Kloep (2003), secondo la quale "...gli ordinamenti macrosociali (rappresentati dai curricula nazionali) interagiscono con le diverse condizioni micro sociali (per esempio gli atteggiamenti degli insegnanti, dei genitori e dei coetanei), e con le risorse individuali dei singoli studenti. Tutti questi fattori si uniscono per creare una serie di sfide che possono portare a uno sviluppo, a una stagnazione o un deterioramento".

Le ricerche relative all'ambiente scolastico sono state condotte anzitutto con l'intento di rilevare e comprendere le dinamiche sottintese ai comportamenti problematici, alle situazioni difficili e agli abbandoni scolastici, studiandole nel contesto in cui si manifestano - ossia appunto la scuola - al fine di individuare le strategie utili a poterle prevenire.

Questo è l'obiettivo comune dell'approccio ecologico assunto dalla psicologia sociale, la quale per perseguire il suo scopo ha fatto e fa riferimento a due concetti e approcci principali: la prima area di studio verte sul costruito di clima scolastico; la seconda ha utilizzato il paradigma dello stress analizzandone le implicazioni nel contesto-scuola (Anderson, 1988; Lazarus & Folkman, 1984; Prezza & Santinello, 2002).



Il concetto di “clima” ha ricevuto un grande impulso dalla psicologia delle organizzazioni e, pur non essendo definito in maniera univoca, viene utilizzato per indicare il “tono sociale ed emotivo” che caratterizza una determinata organizzazione (Chiari, 1994).

È anche opportuno tenere presente che non vi è unanimità di consensi circa le definizioni che distinguono il clima di classe e il clima di istituto, con le rispettive caratteristiche, ma è possibile considerare che il clima di classe è principalmente la risultante delle relazioni tra l’insegnante e gli studenti di una classe, e tra gli studenti tra loro; mentre il clima scolastico è determinato dalle relazioni tra gli insegnanti, gli insegnanti e gli allievi e tra gli insegnanti e il direttore d’istituto (Prezza & Santinello, 2002). Come specifica Prezza (2002), in queste accezioni il clima è il risultato di aspetti prettamente relazionali. Quelle aree di ricerca che hanno analizzato il costrutto di clima di classe nella sua valenza di “ambiente” hanno invece sottolineato il ruolo svolto - oltre che dalle relazioni sociali - anche dalle caratteristiche ambientali, sia prettamente fisiche (organizzazione degli spazi dell’edificio scolastico, aule) che strutturali (regolamenti e norme).

In generale, la letteratura e le ricerche sull’argomento permettono di constatare che pur essendo ogni classe caratterizzata da uno specifico microclima che la distingue, essa condivide con l’istituto e le altre classi che vi fanno parte tratti e specificità che contraddistinguono il clima generale della sede (Prezza & Santinello, 2002).

Assumendo una prospettiva sistemica, Schneider (1975) rileva come la concezione globale del clima permetta alle persone di individuare gli atteggiamenti consoni all’ambiente in cui sono inseriti, poiché, afferma, “le percezioni complessive del clima funzionano come schemi di riferimento che permettono di adattare il proprio comportamento alle pratiche e procedure dell’ambiente”.

Inoltre, il clima, determinato sia dalle sue componenti relazionali che da quelle ambientali e strutturali, influisce sulla riuscita scolastica e sul benessere psico-sociale degli allievi. Più precisamente, la percezione da parte degli studenti di un buon clima scolastico è associabile ad una maggiore soddisfazione nei confronti della scuola, la quale incide sugli atteggiamenti propositivi degli allievi, i loro interessi, l’impegno e il rendimento. L’ambiente scolastico è dunque uno dei fattori psicologici che maggiormente influenza le dinamiche dell’apprendimento e l’acquisizione di competenze sociali da parte dell’allievo. Al contrario, un clima poco sereno o conflittuale è associabile a fenomeni più diffusi di scarso rendimento, bullismo e abbandono scolastico (Chiari, 1994; Ciucci & Giannetti, 1997; Walberg & Greenberg, 1997).

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

Per quel che concerne gli studi che hanno utilizzato lo stress come paradigma attraverso il quale comprendere la scuola secondo un approccio ecologico è anzitutto utile tenere presente che lo stress scolastico è inteso come la mancanza di adattamento dello studente al contesto-scuola, dinamica determinata dall'incapacità dell'adolescente di mediare, mantenendo un equilibrio tra se stesso e l'ambiente scolastico o chi ne prende parte (Schultz & Heuchert, 1983).

A questo proposito è importante ricordare che l'adolescenza rappresenta una fase della vita nella quale l'impatto degli eventi stressanti è particolarmente rilevante e può generare comportamenti a rischio passibili di incidere negativamente anche sulla vita futura. In tutto ciò l'esperienza scolastica pone l'adolescente a confronto con una serie di compiti evolutivi che possono influire fortemente sulla costituzione della sua identità (Prezza & Santinello, 2002). Gli esiti scolastici e il riconoscimento del proprio valore da parte di chi è presente nel contesto-scuola hanno una ripercussione diretta sull'autostima e il senso di efficacia dello studente, aspetti determinanti per la costruzione dell'identità durante l'adolescenza, come si avrà modo di meglio specificare in seguito (Palmonari, 2011).

Nel contesto scolastico sono molteplici i fattori che pongono l'adolescente sotto pressione: verifiche, ansie connesse al rendimento scolastico, alle aspettative dei genitori, ma anche generate dai momenti delicati di transizione tra i vari cicli scolastici, dal futuro occupazionale e dalle scelte ad esso connesse possono essere fonte di grande stress per gli allievi. Queste ansie e tensioni potrebbero generare, in alcuni casi, disturbi patologici gravi e burnout.

Si tratta di prove che non solo inducono l'adolescente ad una riflessione continua su se stesso, ma sono anche considerevolmente influenzate dalle persone che condividono in modo significativo il suo percorso, essendo parte del medesimo ambiente: il ruolo giocato dai genitori, dai compagni di scuola e dagli insegnanti è dunque importante e può costituire una risorsa attraverso la quale mitigare gli eventi stressanti. Il sostegno sociale fornito da queste figure primarie del contesto scolastico, unitamente alle variabili personali di autoefficacia e problem solving possono moderare le pressioni scolastiche e veicolare la riuscita positiva delle sfide che l'adolescenza e la scuola pongono al giovane (Prezza e Santinello, 2012).

Per quel che concerne il genere, le ricerche attorno al tema hanno posto in luce la maggiore vulnerabilità delle femmine agli eventi stressanti, e il ruolo fondamentale costituito dai fattori interpersonali su di essi. La variabile maggiormente incisiva per i maschi è invece costituita dalle preoccupazioni connesse al futuro occupazionale (De Anda et al., 2000).

Il rilevamento di come il clima e l'ambiente scolastico viene percepito, permette dunque di stabilire quale tra le dimensioni che lo caratterizzano risulta particolarmente incisiva e critica.

Un recente studio ha indagato la relazione intercorrente tra clima scolastico e soddisfazione di vita degli adolescenti delle scuole medie. A riconferma dell'importanza costituita dalla scuola per la vita dei giovani è stato rilevato che, nel suo insieme, la percezione che gli allievi hanno del clima scolastico spiega il 19% della varianza della loro soddisfazione di vita. In particolare, sono quattro le dimensioni del clima scolastico indagate che risultano essere maggiormente predittive della soddisfazione di vita: le relazioni interpersonali con i pari e con i docenti, l'ordine e la disciplina mantenuta dagli insegnanti in classe, in quanto connessa al senso di sicurezza percepito dall'allievo all'interno della scuola, e il coinvolgimento dei genitori nel contesto educativo (Suldo et al., 2012).

Una ricerca condotta da De Santis, Huebner, Suldo e Valois (2007), in prospettiva ecologica, ha invece indagato le relazioni intercorrenti tra soddisfazione scolastica, sostegno sociale e i comportamenti problematici negli adolescenti. Tra le variabili prese in considerazione sono annoverabili quelle di carattere demografico, il sostegno fornito dalle varie figure connesse al contesto scolastico (compresi i genitori), e i disturbi del comportamento. I risultati della ricerca hanno evidenziato che la soddisfazione nei confronti della scuola risulta associabile positivamente a tutte le variabili del sostegno sociale: ad un maggiore livello di esperienze scolastiche vissute come positive corrisponde un maggiore sostegno sociale percepito. Inoltre, anche se dalla ricerca emerge che la soddisfazione scolastica non modera la relazione tra supporto sociale e problemi di comportamento, una sua elevata percezione è associabile a bassi livelli di comportamenti problematici. Più precisamente, gli studenti che manifestano una maggiore soddisfazione scolastica segnalano altresì un minor numero di disturbi del comportamento. Dunque, la soddisfazione scolastica sembra giocare un ruolo protettivo nei confronti di questi ultimi, indipendentemente dal livello di supporto sociale percepito. A questo proposito gli autori ipotizzano che gli studenti soddisfatti della scuola tendano ad impegnarsi in comportamenti adeguati, incrementando in tal modo il loro accesso alle esperienze scolastiche positive, che promuovono a loro volta una spirale ascendente verso il successo scolastico. È anche probabile che gli studenti che sono soddisfatti delle proprie esperienze scolastiche si sentano legati alla scuola e pertanto si impegnino in comportamenti che la promuovono, investendo sul rendimento e sull'inserimento nell'ambiente scolastico percepito come positivo. Gli allievi che invece non sono soddisfatti dell'esperienza scolastica possono essere propensi a comportamenti problematici nel tentativo di sfuggire o evitare le esperienze attinenti alla scuola, favorendo in tal modo l'abbandono scolastico. In linea con le precedenti ricerche attorno al tema, lo studio ha posto in luce che gli eventi stressanti incidono sul grado di soddisfazione scolastica e che essa tende a diminuire con il progredire dei gradi scolastici.

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

Per quel che concerne la variabile demografica rappresentata dal genere, la ricerca ha rilevato che le ragazze denotano livelli leggermente più elevati di soddisfazione scolastica rispetto ai ragazzi (De Santis, 2007).

## **2.4 La relazione tra adolescenti e docenti**

Da uno studio precedentemente citato (De Santis et al., 2007) emerge che il rapporto tra studenti e insegnanti si rivela una variabile determinante del clima e della soddisfazione scolastica.

Più precisamente, anche se la soddisfazione nei confronti delle esperienze scolastiche è connessa al supporto veicolato da più figure - nella fattispecie i pari e i genitori, oltre agli insegnanti - il sostegno dei docenti risulta essere la variabile più influente. È stato constatato che con ogni probabilità questo risultato riflette la natura più prossimale ed influente delle relazioni tra docenti e allievi, ossia il potere che gli insegnanti hanno di determinare giorno per giorno le attività degli studenti, trascorrendo con essi molto tempo. Il sostegno erogato dal docente può inoltre essere determinante nel veicolare il senso di appartenenza degli allievi alla scuola, dinamica che a sua volta influisce sul grado di soddisfazione scolastica espressa (De Santis et al., 2007; Suldo et al., 2012).

Inoltre, una percezione più positiva della relazione con gli insegnanti si associa positivamente ad una maggiore soddisfazione di vita (Suldo et al. 2012). È dunque indispensabile considerare con la dovuta attenzione le dinamiche socio-relazionali tra insegnanti e allievi.

Quest'ultima affermazione acquista ancor più significato considerando la fase di vita delicata vissuta dagli studenti di scuola media: l'adolescenza comporta la ricerca da parte del giovane di una maggiore autonomia, la quale induce a ridurre l'influenza dei genitori e amplia il significato assunto dal contesto scolastico e di chi vi fa parte (docenti e pari) (De Santis et al., 2007). A questo proposito, i docenti possono costituire figure alternative o complementari di primaria importanza a cui il giovane impegnato nella propria costruzione identitaria guarda ricercando punti di riferimento. Per gli adolescenti, gli insegnanti, anche se e quando contrastati, costituiscono infatti un modello educativo, un ponte tra i giovani e la realtà esterna (Jacobone, 1998; Prezza & Satninello, 2002).

Ciò risulta tanto più vero se si considera che nei contesti occidentali l'istituzione scolastica si è sostituita per molti aspetti alla funzione precedentemente svolta dalla famiglia, un tempo praticamente unica mediatrice delle acquisizioni necessarie all'inserimento nella vita sociale (Palmonari, 2011). A questo proposito la letteratura scientifica coglie il ruolo relazionale svolto dai docenti. Le funzioni che svolgono gli insegnanti all'interno delle proprie classi non si limitano

infatti agli obiettivi strettamente didattici: essi sono i principali responsabili della qualità della comunicazione in classe, veicolano le norme scolastiche, regolano l'adattamento delle attività didattiche anche mediando nella comunicazione tra pari (Palmonari, 2011; Pianta, 1997).

Svariate ricerche hanno preso in considerazione il punto di vista degli studenti al fine di capire quali risorse il docente possa mettere in campo allo scopo di promuovere il benessere e facilitare gli apprendimenti, costruendo una relazione con gli allievi che si connoti positivamente.

Questi studi hanno quindi rilevato l'importanza della dimensione relazionale tra docente e allievo al fine di agevolare quest'ultimo anche nell'acquisizione della consapevolezza delle proprie capacità, in modo tale da includere il grado di competenza nell'apprendere nella costruzione identitaria (Palmonari, 2011). In quest'ottica, la competenza comunicativa esercitata dal docente risulta di primaria importanza e può definire dinamiche interattive tra insegnanti e allievi di natura molto diversa, le quali influiscono a loro volta sulle attività svolte in classe, sul clima percepito dagli allievi e sul benessere e lo sviluppo di questi ultimi.

Per quel che concerne gli stili comunicativi, a titolo esemplificativo una prima distinzione basilare può essere operata considerando il controllo esercitato da parte del docente sulle dinamiche relazionali. Infatti, fermo restando che si tratta di un tipo di relazione asimmetrica ma comunque bidirezionale, è possibile distinguere tra gli insegnanti che conducono la quasi totalità degli scambi verbali in classe, esercitando un forte controllo sulla comunicazione e limitando gli interventi degli allievi all'ambito della sfera accademico-didattica e i docenti che invece assumono una posizione più defilata nell'interazione in aula, inducendo gli allievi ad esprimersi maggiormente, favorendo la discussione e l'originalità degli interventi (Lin, 2007; Mercer, 2008; Prezza & Santinello, 2002).

Gli sviluppi delle ricerche in ambito educativo tendono a sottolineare l'importanza delle attività didattiche che pongono l'allievo in un ruolo attivo all'interno della costruzione degli apprendimenti, attraverso pratiche discorsive che in aula favoriscano una partecipazione aperta ed equa alle discussioni (Palmonari, 2011).

Sono molte le determinanti che secondo la letteratura scientifica possono contribuire a connotare positivamente la relazione tra docenti e allievi: da atteggiamenti che denotino un interesse attivo verso il benessere psicologico degli studenti, quali comportamenti che trasmettono rispetto, cura, considerazione verso l'allievo e imparzialità, ad accorgimenti utili a migliorare il lavoro scolastico, prendendosi il tempo per assicurarsi che tutti abbiano raggiunto gli obiettivi didattici, fornendo feed-back valutativi che rinforzino positivamente i risultati ottenuti e diversificando il materiale in funzione delle necessità dell'allievo, oltre che incoraggiando le domande dei discenti. Inoltre, se

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

atteggiamenti troppo severi o che denotano mancanza di empatia non contribuiscono a creare una buona relazione tra docente e allievi, è pur vero che la variabile del mantenimento dell'ordine e della disciplina svolge un certo ruolo nel mantenimento di un clima di classe sano e produttivo (Palmonari 2011, Prezza & Santinello 2002, Suldo 2009, Suldo 2012).

È necessario sincerarsi che le dinamiche relazionali tra docente e allievi all'interno delle proprie classi siano sane poiché un'interazione in grado di caratterizzarsi come positiva influisce non solo sugli apprendimenti ma anche sulla motivazione verso la materia e lo sviluppo delle competenze di carattere relazionale (Prezza & Santinello, 2002).

Inoltre i docenti possono caratterizzarsi come rilevante fonte di sostegno all'interno della rete sociale rappresentata dal contesto scolastico. È importante comprendere in quale modo il docente possa essere fonte di supporto per i propri allievi al fine di incrementare il loro benessere e intervenire mediante strategie preventive sugli stati di malessere psicologico.

Studi recenti mostrano infatti che tra le fonti di supporto per i giovani adolescenti – genitori, compagni di classe, amici – il sostegno da parte degli insegnanti si rivela particolarmente predittivo di migliori competenze sociali e accademiche (Malecky & Demaray, 2003; Suldo et al., 2009).

Il sostegno sociale fornito dai docenti si associa positivamente anche a minori disturbi del comportamento, caratterizzandosi dunque come fattore predittivo del benessere degli adolescenti (Hughes, Cavell & Wilson, 2001; Suldo et al., 2009).

A questo proposito è stato condotto uno studio al fine di individuare i tipi di sostegno sociale che si rivelano più fondamentali per il benessere degli allievi di scuola media e quali comportamenti e dinamiche relazionali esplicite vengono percepite dagli adolescenti come un supporto sociale da parte degli insegnanti (Suldo et al., 2009). La ricerca ha rilevato il legame intercorrente tra sostegno percepito e soddisfazione di vita degli adolescenti e ha evidenziato che nel suo insieme il supporto erogato dagli insegnanti contribuisce a spiegare il 16% della varianza del benessere soggettivo. Per quel che concerne i tipi di supporto, risultano maggiormente correlabili al benessere soggettivo degli allievi il sostegno emotivo e quello strumentale. Per il primo si intende in particolare la percezione da parte degli adolescenti di quanto gli insegnanti si preoccupino di loro, li trattino in modo equo e incoraggino un dialogo aperto in cui gli allievi sono liberi di porre domande. Per quel che concerne il supporto strumentale, particolarmente rilevante è la percezione da parte degli allievi del fatto che i propri insegnanti si assicurino che tutti gli studenti abbiano acquisito gli obiettivi didattici, adattando e differenziando le pratiche di insegnamento e i materiali, e investendo del tempo per aiutarli qualora necessario, fornendo ulteriori occasioni di apprendimento integrative. Gli autori dello studio non mancano però di rilevare che una ricerca precedente ha invece sottolineato l'importanza per gli studenti del sostegno informativo (Malecki & Demaray, 2003), fatto che induce

a riflettere sull'opportunità di indagare le singole dimensioni del supporto percepito piuttosto che concentrarsi sulla rilevanza della combinazione delle stesse nella composizione del costrutto del sostegno sociale fornito dai docenti quale predittore del benessere degli adolescenti.

Per quel che concerne il genere, gli studenti di entrambi i sessi risultano ricettivi nei confronti del sostegno erogato dagli insegnanti, ma le ragazze appaiono particolarmente propense a percepire il supporto emotivo mentre i maschi sono più attenti a tipi di sostegno di carattere strumentale e valutativo. Inoltre, trova conferma la supposizione secondo la quale comportamenti percepibili come eccessivamente severi e punitivi, caratterizzati da mancanza di imparzialità o indifferenza verso gli studenti, creando un ambiente emozionale negativo sono associabili ad un basso livello di sostegno sociale percepito, il quale inficia a sua volta il benessere del discente (Suldo et al., 2009). Considerando l'incidenza del ruolo svolto dal docente nel determinare il clima di classe, il benessere e la soddisfazione di vita del discente, ricerche volte a comprendere quali atteggiamenti degli insegnanti sono percepiti come negativi e positivi dagli studenti si rivelano di fondamentale importanza al fine di promuovere ambienti scolastici sani, che possano agevolare l'allievo nel suo percorso di formazione accademica e crescita personale, aiutandolo a sviluppare quelle strategie indispensabili al superamento delle sfide poste dall'adolescenza, quali ad esempio il sentimento di autoefficacia.

## **2.5 L'autoefficacia**

Al fine di comprendere le implicazioni e interazioni tra benessere, ambiente scolastico e relazione con gli insegnanti è interessante anche indagare il costrutto di autoefficacia.

Tra le strategie indispensabili che l'adolescente può maturare grazie alle esperienze scolastiche e una sana relazione con i docenti vi è la percezione di efficacia personale, utile per mitigare lo stress e affrontare con successo le sfide della vita.

Secondo la definizione di Bandura (2000; 2012) l'autoefficacia è una strategia protettiva che permette all'individuo di avere la convinzione di essere in grado di raggiungere gli obiettivi affrontando con successo le prove che si possono interporre al raggiungimento degli stessi. Egli pone dunque l'autoefficacia alla base dell'agentività umana, poiché per agire sulla realtà è necessario che gli individui siano convinti di poter interagire producendo degli effetti su di essa. Infatti, è la convinzione di poter influire sulla realtà che induce le persone ad avere iniziativa, investire impegno ed essere perseveranti. Conseguentemente coloro che si distinguono per un alto livello di autoefficacia si connotano anche per un elevato grado di determinazione e perseveranza

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

nel raggiungimento degli obiettivi. Senza lasciarsi scoraggiare dalle difficoltà colgono le stesse come fonte di stimolo, mitigando la pressione esercitata dalle emozioni e orientandosi efficacemente alla soluzione del problema. Al contrario, le persone contraddistinte da una bassa concezione di efficacia personale sono poco determinate e nutrono una bassa fiducia in se stessi; facilmente scoraggiabili dalle difficoltà, tendono a porsi ambizioni modeste e tendenzialmente propendono a non investire energie in compiti difficili (Bandura, 2000; Palmonari, 2001).

L'autoefficacia costituisce quindi una risorsa importante per affrontare le sfide della vita e agendo come strategia protettiva aiuta a prevenire il rischio di disfunzioni psicologiche e sociali (De Anda et al. 2000).

È possibile distinguere tra diversi tipi di autoefficacia ma quella che interessa particolarmente questa ricerca è la concezione di efficacia scolastica, intendendo con essa la convinzione di essere in grado di regolare e affrontare le varie attività inerenti l'apprendimento e la vita a scuola (Caprara, Delle Fratte, & Steca 2002).

Le esperienze scolastiche positive contribuiscono ad accrescere il sentimento di autoefficacia, il quale a sua volta si rivela determinante per affrontare le sfide poste dall'adolescenza e dal futuro. A questo proposito non è necessariamente importante sperimentare il successo accademico in tutte le materie: è possibile incrementare l'autoefficacia anche attraverso piccole conquiste, come l'acquisizione della capacità di organizzarsi e programmare, il conseguimento di buoni risultati anche solo in materie considerate "secondarie", oppure l'assunzione di ruoli di responsabilità e autonomia all'interno della classe e delle attività che vi si svolgono. In questo modo l'adolescente potrà trasferire il senso di competenza ed autoefficacia acquisito a scuola ad altre sfere della propria vita, come risorsa cui attingere anche per le sfide future. In questo senso un'alta concezione di efficacia personale funge da valore protettivo che veicola la costruzione della resilienza, intesa come capacità di conservare un proprio equilibrio resistendo alle avversità (Rutter, 1994).

Naturalmente, non tutti i vissuti scolastici possono connotarsi in senso positivo, e in questo caso è possibile affermare che ripetute esperienze di non riuscita possano indurre ad indebolire il senso di autoefficacia, avendo importanti ripercussioni sull'impegno, il grado di motivazione e la fiducia nelle capacità dello studente (Palmonari, 2001).

Per quel che concerne l'influenza che possono avere i docenti, è opportuno tenere presente che le dinamiche relazionali svolgono un ruolo incisivo nel determinare la motivazione e l'orientamento all'obiettivo: in riferimento al contesto ambientale scolastico la qualità delle relazioni tra insegnanti e allievi può dunque avere ripercussioni significative sia sulle motivazioni allo studio degli studenti sia sul loro senso di autoefficacia. In particolare è stata riscontrata una correlazione tra le aspettative degli insegnanti e le percezioni di efficacia personale scolastica degli studenti (Filippello & Truzoli,



1999). Conseguentemente le capacità di perseguire il successo accademico con perseveranza e impegno, senza lasciarsi frenare dagli insuccessi scolastici e sviluppando utili competenze di problem solving è posta in relazione all'auto-percezione del grado di soddisfazione degli insegnanti verso il proprio comportamento e rendimento scolastico. Inoltre, le emozioni positive o negative che si attribuiscono agli insegnanti incide sulle attribuzioni di autoefficacia (Filippello & Truzoli, 1999). In base a queste considerazioni è plausibile dedurre che relazioni positive tra docente e allievo contribuiscano ad aumentare la percezione di efficacia personale dello studente, e viceversa. Una ricerca sull'argomento (Caprara, Delle Fratte, & Steca, 2002) ha rilevato che le ragazze percepiscono un maggior senso di autoefficacia rispetto ai ragazzi. Il medesimo studio ha anche posto in luce il fatto che il benessere soggettivo - concepito però come costituito anche dall'autostima e dall'ottimismo oltre che dalla soddisfazione di vita - , si associa positivamente alle convinzioni di svariati tipi di autoefficacia, compresa quella scolastica.



### 3. Domande di ricerca

Il presente lavoro di ricerca persegue lo scopo principale di indagare le relazioni intercorrenti tra soddisfazione di vita degli adolescenti del secondo biennio di scuola media e rapporto con i docenti. Poiché, in base alla precedente letteratura scientifica sul tema, è verosimile supporre un legame tra benessere dell'adolescente, soddisfazione scolastica, sentimento di autoefficacia degli allievi e qualità della relazione con gli insegnanti, verranno altresì verificate le correlazioni intercorrenti tra i summenzionati costrutti.

Più precisamente, è mia intenzione indagare come la relazione con i docenti possa influire sulla soddisfazione di vita dello studente attraverso una ricerca che preveda una metodologia di raccolta e analisi di dati quantitativi, svolta all'interno di quattro classi del secondo biennio (2 terze e 2 quarte) durante l'anno scolastico 2016-2017. A questo proposito, i dati quantitativi raccolti mediante la somministrazione di un questionario saranno sottoposti ad analisi statistiche e inferenziali di base al fine di determinare anzitutto se una buona relazione con i propri docenti sia associabile positivamente ad un elevato grado di soddisfazione di vita e di benessere degli studenti, e se vi siano a questo proposito delle differenze di genere. Inoltre, l'analisi permetterà anche di soffermarsi sulle possibili correlazioni tra qualità del rapporto con i docenti, soddisfazione scolastica e autoefficacia.

L'obiettivo perseguito dalla presente ricerca consiste dunque nel fornire un riscontro circa la qualità del rapporto che un campione di allievi delle scuole medie del Ticino vive con i propri docenti, informazioni che possono essere utili al fine di promuovere il benessere degli adolescenti. A questo scopo l'analisi operata sulla raccolta dei dati quantitativi comporterà anche una riflessione critica in merito alle relazioni intercorrenti tra rapporto con i docenti, soddisfazione di vita, soddisfazione scolastica e sentimento di autoefficacia, avendo cura di porre in rilievo quali comportamenti percepiti dagli allievi possono risultare più critici nella relazione con i docenti, intendendo quest'ultima figura anche come fonte di supporto sociale.

Le domande di ricerca sono dunque le seguenti:

- Che tipo di relazione intercorre tra soddisfazione di vita degli adolescenti e rapporto con i docenti?
- Che tipo di relazione intercorre tra relazione con i docenti, soddisfazione scolastica e autoefficacia?

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

- Ci sono delle differenze nei livelli di soddisfazione di vita, supporto percepito da parte dei docenti, soddisfazione scolastica e autoefficacia imputabili al genere?

## 4. Metodologia di ricerca

Al fine di rispondere alle domande di ricerca si è deciso di procedere attraverso una metodologia di raccolta di dati quantitativi. I dati raccolti mediante la somministrazione di un questionario sono stati sottoposti ad analisi statistiche e inferenziali di base.

### 4.1 Lo strumento di ricerca: il questionario.

Il questionario elaborato da me e una mia collega docente in formazione, da compilare in forma anonima, dopo una breve sezione relativa ai dati anagrafici (sesso; età, classe) è strutturato in 6 parti, con item riguardanti:

- 1) la soddisfazione scolastica, item (1-8) dal titolo “Io e la scuola”;
- 2) l’autoefficacia, item (9-13) dal titolo “La mia riuscita scolastica”;
- 3) la soddisfazione di vita, item (14-18) dal titolo “A proposito della mia vita”;
- 4) la relazione con i docenti, item (19-25) dal titolo “Relazione con i docenti”;
- 5) l’amicizia, item (26-29) dal titolo “Gli amici”;
- 6) la relazione con i pari all’interno della scuola, item (30-32) dal titolo “Relazione con gli altri”;
- 7) l’integrazione nella rete sociale dei pari, item (33-37) dal titolo “Integrazione con gli altri”.

Gli item che compongono il questionario nelle sue diverse parti sono stati ripresi da differenti questionari già validati:

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

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

Le diverse sezioni del questionario prevedono differenti scale di risposta, che variano, ad esempio, dall'indicare il grado in cui si è *d'accordo* con le affermazioni espresse negli item concernenti la soddisfazione scolastica, allo stimare *la frequenza* con la quale si avverte la sensazione descritta per quel che riguarda le domande relative all'autoefficacia scolastica. Per maggiori dettagli si veda il questionario allegato.

È forse importante specificare fin da ora che il presente lavoro di ricerca si concentra unicamente sui temi relativi alla soddisfazione di vita, il rapporto con i docenti, la soddisfazione scolastica e l'autoefficacia. Pertanto, nonostante il questionario comporti anche altri ambiti di indagine (l'amicizia, la relazione e l'integrazione nella rete sociale dei pari), ossia quelli relativi allo studio della collega con la quale ho strutturato il questionario, al fine di rispondere alle domande di ricerca sono stati presi in considerazione unicamente gli item 1-25 relativi appunto ai summenzionati temi.

#### **4.2. Somministrazione del questionario**

Il questionario è stato somministrato in quattro classi del secondo biennio (2 terze e 2 quarte) di scuola media, nel mese di gennaio del 2017, durante l'ora di storia.

L'attività è stata proposta agli allievi anzitutto leggendo e spiegando quanto è riportato nel cappello introduttivo: lo scopo del questionario e della ricerca, il carattere rigorosamente anonimo dello stesso, la necessità di rispondere apponendo una sola crocetta per affermazione e l'importanza di esprimere il proprio punto di vista con sincerità, serietà e nel modo più veritiero possibile. Andando ad analizzare le diverse sezioni di cui si compone il questionario si è fatto notare che il criterio di risposta varia da ambito ad ambito indagato, sollecitando gli allievi a porre la giusta attenzione a quanto richiesto nelle "istruzioni" di ciascuna sezione. In quest'occasione - ma anche durante la compilazione del questionario - ho dunque risposto alle domande poste da alcuni allievi, avendo cura di specificare che le affermazioni relative al rapporto con i docenti non sono rapportabili ad un insegnante in particolare ma fanno riferimento al corpo docenti nel suo insieme.

Gli allievi hanno dunque compilato il questionario durante l'ora. Più precisamente, dopo aver risposto alle domande di carattere anagrafico, hanno espresso le proprie valutazioni riguardo ai temi della soddisfazione scolastica, il loro senso di autoefficacia scolastica, la percezione che hanno della propria soddisfazione di vita globale, le relazioni con i docenti, i rapporti e l'integrazione con gli amici e i compagni di scuola.

## 5. Analisi e interpretazione dei risultati

Per quel che concerne le analisi dei dati raccolti mediante la somministrazione del questionario, verranno anzitutto compiute delle considerazioni riguardanti il campione di riferimento, analizzando i dati anagrafici relativi al genere, la classe e l'età dei partecipanti.

Al fine di rispondere alla prima domanda di ricerca verrà poi condotta l'analisi della relazione intercorrente tra soddisfazione di vita e rapporto con i docenti, con un approfondimento su quali item, e dunque quali aspetti della relazione con gli insegnanti, risultano particolarmente critici e incisivi sul costrutto.

La valutazione delle relazioni intercorrenti tra rapporto con i docenti e i costrutti di soddisfazione scolastica e autoefficacia, invece, verrà compiuta al fine di rispondere al secondo quesito di ricerca. Anche in questo caso si avrà cura di rilevare quali aspetti della relazione con i docenti sono maggiormente correlabili ai costrutti di soddisfazione scolastica e autoefficacia.

In base alle considerazioni emerse dai risultati delle summenzionate correlazioni, seguirà un breve approfondimento circa i comportamenti dei docenti percepiti dagli allievi che possono risultare più critici nella relazione con gli insegnanti, intendendo quest'ultima figura anche come fonte di supporto sociale.

Infine verranno rilevate le possibili differenze imputabili al genere per quel che concerne la soddisfazione di vita, la relazione con i docenti, la soddisfazione scolastica e l'autoefficacia (terza domanda di ricerca).

### 5.1 Il campione di riferimento

Gli allievi di terza che hanno partecipato al questionario sono 39, mentre quelli di quarta media 41, i quali rappresentano rispettivamente il 49% e il 51 % del totale. Si tratta dunque di due sottocampioni numericamente quasi equivalenti per quel che concerne la classe di appartenenza.

Per quel che riguarda il genere, il campione è composto di 42 femmine e 38 maschi, i quali rappresentano rispettivamente il 53% e il 47 % del totale.

Quanto all'età dei partecipanti, è importante sottolineare che nonostante la fascia della stessa spazi considerevolmente (13-17 anni), gli allievi che hanno tra i 16 e i 17 anni sono solo tre (Tabella1), e l'età media del campione preso in esame risulta essere di 14 anni ( $SD=0.87$ ).

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

Tabella 1: Età dei 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
	<b>Totale</b>	80	100,0	100,0	

## 5.2 Analisi e interpretazione dei dati

La tabella 2 espone le correlazioni emerse tra i costrutti considerati nel presente lavoro di ricerca. Esse saranno esaminate più dettagliatamente nei prossimi paragrafi. È possibile rilevare che l'affidabilità delle scale si è rivelata buona con valori dell'alpha di Cronbach compresi tra .61 e .85. I dati esposti nella tabella 4 permettono di osservare come vi sia una moderata associazione tra il costrutto di soddisfazione di vita e la soddisfazione scolastica ( $r=.36, p<.001$ ), l'autoefficacia ( $r=.52, p<.001$ ) e la relazione con gli insegnanti ( $r=.42, p<.001$ ).

Tabella 2: Correlazioni tra i costrutti

		Soddisfazione di vita	Soddisfazione scolastica	Autoefficacia scolastica	Relazione con gli insegnanti	Età
Soddisfazione di vita	r	1	.355**	.518**	.420**	.029
	Sign.		,001	,000	,000	,795
Soddisfazione scolastica	r	.355**	1	.535**	.470**	.083
	Sign.	,001		,000	,000	,466
Autoefficacia scolastica	r	.518**	.535**	1	.495**	.098
	Sign.	,000	,000		,000	,386
Relazione con gli insegnanti	r	.420**	.470**	.495**	1	.051
	Sign.	,000	,000	,000		,654
Età	r	.029	.083	.098	.051	1
	Sign.	,795	,466	,386	,654	

Dunque, la prima constatazione fondamentale che è possibile operare, utile all'approfondimento della ricerca secondo quanto esposto nei successivi paragrafi, è che le correlazioni tra soddisfazione di vita e tutti gli altri costrutti, a parte l'età, risultano essere significative.



Si tratta pertanto di dimensioni della vita dell'adolescente che influiscono sul benessere e la percezione che essi possono avere della propria soddisfazione di vita globale. Questi primi risultati permettono quindi di confermare quanto emerso dalla letteratura sull'argomento, dalla quale si evince l'importanza della dimensione scolastica e delle sue variabili per la vita dell'adolescente (Pavot & Diener, 1993)

La tabella 3 espone le correlazioni tra gli item (19-25) del questionario, relative al rapporto con i docenti, e i costrutti presi in esame.

Al fine di agevolare la comprensione della summenzionata tabella e le successive analisi ed interpretazioni di dati, sono altresì riportati gli item del questionario attinenti al rapporto che gli allievi intrattengono con i propri insegnanti.

Tabella 3: Correlazioni tra gli item (19-25) relativi al rapporto con i docenti e i costrutti presi in esame

		Soddisfazione di vita	Soddisfazione scolastica	Autoefficacia scolastica	Relazione con gli insegnanti
Item 19	r	.144	.311**	.320**	.385**
	Sign.	.204	.005	.004	.000
Item 20	r	.448**	.479**	.501**	.638**
	Sign.	.000	.000	.000	.000
Item 21	r	.261*	.319**	.310**	.800**
	Sign.	.019	.004	.005	.000
Item 22	r	.434**	.241*	.354**	.659**
	Sign.	.000	.032	.001	.000
Item 23	r	.318**	.410**	.396**	.758**
	Sign.	.004	.000	.000	.000
Item 24	r	.170	.221*	.254*	.771**
	Sign.	.132	.049	.023	.000
Item 25	r	.234*	.254*	.234*	.723**
	Sign.	.037	.023	.037	.000

- Item 19: “In miei insegnanti manifestano preferenze tra noi studenti.”
- Item 20: “Riesco ad avere un buon dialogo con i miei insegnanti.”
- Item 21: “I miei insegnanti mi aiutano con ulteriori spiegazioni quando ho difficoltà a capire certi concetti.”
- Item 22: “I miei insegnanti mantengono l’ordine e la disciplina in classe.”
- Item 23: “I miei insegnanti fanno ascoltare i miei.”

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

La scala di risposta prevede che gli allievi stimino la frequenza con la quale avvertono la sensazione descritta (“mai”; “qualche volta”; “spesso”, “sempre”).

### 5.2.1 Correlazioni tra la soddisfazione di vita e la relazione con i docenti

Come riportato nella tabella 2, la relazione tra la qualità del rapporto con gli insegnanti e la soddisfazione di vita degli allievi è significativa e di livello moderato ( $r=.42, p<.001$ ).

Il risultato rilevato permette pertanto di confermare quanto emerso dalla letteratura scientifica sull’argomento, secondo la quale una percezione più positiva della relazione con gli insegnanti si associa ad una maggiore soddisfazione di vita (Suldo et al., 2012). Risulta infatti evidente che la qualità della relazione che gli allievi intrattengono con gli insegnanti costituisce una variabile importante, in grado di influenzare la soddisfazione di vita degli studenti. Ciò anche in considerazione del fatto che gli adolescenti trascorrono molto tempo a scuola, interagendo quotidianamente con i docenti i quali, come si era detto, costituiscono un modello educativo, un ponte tra i giovani e la realtà esterna (Jacobone, 1998; Prezza & Satninello, 2002).

La tabella 4 mostra che le correlazioni tra la soddisfazione di vita e gli item 20 “Riesco ad avere un buon dialogo con i miei insegnanti” ( $r=.45, p<.001$ ), 22 “I miei insegnanti mantengono l’ordine e la disciplina in classe” ( $r=.43, p<.00$ ) e 23 “In miei insegnanti sanno ascoltarmi” ( $r=.32, p<.001$ ), risultano essere le più elevate e significative. Non emerge invece una correlazione significativa tra la soddisfazione di vita e l’item 19 “I miei insegnanti manifestano preferenze tra noi studenti” ( $r=.14, p>.05$ ) e 24 “I miei insegnanti mi incoraggiano di fronte alle difficoltà” ( $r=.17, p >.05$ ).

Tabella 4: Correlazioni tra gli item (19-25) relativi al rapporto con i docenti e la soddisfazione di vita

		Soddisfazione di vita
Item 19	r	<b>.144</b>
	Sign.	.204
Item 20	r	<b>.448**</b>
	Sign.	.000
Item 21	r	<b>.261*</b>
	Sign.	.019
Item 22	r	<b>.434**</b>
	Sign.	.000
Item 23	r	<b>.318**</b>
	Sign.	.004
Item 24	r	<b>.170</b>
	Sign.	.132
Item 25	r	<b>.234*</b>
	Sign.	.037

Si può dunque constatare che tra le variabili del rapporto con i docenti che maggiormente influenzano la soddisfazione di vita degli studenti è possibile annoverare la qualità del dialogo tra allievi e insegnanti, il mantenimento dell'ordine e della disciplina in classe, seguiti dalla capacità dei docenti di ascoltare i propri allievi.

Se ne può dedurre che, coerentemente con quanto emerso nel quadro teorico, la dimensione relazionale tra allievi e docenti è molto importante (Palmonari, 2011; Pianta, 1997). Più precisamente, le variabili del rapporto con gli insegnanti che possono influire sulla soddisfazione di vita degli adolescenti trascendono l'ambito prettamente didattico e afferente alla preparazione accademica del docente. Emerge infatti l'importanza della competenza pedagogica e comunicativa dell'insegnante, il quale instaurando un buon dialogo con i propri allievi e avendo cura di saperli ascoltare può contribuire al benessere degli adolescenti. Per quel che concerne invece l'importanza della capacità del docente di mantenere l'ordine e la disciplina all'interno delle proprie classi, essa è spiegabile considerando che un clima ordinato e rispettoso delle regole è la condizione auspicabile entro cui favorire i processi di apprendimento (Palmonari, 2011; Prezza & Santinello, 2002; Suldo, 2009; Suldo, 2012). Stupisce invece la correlazione non significativa per quel che concerne gli aspetti di equità e imparzialità manifestata dai docenti nei confronti dei propri allievi e l'associazione debole per quel che riguarda l'aiuto che l'insegnante può fornire all'adolescente qualora riscontri un problema. Se la prima dinamica può essere spiegata ipotizzando, in base alle risposte rilevate sui questionari, che l'associazione non è significativa poiché gli allievi per lo più non percepiscono di essere trattati in modo diseguale dai propri docenti - considerazione incoraggiante -; la seconda induce a supporre che la genericità della domanda posta nel questionario, non facente necessariamente riferimento ad un problema riscontrabile nei contesti scolastici, abbia comprensibilmente indotto gli allievi a considerare che per i problemi personali tendano a rivolgersi e chiedere sostegno a persone con le quali hanno più confidenza, ad esempio i genitori o i propri amici.

### *5.2.2 Correlazioni tra il rapporto con i docenti, la soddisfazione scolastica e l'autoefficacia*

I dati esposti nella tabella 2 hanno mostrato una relazione moderata ma molto significativa tra il rapporto con i docenti e i costrutti di soddisfazione scolastica ( $r=.47$ ,  $p<.001$ ) e autoefficacia ( $r=.50$ ,  $p<.001$ ).

Questo risultato concorda con quanto emerso dalle precedenti ricerche, evidenziando che per quanto la soddisfazione scolastica sia passibile di essere influenzata dall'interazione di altre figure,

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

anzitutto i pari, il rapporto tra insegnanti e allievi è una delle variabili più determinanti, spiegabile considerando la natura al contempo asimmetrica e prossimale del rapporto docente-allievo (De Santis et al., 2007). Gli insegnanti hanno infatti la responsabilità di organizzare e gestire le attività che hanno luogo a scuola, dunque non stupisce che la qualità dei rapporti con i propri docenti sia una variabile incisiva della soddisfazione scolastica percepita dagli adolescenti (Palmonari, 2011; Pianta, 1997).

Per quel che concerne il costrutto di autoefficacia, trova conferma il fatto che la qualità degli scambi interattivi docente-allievo influenza i processi di motivazione inerenti l'apprendimento, con conseguenze significative sul senso di autoefficacia scolastica percepito dagli adolescenti (Filippello & Truzoli, 1999).

Approfondendo le variabili della relazione con il docente che sono passibili di influenzare la soddisfazione scolastica e il senso di autoefficacia degli adolescenti, la tabella 5 mostra che tutti gli item relativi al rapporto con i docenti presentano una relazione moderatamente significativa con la soddisfazione scolastica e l'autoefficacia degli adolescenti, fatta eccezione per gli item 22 ( $r=.24$ ,  $p<.05$ ) e 24 ( $r=.21$ ,  $p<.05$ ), rispettivamente attinenti al mantenimento dell'ordine e della disciplina e all'aiuto in caso di problema, i quali presentano una correlazione significativa ma più debole con il costrutto di soddisfazione scolastica. La tabella 5 mostra altresì che le variabili del rapporto con i docenti che risultano influenzare maggiormente la soddisfazione scolastica e il senso di autoefficacia sono, nuovamente, quelle concernenti la qualità del dialogo ( $r=.48$ ,  $p<.001$ ); ( $r=.50$ ,  $p<.001$ ) e la capacità di ascolto ( $r=.41$ ,  $p<.001$ ); ( $r=.40$ ,  $p<.001$ ).

Tabella 5: Correlazioni tra gli item (19-25) relativi al rapporto con i docenti, la soddisfazione scolastica e l'autoefficacia

		Soddisfazione scolastica	Autoefficacia scolastica
<b>Item 19</b>	r	<b>.311**</b>	<b>.320**</b>
	Sign.	.005	.004
<b>Item 20</b>	r	<b>.479**</b>	<b>.501**</b>
	Sign.	.000	.000
<b>Item 21</b>	r	<b>.319**</b>	<b>.310**</b>
	Sign.	.004	.005
<b>Item 22</b>	r	<b>.241*</b>	<b>.354**</b>
	Sign.	.032	.001
<b>Item 23</b>	r	<b>.410**</b>	<b>.396**</b>
	Sign.	.000	.000
<b>Item 24</b>	r	<b>.221*</b>	<b>.254*</b>
	Sign.	.049	.023
<b>Item 25</b>	r	<b>.254*</b>	<b>.234*</b>
	Sign.	.023	.037

In questo caso stupisce il fatto che la variabile del mantenimento dell'ordine e della disciplina moderi in modo più debole la percezione della soddisfazione scolastica degli adolescenti, soprattutto considerando quanto poco sopra esposto circa la correlazione rilevata in rapporto alla soddisfazione di vita. Per quel che concerne invece la più debole relazione con l'aiuto fornito dal docente in caso di problema, possono valere le medesime considerazioni sopra esposte.

È facilmente comprensibile che la percezione di come i docenti sappiano dialogare e ascoltare i propri allievi funga da moderatore influente della soddisfazione scolastica percepita dagli adolescenti. Infatti, come si è già avuto modo di mettere ampiamente in rilievo, i docenti sono i principali responsabili della qualità e natura di tutte le attività che hanno luogo a scuola, moderando i processi di interazione che si svolgono in classe ed essendo ad essi preposta l'organizzazione delle lezioni. Per quel che concerne il senso di autoefficacia è possibile supporre che intrattenere una relazione che si connota positivamente con gli insegnanti, mediante un dialogo qualificante e l'ascolto attivo delle domande e necessità del discente, possa contribuire a rafforzare la fiducia nelle proprie capacità e gli strumenti utili ad agire efficacemente nei processi di apprendimento.

### *5.2.3 Le variabili che moderano la relazione con gli insegnanti*

Considerando il fatto che dalle precedenti analisi è emersa l'importanza della qualità del rapporto che gli adolescenti intrattengono con i propri docenti, influenzando essa sulla soddisfazione di vita globale degli allievi, sulla percezione che hanno della soddisfazione scolastica e del proprio senso di autoefficacia, si rende utile un ultimo focus che esamini più dettagliatamente quali siano le variabili, e dunque i comportamenti dei docenti percepiti dagli allievi, che possono risultare più critici nella relazione con gli insegnanti, intendendo quest'ultima figura anche come fonte di supporto sociale.

Come è possibile evincere dalla Tabella 6 tutti gli item del questionario si associano in modo forte e decisamente significativo al rapporto con i docenti, tranne l'item 19, relativo al mantenimento dell'ordine e della disciplina, che presenta una correlazione moderata con esso ( $r=.39, p<.001$ ).

Più precisamente, tra gli item che si distinguono per una correlazione particolarmente forte e significativa si segnalano il 21 "I miei insegnanti mi aiutano con ulteriori spiegazioni quando ho difficoltà a capire certi concetti" ( $r=.80, p<.001$ ), il 24 "I miei insegnanti sono pronti ad aiutarmi se ho un problema" ( $r=.77, p<.001$ ) e il 23 "I miei insegnanti sanno ascoltarmi" ( $r=.79, p<.001$ )

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

Tabella 6: Correlazioni tra gli item (19-25) e la relazione con i docenti

		Relazione con gli insegnanti
Item 19	r	<b>.385**</b>
	Sign.	.000
Item 20	r	<b>.638**</b>
	Sign.	.000
Item 21	r	<b>.800**</b>
	Sign.	.000
Item 22	r	<b>.659**</b>
	Sign.	.000
Item 23	r	<b>.758**</b>
	Sign.	.000
Item 24	r	<b>.771**</b>
	Sign.	.000
Item 25	r	<b>.723**</b>
	Sign.	.000

Se ne può dedurre che tra le variabili che maggiormente possono influire sulla percezione e la qualità della relazione con i docenti è possibile annoverare l'aiuto fornito dagli insegnanti agli allievi mediante spiegazioni integrative in caso di necessità, la capacità dei docenti di ascoltare i propri studenti e la disponibilità manifestata nell'aiutare l'adolescente nel caso abbia un problema. Inoltre, moderano in modo significativo la percezione che gli allievi hanno dei propri docenti il fatto che questi ultimi forniscano incoraggiamento di fronte alle difficoltà (item 25), siano in grado di mantenere l'ordine e la disciplina in classe e riescano ad avere un buon dialogo con i propri docenti.

Dunque, una relazione tra docente e allievo che si connota positivamente permette al primo di essere un importante fonte di sostegno sociale per il secondo, fornendo aiuto sia strumentale che emotivo. Infatti, i comportamenti dei docenti in grado di determinare la qualità della relazione con gli allievi vanno al di là del grado di conoscenza e competenza di questi ultimi nella materia insegnata. Trova pertanto conferma il fatto che le dinamiche socio-relazionali tra insegnanti e allievi che sottolineano le competenze pedagogiche dei docenti sono altrettanto significative. Infatti, se emerge l'importanza della disponibilità manifestata dal docente nel fornire ulteriori spiegazioni al fine di consolidare gli apprendimenti, prendendosi il tempo necessario ad appurare che tutti gli allievi abbiano compreso gli argomenti delle lezioni; è altresì rilevante che l'insegnante assuma atteggiamenti che denotino cura, considerazione e un interesse attivo nei confronti degli adolescenti, sapendoli ascoltare, dimostrandosi disponibili al dialogo e alla condivisione, e pronti a

fornire loro sostegno in caso di necessità, coerentemente con quanto emerso dalla letteratura specialistica sul tema (Palmonari, 2011; Prezza & Santinello, 2002; Suldo, 2009; Suldo, 2012).

#### 5.2.4 La differenza di genere

Come è possibile osservare dalla tabella 7, non emergono associazioni significative tra il genere e i diversi costrutti presi in esame.

Tabella 7: Correlazione tra i diversi costrutti e le differenze di genere

		Soddisfazione di vita	Soddisfazione scolastica	Autoefficacia scolastica	Relazione con gli insegnanti
<b>Genere</b>	r	,030	,076	-,142	,052
	Sign.	,789	,503	,210	,645

Ciò significa che non è possibile rilevare una differenza nei livelli di soddisfazione di vita, supporto percepito da parte dei docenti, soddisfazione scolastica e autoefficacia fra maschi e femmine.

Questi dati non collimano con quanto emerso dalla letteratura scientifica sull'argomento. Più precisamente, le precedenti ricerche avevano evidenziato che le ragazze denotano livelli leggermente più elevati di soddisfazione scolastica rispetto ai ragazzi (De Santis, 2007).

Inoltre, nel quadro teorico è stato segnalato che gli studenti di entrambi i sessi risultano ricettivi nei confronti del sostegno erogato dagli insegnanti, ma le ragazze sono particolarmente propense a percepire il supporto emotivo, mentre i maschi sono più attenti a tipi di sostegno di carattere strumentale e valutativo (Suldo et al., 2009).

Per quel che concerne il costrutto di autoefficacia, si ricorderà invece che una precedente ricerca aveva rilevato che le ragazze percepiscono un maggior senso di autoefficacia rispetto ai ragazzi (Caprara, Delle Fratte, & Steca, 2002).





## 6. Limiti della ricerca

La ricerca presenta senz'altro dei limiti per quel che concerne l'aspetto quantitativo del campione di riferimento preso in esame. Gli ottanta allievi componenti le due classi terze e quarte che si sono sottoposte alla somministrazione del questionario possono infatti rappresentare in modo solo approssimativo e circoscritto la popolazione scolastica che caratterizza il secondo biennio delle scuole del nostro Cantone. Questo limite potrebbe forse spiegare parte delle contraddizioni emerse tra l'analisi dei dati e i risultati delle precedenti ricerche svolte sugli stessi costrutti. Inoltre, la constatazione che vi sono alcune contraddizioni tra le singole variabili che moderano il rapporto con i docenti e i diversi costrutti, per esempio per quel che concerne la diversa influenza rilevata circa il mantenimento dell'ordine e della disciplina sulla soddisfazione di vita e sulla soddisfazione scolastica, mi induce a riflettere con attenzione su una considerazione riportata nelle pagine dello studio condotto da Suldo et al. (2009), nelle quali, constatando incongruenze della medesima natura, ci si interrogava sull'opportunità di indagare le singole variabili piuttosto che concentrarsi sulla rilevanza della combinazione delle stesse nella composizione di un costrutto quale predittore del benessere degli adolescenti. La presente ricerca può comunque costituire un utile punto di partenza in previsione di studi futuri, che prendano in esame un maggior numero di adolescenti. Inoltre, come si avrà modo di riepilogare nelle conclusioni, dall'interpretazione dei dati sono emersi conferme e spunti interessanti circa l'importanza della relazione con i docenti e i comportamenti che essi possono adottare al fine di incrementare il benessere degli adolescenti.



## 7. Conclusioni

Il presente lavoro ha permesso di rispondere alle domande di ricerca, le quali si proponevano di capire che tipo di relazione intercorra tra rapporto con gli insegnanti, soddisfazione di vita, soddisfazione scolastica e senso di autoefficacia degli adolescenti, interrogandosi anche in merito alle differenze di genere.

Dall'analisi dei dati raccolti mediante la somministrazione di un questionario è stato possibile constatare che la qualità del rapporto con gli insegnanti si associa in modo moderato e significativo alla soddisfazione di vita degli allievi. L'associazione tra relazione con i docenti e i costrutti di soddisfazione scolastica e autoefficacia è anch'essa moderata e significativa. Un'analisi più approfondita circa le correlazioni tra le variabili del rapporto con i docenti - quindi i modi in cui i vari tipi di comportamento degli insegnanti vengono percepiti dagli allievi - e i diversi costrutti presi in esame ha poi posto in luce che si rivelano determinanti soprattutto la qualità del dialogo tra insegnante e discenti e la capacità del primo di saper ascoltare i propri allievi. Inoltre, un approfondimento attorno alle correlazioni tra variabili che possono moderare la relazione docente-allievo ha consentito di confermare la rilevanza della qualità del dialogo e della capacità di ascolto, nonché di evidenziare l'importanza di sostenere i propri discenti fornendo ulteriori spiegazioni qualora necessario e la disponibilità manifestata dal docente di aiutare gli studenti in caso questi riscontrino un problema, qualificando l'insegnante come una fonte di sostegno sociale per gli adolescenti. Dalla ricerca non sono invece risultate differenze per quel che concerne il genere.

Dal presente lavoro è dunque emersa la centralità della figura del docente, sia in quanto principale attore a cui è preposta l'organizzazione delle attività che hanno luogo in classe, fungendo anche da moderatore nelle interazioni che vi si svolgono, che in qualità di modello di adulto cui l'adolescente, impegnato nella propria costruzione identitaria, può guardare ricercando punti di riferimento.

Se ne può concludere che la qualità del rapporto instaurato con i propri docenti è passibile di influenzare il benessere degli adolescenti e la percezione che essi hanno del contesto scolastico e del proprio senso di autoefficacia. In particolare, è possibile affermare che il modo in cui i docenti possono influenzare il benessere dei propri allievi trascende la competenza meramente accademica degli insegnanti e pone in rilievo quella pedagogica, relativa alle capacità socio-relazionali del corpo docente. Infatti, fermo restando la rilevanza della disponibilità manifestata dal docente nel fornire ulteriori spiegazioni al fine di consolidare gli apprendimenti, prendendosi ad esempio il

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

tempo necessario ad appurare che tutti gli allievi abbiano compreso gli argomenti delle lezioni; risulta altresì di fondamentale importanza che l'insegnante assuma atteggiamenti che denotino attenzione, cura, considerazione e un interesse attivo nei confronti degli adolescenti, sapendoli ascoltare, dimostrandosi disponibili al dialogo e alla condivisione, e pronti a fornire loro sostegno in caso di necessità. Al fine di perseguire questi scopi può dunque essere utile che il docente impari ad assumere una posizione defilata nelle dinamiche di interazione con i propri allievi, esercitando l'ascolto attivo, moderando il controllo degli scambi verbali con i discenti in modo da favorire un dialogo aperto e costruttivo, che dia spazio agli allievi e li ponga nella condizione di sentirsi liberi di porre domande ed esprimersi. Può essere utile altresì sincerarsi, mediante domande semplici e chiare poste direttamente ai discenti, non solo che siano stati raggiunti gli obiettivi didattici e compresi i contenuti delle lezioni, ma anche circa gli stati emotivi degli allievi, trasmettendo dunque il proprio interesse verso il benessere dei discenti e la possibilità di costituire per loro una fonte di aiuto, incoraggiando conseguentemente questi ultimi a rivolgersi al docente in caso di difficoltà, in un clima di fiducia e considerazione reciproca.

Per quanto la presente ricerca presenti dei limiti, per esempio per quel che concerne la rappresentatività del campione preso in esame, i risultati emersi possono dunque fornire un utile spunto di riflessione per i docenti che lavorano nelle scuole medie del Cantone, e un punto di partenza sul quale implementare ulteriori ricerche.

Credo infatti che sia utile per gli insegnanti capire e assumere consapevolezza dell'importanza delle competenze pedagogiche che un docente può mettere in campo al fine di instaurare una relazione con i propri allievi che si connoti positivamente, consentendo di creare un clima di classe sano e produttivo che permetta di favorire non solo i processi di apprendimento degli allievi, ma anche lo sviluppo e il benessere di questi ultimi.

## 8. Bibliografia

- Bandura, A.(2000). *Autoefficacia: teorie e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Anderson, L.M. (1988). Classroom task environment and student task related belief. *Elementary School Journal*, 88, 281-295.
- Andrews, F. M., & Withey, S.B. (1976). *Social indicators of well-being America's perception of life quality*. New York: Plenum Press.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teorie e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bandura, A. (2012), *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento: Erickson.
- Berkman, L.F., & Syme, S.L. (1979). Social networks, host resistance and mortality: A nine-year followup study of Alameda County residents. *American Journal of Epidemiology*, 109 (2), 186-204.
- Caprara, G.V., Delle Fratte A., & Steca, P. (2002). Determinanti personali del benessere nell'adolescenza: indicazioni e predittori. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2, 203-234.
- Chiari, G. (1994). *Clima di classe ed apprendimento*. Milano: Angeli.
- Ciucci, E., & Giannetti, E. (1997). Benessere e prepotenze a scuola: un'indagine su studenti di liceo. *Riassunti delle comunicazioni delXI Congresso nazionale AIP* (Capri, 24-26 settembre), 61-63.
- Delle Fave, A. (a cura di) (2007). *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*. Milano: Franco Angeli.
- De Anda, D., Basroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Gold, J.S., & Weiss, R. (2000). Stress and coping among high school student. *Children and Youth Services Review*, 22, 441-463.
- De Santis, 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. *Applied Research. Quality of Life*, 1, 279-295.
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and Longevity. *Applied psychology: health and well-being*, 3 (1), 1-43.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (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.

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Filippello, P., Truzoli, R. (1999). Competenze sociali ed emotive e senso di autoefficacia scolastica: contesto sociale e differenze individuali, *Studi di psicologia dell'educazione*. Roma: Armando Editore, 121-135.
- 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.
- Gilman, R., & Huebner, E.S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311-319.
- Hendry, L.B., & Kloep, M. (2003). *Lo sviluppo nel ciclo di vita*. Bologna: Il Mulino.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A., & Wilson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.
- Jacobone, N. (1998). Gruppo-Classe e dinamiche di gruppo. In Giori, F. (a cura di), *Adolescenza a rischio*. Milano: Angeli, 149-163.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer: New York.
- Lin, A.M.Y. (2007). What's the use of triadic dialogue? Activity theory, conversation analysis and analysis of pedagogical practices. *Pedagogies*, 2, 77-94.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of adjustments related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18, 231-252.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2006). Social supports a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21, 375-395.
- Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding, *Human Development*, 51, 90-100.
- Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pianta, R.C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8, 11-26.
- Prezza, M., & Sgarro, M. (1992). Gli strumenti di valutazione della rete e del sostegno sociale. *Giornale Italiano di Psicologia*, 5, 719-752.
- Prezza, M., & Santinello, M. (2002). *Conoscere la comunità, l'analisi degli ambienti di vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.

- Prezza, M., Trombaccia, F.M., & Armento, L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg: traduzione e validazione italiana. *Bollettino di psicologia applicata*, 223, 34-44.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence, in Leahy, R.L. (a cura di), *The development of the self*. New York: Academic Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescence self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rutter, M. (1994). La résilience. Quelques considérations théoriques, in Bolognigi, M., Plancherel, B., Nùnez, R., & Bettschart, W., *Préadolescence. Théorie, recherche et clinique*. Paris, ESF, pp. 147-158.
- Salmela-Aro, K., & Tuominen-Soini, H. (2010). Adolescents' life satisfaction during the transition to post-comprehensive education: Antecedents and consequences. *Journal of Happiness Studies*, 11, 683-701.
- Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being. Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and research*, 16, 201-228.
- Schneider B. (1975). Organizational climate: An essay. *Personel Psychology*, 28, 447-479.
- Schultz, E.W., & Heuchert, C.M. (1983). *Child stress and the school experience*. New York: Human Science Press.
- 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., & Huebner, E. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Suldo, S.M., Friedrich, A.A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: a mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38, 67-85.
- Suldo, S.M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C.D., & Hoy, B. (2012). 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 developmental assets and perceived life satisfaction: Is there a relationship? *Applied Research Quality Life*, 4, 315-331.

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

- Walberg H.J. & Greenberg, R.C. (1997). Using the learning environment inventory, *Educational Leadership*, 54, 45-47.
- Wellman, B. (1981). Applying network analysis to the study of support. In Gottlieb, B.H. *Social networks and social support* (pp. 171-199). London: Sage.



## 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.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fortemente in disaccordo	moderatamente in disaccordo	abbastanza in disaccordo	abbastanza d'accordo	moderatamente d'accordo	fortemente in accordo

2. Mi piace stare a scuola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fortemente in disaccordo	moderatamente in disaccordo	abbastanza in disaccordo	abbastanza d'accordo	moderatamente d'accordo	fortemente in accordo

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

3. La scuola è interessante.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fortemente in disaccordo	moderatamente in disaccordo	abbastanza in disaccordo	abbastanza d'accordo	moderatamente d'accordo	fortemente in accordo

6. Le attività scolastiche mi piacciono.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fortemente in disaccordo	moderatamente in disaccordo	abbastanza in disaccordo	abbastanza d'accordo	moderatamente d'accordo	fortemente in accordo

7. Imparo molto a scuola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fortemente in disaccordo	moderatamente in disaccordo	abbastanza in disaccordo	abbastanza d'accordo	moderatamente d'accordo	fortemente in accordo

8. A scuola mi sento male.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mai	quasi mai	a volte	abbastanza spesso	molto spesso

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

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mai	quasi mai	a volte	abbastanza spesso	molto spesso

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

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mai	quasi mai	a volte	abbastanza spesso	molto spesso

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

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mai	quasi mai	a volte	abbastanza spesso	molto spesso

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

### 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.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
completamente in disaccordo	disaccordo	abbastanza disaccordo	né d'accordo	abbastanza d'accordo	d'accordo	completamente d'accordo

16. Sono soddisfatto/a della mia vita.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mai	qualche volta	spesso	sempre

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

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mai	qualche volta	spesso	sempre

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

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mai	qualche volta	spesso	sempre

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

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mai	qualche volta	spesso	sempre

23. I miei insegnanti sanno ascoltarmi.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mai	qualche volta	spesso	sempre

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

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

<input type="checkbox"/> mai	<input type="checkbox"/> qualche volta	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> sempre
---------------------------------	---	------------------------------------	------------------------------------

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

<input type="checkbox"/> mai	<input type="checkbox"/> qualche volta	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> 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.

<input type="checkbox"/> moltissimo in disaccordo	<input type="checkbox"/> molto in disaccordo	<input type="checkbox"/> in disaccordo	<input type="checkbox"/> neutro	<input type="checkbox"/> d'accordo	<input type="checkbox"/> molto d'accordo	<input type="checkbox"/> moltissimo d'accordo
---	--	--	------------------------------------	---------------------------------------	--	---

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

<input type="checkbox"/> moltissimo in disaccordo	<input type="checkbox"/> molto in disaccordo	<input type="checkbox"/> in disaccordo	<input type="checkbox"/> neutro	<input type="checkbox"/> d'accordo	<input type="checkbox"/> molto d'accordo	<input type="checkbox"/> moltissimo d'accordo
---	--	--	------------------------------------	---------------------------------------	--	---

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

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
per nulla	Poco	abbastanza	molto

31. Vado volentieri a scuola perché ho degli amici.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
per nulla	Poco	abbastanza	molto

32. Tra amici ci aiutiamo a livello scolastico.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
per nulla	Poco	abbastanza	molto

La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media con i docenti nel secondo biennio di scuola media

### 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.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Molto	un po'	non so	non tanto	per niente

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

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Molto	un po'	non so	non tanto	per niente

35. Quando sono con gli altri mi sento integrato.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Molto	un po'	non so	non tanto	per niente

36. Mi sento ben integrato nella mia scuola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
molto	un po'	non so	non tanto	per niente

37. Mi sento ben integrato nella mia classe.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
molto	un po'	non so	non tanto	per niente





Questa pubblicazione, La relazione tra il benessere degli adolescenti e il rapporto con i docenti nel secondo biennio di scuola media, scritta da Vera Nava, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.