

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI
PAOLA DEGLI INNOCENTI MACHÌ

MASTER OF ARTS IN SECONDARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2013/2014

**GLI ADULTI E IL LORO RUOLO NEL BENESSERE
SOCIO-EMOTIVO DEI PRE-ADOLESCENTI**

RELATORE: LUCIANA CASTELLI

CORRELATORE: LUCA SCIARONI

Per primo desidero ringraziare i relatori Luciana Castelli e Luca Sciaroni per avermi seguito con professionalità e disponibilità durante la stesura di questo lavoro e per avermi permesso di approfondire le conoscenze sulle competenze socio-emotive dei pre-adolescenti; un ringraziamento va, inoltre, ai docenti e al direttore della Scuola Media – dove sono andata a somministrare il questionario – per la preziosa collaborazione; un sentito grazie a tutti coloro che hanno collaborato con me alla raccolta dei dati; un ringraziamento particolare va alla mia famiglia per l'appoggio morale offertomi, negli anni di studio e durante il periodo di stesura ed elaborazione del Lavoro di Diploma, e per avermi sempre incoraggiato.

Sommario

1. Introduzione	1
2. Quadro teorico di riferimento	2
2.1 – Un progetto ticino–canadese	2
2.2 – La relazione tra i pre-adolescenti e gli adulti	2
2.3 – La sfera socio-emotiva: il benessere socio-emotivo e l'intelligenza emotiva	3
2.4 – Il concetto di sé, autostima e autoefficacia	6
3. La ricerca.....	9
3.1 – Domande e ipotesi di ricerca.....	9
3.2 – Fasi della ricerca	10
3.3 – Metodologia di ricerca e strumenti	11
3.4 – Il campione di riferimento.....	12
4. Analisi dei dati raccolti	13
4.1 – Scuola di XY	13
Il concetto di sé	13
Life satisfaction.....	16
C'è un adulto che crede che ce la farò	21
C'è un adulto che mi ascolta quando ho qualcosa da dire	25
Correlazioni.....	28
4.2 – Campione ticinese	29
Il concetto di sé.	29
Life satisfaction.....	30
C'è un adulto che crede che ce la farò.	30
C'è un adulto che mi ascolta quando ho qualcosa da dire.	31
Correlazioni.....	32
4.3 – Confronto tra XY e il campione ticinese	33

5. Discussione	35
6. Conclusioni	39
7. Riferimenti bibliografici	41
8. Allegati.....	43

1. Introduzione

Fin dagli inizi della formazione presso il DFA, ho sentito parlare di rinforzi positivi (secondo Skinner “l’apprendimento progredisce solo nella misura in cui il soggetto produce le condotte desiderate e queste sono rafforzate”, Crahay, 2000, p. 105) e dell’importanza di instaurare una relazione con gli allievi (“sovente la motivazione dell’allievo per il lavoro scolastico dipende dal suo rapporto con uno o più insegnanti”, Crahay, 2000, p. 82).

Frequentando i corsi ho imparato a conoscere (meglio) il mondo dei pre-adolescenti e la sfera emotiva che, come ricorda Blandino (2008), è sempre presente all’interno di un’aula.

In qualità di docente (per un insegnante di educazione musicale, oltretutto, l’aspetto emotivo assume un ruolo primario durante le attività pratiche – strumentali e vocali – e di ascolto) e di madre ho voluto approfondire queste tematiche, rivolgendo, dunque, l’attenzione non solo all’ambito scolastico ma anche a quello privato (familiare e della comunità).

La ricerca si è quindi concentrata, da un lato, sull’autostima e sulla *life satisfaction*, considerata da Diener (1984, citato in Proctor, Linley & Maltby, 2009) l’indicatore più importante del benessere socio-emotivo, e, dall’altro, su due atteggiamenti, ascolto e fiducia, ritenuti da Blandino (2008) fondamentali per creare una relazione significativa.

Questo lavoro di diploma, pertanto, mi ha permesso di mettere in relazione tra loro tutti questi aspetti e di verificare in prima persona quanto appreso nelle varie lezioni.

In una prima fase del lavoro è stato possibile studiare la letteratura, così da approfondire le tematiche prese in considerazione, da conoscere i risultati delle ricerche già svolte e di delimitare il campo di indagine. In seguito si è provveduto alla somministrazione del questionario agli studenti di prima e seconda media di alcune scuole del Cantone. La terza fase è stata caratterizzata dalla raccolta dei dati e dalla creazione di una tabella, così da avere una visione generale degli stessi e da permetterne l’analisi. Infine si è proceduto all’analisi dei dati relativi ai singoli costrutti e alla loro correlazione.

I risultati emersi dalle analisi hanno permesso di rispondere alle domande di ricerca e trarre alcune conclusioni in merito al ruolo degli adulti nello sviluppo del benessere socio-emotivo dei pre-adolescenti.

2. Quadro teorico di riferimento

2.1 – Un progetto ticino-canadese

Il presente lavoro di Diploma si inserisce all'interno di un progetto, nato tre anni fa, condotto con lo scopo di capire meglio la vita e sondare il benessere dei pre-adolescenti del primo biennio della scuola media ticinese.

L'équipe del DFA sta svolgendo questa ricerca in collaborazione con la Dott.ssa Kimberly Schonert-Reichl, coordinatrice dell'analogo studio canadese volto ad ottenere informazioni a proposito delle esperienze psicologiche e sociali all'interno e all'esterno dell'ambiente scolastico dei ragazzi tra i 9 e i 12 anni (*Middle Childhood Inside and Out: The Psychological and Social World of Children 9 – 12*) (2007).

Per dar voce direttamente ai giovani interessati il team canadese ha progettato un questionario, denominato *MDI – Middle Years Development Instrument* (Schonert-Reichl, 2010), così da poter raccogliere le informazioni necessarie in merito a quelle che sono state individuate essere le cinque aree dello sviluppo pre-adolescenziale: sviluppo sociale ed emotivo, relazioni sociali, esperienze a scuola, benessere e salute fisica, uso del tempo libero e benessere emotivo. Lo stesso questionario (allegato), tradotto e adattato alla realtà ticinese, è lo strumento utilizzato per rispondere alle domande di ricerca del presente lavoro.

2.2 – La relazione tra i pre-adolescenti e gli adulti

In un periodo, come quello adolescenziale, in cui i ragazzi sono impegnati a costruirsi un'identità, a differenziarsi dalla famiglia di appartenenza, a creare delle relazioni con i coetanei e altri adulti (diversi dai familiari) (Veggetti Finzi & Battistin, 2000), quanto è importante che i docenti e la famiglia continuino a sostenerli, avendo fiducia in loro e ascoltandoli?

“Gli adulti, almeno fino alla fine dell'adolescenza, costituiscono un punto di riferimento per i giovani e la differenza di età pone l'adulto in un ruolo educativo cui nessuno può sfuggire” (Jeammet, 2009, p. 199). Pare importante, quindi, che i ragazzi a scuola e a casa debbano essere apprezzati al fine di poter sviluppare le proprie capacità cognitive e sociali (Meins, 1997, Pianta, 1999, citati in Kanizsa, 2007). Se gli allievi si sentono sostenuti nel loro cammino da una figura adulta acquistano maggiore autonomia e maggiore fiducia in se stessi (Pianta, 1999, citato in Kanizsa, 2007).

“Apprendere è motivante in sé: [...] diventare capace di fare e di sapere qualcosa che prima non si sapeva fare o non si conosceva [...] gratifica la persona, la riempie di orgoglio e le dà una buona immagine di sé” (Kanizsa, 2007, p. 11). Ma, avverte la stessa Kanizsa, se il ragazzo vive in un ambiente (scolastico o meno) in cui i risultati degli apprendimenti non sono sufficientemente considerati, può iniziare a svalutare le proprie capacità.

Alcune ricerche, condotte in questi ultimi anni, hanno, in effetti, dimostrato che il supporto della famiglia, della scuola e del gruppo dei pari sono importanti per un positivo sviluppo dei giovani adolescenti (Schonert-Reichl, 2007; Oberle, Schonert-Reichl & Zumbo, 2010; Guhn, Schonert-Reichl, Gadermann, Marriott, Pedrini, Hymel, & Hertzman, 2012).

La percezione di ricevere un adeguato supporto dalle famiglie e, quindi, avere una buona relazione con i genitori, è elemento essenziale per uno sviluppo positivo dei giovani (Proctor et al., 2009; Valois et al., 2009, citati in Oberle et al., 2010). A scuola, provare un senso di appartenenza e instaurare relazioni, con adulti e pari, favoriscono uno sviluppo positivo dei giovani e contribuiscono non solo al benessere socio-emotivo ma anche al successo scolastico dei pre-adolescenti (Oberle et al., 2010). Recenti ricerche hanno inoltre dimostrato che, analogamente, il supporto degli adulti della comunità favorisce un positivo sviluppo dei giovani (Battistich, 2005, Scales et al., 2001, citati in Oberle et al. 2010).

Nonostante i ragazzi diventino sempre più indipendenti, il contatto con gli adulti (genitori in particolare) rimane, quindi, un fattore fondamentale per uno sviluppo sano (Schonert-Reichl, 2007).

2.3 – La sfera socio-emotiva: il benessere socio-emotivo e l’intelligenza emotiva

Il benessere socio-emotivo

Questo lavoro vuole indagare se, e in che modo, le relazioni con gli adulti possono influire sul benessere dei giovani ticinesi.

Come ricordano Proctor et al. (2009), la ricerca della felicità e della *good life*, sono stati gli argomenti che più hanno interessato filosofi, teologi e, in tempi più recenti, psicologi (e in particolare la psicologia positiva) fin dai tempi di Aristotele.

In psicologia, lo studio della felicità, generalmente rientra nel campo di indagine del benessere soggettivo (Diener, 1984, citato in Proctor et al., 2009).

L'espressione benessere soggettivo contempla tre tipologie di atteggiamenti: le risposte emotive (sia positive, come la gioia e l'ottimismo, che negative, come la tristezza e la rabbia), il grado di soddisfazione riguardo ad un contesto (lavoro, relazioni sociali ...) e il giudizio, soggettivo e globale, sul grado di soddisfazione nei confronti della propria vita. Di queste tre componenti la terza – *life satisfaction* – è ritenuta l'indicatore principale del benessere (Diener, 1985, citato in Proctor et al., 2009).

Valutazioni positive riguardo la qualità di vita sono collegate al senso di felicità e all'idea di vivere bene, mentre un giudizio negativo è associato alla depressione e all'infelicità. Vari studi dimostrerebbero che una buona valutazione della *life satisfaction* sarebbe predittiva di comportamenti – personali, psicologici e sociali – positivi (Lyubomirsky et al., 2005, citati in Proctor et al., 2009), mentre bassi livelli di *life satisfaction* possono presagire depressione e disordini psicologici (Lewinsohn et al., 1991, citati in Proctor et al., 2009).

Quando si parla di benessere socio-emotivo, quindi, non si fa riferimento alla sola condizione fisica di una persona, ma anche alle capacità relazionali (e cioè le capacità di comunicare e stare con gli altri) e, soprattutto, ad aspetti della sfera personale. Ai già menzionati soddisfazione per la propria vita e ottimismo, Guhn et al. (2012) aggiungono il concetto di sé e la mancanza di sintomi depressivi.

Proctor et al. (2009), Oberle et al. (2010) e Guhn et al. (2012) fanno notare che mentre la soddisfazione di vita degli adulti è stata oggetto di numerosi studi, la *life satisfaction* di bambini e adolescenti non ha beneficiato dello stesso interesse, se non recentemente. Le ricerche effettuate dimostrano che le capacità relazionali dei ragazzi sono strettamente correlate al loro benessere: i pre-adolescenti che riescono a sviluppare competenze sociali, in ambito scolastico ed extra, ad esempio, mostrano livelli di benessere più elevati rispetto a chi non ha potuto sviluppare simili competenze (Guhn et al., 2012).

Indagini svolte da Proctor et al. (2009) provano che la maggior parte delle persone interessate (adulti, bambini e adolescenti) danno un giudizio positivo alla propria vita, ma la percentuale dei soddisfatti tende a diminuire con l'aumentare dell'età.

Come accennato, psicologi e studiosi in genere, in passato, si sono preoccupati soprattutto del benessere degli adulti. Guhn et al. (2012) evidenziano che stare bene da bambini comporta una crescita sana della persona (sia dal punto di vista fisico che mentale). Considerato, quindi, che il benessere è stato identificato essere un fattore psicologico importante nello sviluppo – positivo – di un individuo, si intuisce la necessità di individuare i fattori che possono contribuire a migliorare la *life satisfaction* dei giovani (Oberle et al., 2010).

A scuola, un clima di benessere socio-emotivo è utile sia all'allievo, che potrà apprendere e fare nuove amicizie più serenamente (Guhn et al., 2012), sia ai docenti, che, analogamente, potranno lavorare con maggiore tranquillità .

Intelligenza emotiva

“Il senso comune resta dominato dalla vecchia scuola di psicologia [...] che dà all'intelligenza la rappresentazione di un'entità individuale, fissata [...] fin dalla nascita e [...] fundamentalmente non alterabile” (Crahay, 2000, p. 267). Le teorie behaviorista, costruttivista e cognitivista abbandonano questa idea ritenendo invece che l'intelligenza può essere influenzata dall'ambiente psico-sociale di un individuo e che, pertanto, può svilupparsi ed evolversi nel tempo (Crahay, 2000).

Gardner, nel 1987, ha introdotto il concetto di intelligenze multiple. Secondo la sua teoria, l'intelligenza non consiste di un'unica capacità intellettuale bensì di un insieme di intelligenze, ognuna associata ad una diversa abilità. Tra le varie intelligenze vi è quella personale, a sua volta suddivisa in due componenti: l'intelligenza intrapersonale, che fa riferimento alle proprie emozioni, e quella interpersonale, per cui si è in grado di percepire ed interpretare i sentimenti del prossimo e quindi interagire con esso.

Nel 1990 Salovey e Mayer introducono il termine *intelligenza emotiva* e ne danno la prima definizione. Secondo i due psicologi “l'intelligenza emotiva è la capacità di monitorare e dominare le emozioni proprie e altrui e di usarle per guidare il pensiero e l'azione” (p. 5). L'intelligenza, per la prima volta, non considera solo le capacità razionali, quali le abilità logiche e matematiche, ma contempla anche gli aspetti, più soggettivi e personali, di conduzione del sé e di gestione delle proprie relazioni sociali (Antognazza & Sciaroni, 2009).

Qualche anno dopo, l'idea di intelligenza emotiva è stata ripresa e ampliata da Goleman che, nel 1996, definisce tale concetto come “capacità di motivare se stessi, di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare, di essere empatici e di sperare” (p. 54). Goleman, quindi, rispetto a Salovey e Mayer, attribuisce importanza anche all'aspetto motivazionale e relazionale, elementi, indubbiamente rilevanti per la realizzazione personale e professionale (Antognazza et al., 2009). L'intelligenza emotiva è, dunque, un insieme di capacità emotive e sociali che, possono essere apprese e sviluppate da chiunque (Goleman, 1996). Goleman stesso evidenzia che conoscere le proprie emozioni (e soprattutto saper controllare quelle

negative), essere empatici e stabilire legami sociali, permette di affrontare la vita con ottimismo. L'acquisizione di tali competenze è quindi rilevante per il benessere di ogni individuo.

2.4 – Il concetto di sé, autostima e autoefficacia

La prima chiarificazione da fare riguarda i due termini concetto di sé e autostima che, nel linguaggio comune, “sono spesso usati in modo intercambiabile” (Pope, McHale & Craighead, 1993, p. 13).

Il *concetto di sé* è dato dall'insieme di elementi che un individuo utilizza per descrivere se stesso – descrizioni fisiche, credenze, valori ... – mentre *l'autostima* “è una valutazione circa le informazioni contenute nel concetto di sé e deriva dai sentimenti del bambino nei confronti di se stesso inteso in senso globale” (Pope et al., 1993, p. 14). L'autostima si basa, quindi, sia su informazioni oggettive riguardo se stesso sia sulla valutazione soggettiva di quelle informazioni (Pope et al., 1993).

Il concetto di sé, per i suddetti autori, equivale al sé percepito e cioè alla visione oggettiva di abilità, caratteristiche o qualità che possono essere o meno presenti in un individuo. Ad esso si contrappone il sé ideale, che invece corrisponde a ciò che la persona vorrebbe essere perché convinta di possedere determinate qualità.

Eventuali problemi di autostima possono nascere nel momento in cui vi è discrepanza tra il sé ideale e il sé percepito. Maggiore è il divario tra il sé ideale e sé percepito minore sarà il livello di autostima. Al contrario, se la discrepanza è minima, l'autostima risulterà alta (Pope et al., 1993).

Nella realtà nessuno è perfetto! E' quindi normale avere carenze o difetti, ma si può godere ugualmente di un'alta autostima se non si è ipercritici nel considerarli. “Una persona con un'autostima positiva si valuta in modo positivo in virtù dei suoi punti di forza” (Pope et al., 1993, p. 14) e sarà soddisfatta di se stessa e, magari, lavorerà per migliorare i punti deboli e non si scoraggerà se non riesce in un intento. All'opposto, un individuo con una bassa autostima è generalmente convinto “che ci sia ben poco in lui di cui andare fieri” (Pope et al., 1993, p. 15).

Quindi avere una buona autostima permette di affrontare con maggiore sicurezza nuove sfide e di raggiungere con maggiore determinazione gli obiettivi prefissati.

Tuttavia l'autostima non dà l'idea delle capacità di un individuo: le persone con alta autostima non sono necessariamente più intelligenti o competenti di quelle con bassa autostima. Quello che fa la differenza è, invece, la convinzione nelle proprie capacità, cioè *l'autoefficacia*.

Tale termine indica, appunto, la fiducia nelle proprie capacità individuali – cognitive, emotive e comportamentali – così da riuscire a raggiungere un determinato obiettivo (Bandura, 2000).

Riuscire a svolgere un compito, quindi, non dipende dalla maggiore o minore difficoltà dello stesso, quanto dalla convinzione di riuscire a farlo. “A parità di competenze possedute, la percezione della propria autoefficacia influenza gli obiettivi che le persone stabiliscono con se stesse e i rischi che sono disposte ad affrontare: quanto maggiore è l’autoefficacia tanto maggiori saranno gli obiettivi che sceglieranno e tanto più intensi saranno l’impegno e la perseveranza con cui le porteranno a compimento” (Bandura, 2000, p. 34).

Da queste parole si può intuire quanto il concetto di autoefficacia sia importante nel mondo della scuola, e non solo!

In classe sta agli insegnanti creare ambienti di apprendimento favorevoli allo sviluppo delle competenze cognitive, e gli studi fatti dimostrano quanto la convinzione di autoefficacia di un docente sia importante per strutturare attività scolastiche efficaci (Bandura, 2000).

Da quanto si legge in Bandura (2000), le ricerche di Gibson e Dembo hanno infatti evidenziato che i docenti con un alto livello di autoefficacia (nello specifico: efficacia educativa) sono disposti ad escogitare ogni possibile strategia per cercare di insegnare a studenti difficili, mentre insegnanti con un basso senso di efficacia ritengono di poter fare ben poco se non sono gli studenti ad essere motivati. E ancora: docenti con alto senso di efficacia educativa aiutano gli studenti in difficoltà e gratificano i loro successi; viceversa, docenti con bassa autoefficacia si arrendono nel caso in cui gli allievi non raggiungono risultati positivi e li criticano per i loro fallimenti. Per finire, i docenti efficaci creano esperienze di padroneggiamento per i loro studenti, mentre il docente che non si ritiene efficace può dar vita ad un clima scolastico che può danneggiare la considerazione che gli studenti hanno delle loro capacità e del loro sviluppo cognitivo.

Gli insegnanti, quindi, dovrebbero “predisporre le situazioni in maniera tale che gli alunni non siano costretti a cimentarsi prematuramente in compiti ed attività che hanno grandi possibilità all’insuccesso. Si tratta quindi sia di gradualizzare gli obiettivi, sia di rendere gli alunni coscienti dei progressi fatti, ossia dei traguardi raggiunti” (Bandura, 2000, p. 43).

Sta al docente, quindi, cercare di migliorare l’autoefficacia dei propri allievi valorizzandone le capacità personali, ascoltandoli, credendo nelle loro potenzialità e aspirazioni.

Sempre secondo Bandura (2000, p. 34) compito della scuola sarebbe “quello di fornire agli studenti i mezzi intellettuali, le convinzioni di efficacia e la motivazione intrinseca necessari per continuare a educare se stessi lungo l’arco della propria vita. Tali risorse personali rendono le persone in grado di acquisire nuove conoscenze e di coltivare abilità sia per il proprio interesse personale che per migliorare la qualità della propria vita”.

Ma se è vero che crescendo i ragazzi passano sempre più tempo a scuola, è anche vero che la famiglia mantiene sempre un ruolo chiave nel successo scolastico e personale dei figli e in Bandura (2000) si legge che fra gli studenti con eguali abilità chi avrà ricevuto sostegno e incoraggiamento da parte dei genitori avrà maggiori successi in campo scolastico.

3. La ricerca

3.1 – Domande e ipotesi di ricerca

Questo lavoro vuole approfondire la tematica riguardante il rapporto tra i pre-adolescenti e gli adulti.

In particolare vuole indagare se esiste un legame tra il benessere (con riferimento al concetto di sé e alla visione positiva della propria vita – *life satisfaction*) dei pre-adolescenti e la percezione che essi hanno riguardo l’ascolto e l’apprezzamento rivolto loro dagli adulti presenti nell’ambiente scolastico e nel privato.

Pertanto le domande di ricerca individuate sono:

- 1) I pre-adolescenti ritengono di essere stimati dagli adulti (di scuola e non) – ... “*crede che ce la farò*”?

Esiste una correlazione tra questa fiducia e il benessere dei ragazzi stessi?

- 2) I pre-adolescenti ritengono di essere sufficientemente ascoltati dagli adulti (di scuola e non) – ... “*mi ascolta quando ho qualcosa da dire*”?

Vi è una correlazione tra l’ascolto e il benessere di un pre-adolescente?

Le ipotesi di ricerca relative alle due domande, possono essere le seguenti:

- 1) I pre-adolescenti percepiscono un senso di stima nei loro confronti da parte degli adulti (di scuola e non) e ciò influenza il loro benessere. In particolare: la percezione di essere apprezzati da una persona adulta influisce positivamente sul benessere dei ragazzi.
- 2) I pre-adolescenti ritengono di essere ascoltati dagli adulti (di scuola e non) e tale aspetto è in relazione con il loro benessere. In particolare: la percezione di essere ascoltati da una persona adulta influisce positivamente sul benessere dei giovani.

La ricerca, inoltre, vuole investigare sul benessere (concetto di sé e visione positiva della vita) delle classi del primo biennio di una sede di Scuola Media del Cantone¹ e fare una conseguente comparazione con il resto del campione ticinese.

3.2 – Fasi della ricerca

I - Approfondimento del quadro teorico di riferimento

Durante questa fase è stato possibile studiare la letteratura, già esistente, relativa alle tematiche indagate dalla ricerca. Ciò ha permesso, da un lato, di approfondire e ampliare le conoscenze di tali argomenti e, dall'altro, di arrivare a delimitare un campo di indagine ben preciso.

Non si è invece resa necessaria la progettazione dello strumento per la raccolta dei dati, in quanto si è fatto ricorso alla versione italiana dell'*MDI - Middle Years Development Instrument*.

II - Somministrazione del questionario

Il questionario, in forma cartacea ed anonima, è stato somministrato nelle classi del primo biennio di alcune scuole medie del Cantone, nei mesi di Ottobre degli anni 2011, 2012 e 2013.

E' stato scelto tale periodo dell'anno, e non prima, affinché gli allievi delle classi prime avessero avuto il tempo di ambientarsi a scuola e di instaurare delle relazioni significative con gli adulti presenti a scuola.

Dopo un momento introduttivo, servito ad illustrare lo scopo del questionario, il docente-ricercatore ha letto ogni domanda ad alta voce, così da permettere ai ragazzi di fornire subito la risposta o di fare domande nel caso in cui si fossero resi necessari dei chiarimenti.

La compilazione del questionario è durata circa un'ora.

III - Raccolta dati

Una volta conclusa la fase di somministrazione del questionario, i dati sono stati raccolti in un'apposita tabella, così da permettere la loro analisi.

IV - Analisi dei dati

L'analisi dei dati raccolti, effettuata mediante appositi programmi statistici e scale, ha permesso di costruire un quadro generale dello sviluppo socio-emotivo degli studenti di prima e seconda media.

¹ Per convenzione tale sede, nel resto del documento, verrà indicata come "XY".

Per questa ricerca sono stati selezionati alcuni *items*, associabili alle tematiche prese in esame, e precisamente:

- gli *items* 7 – 8 – 9 per indagare sul concetto che hanno di sé i pre-adolescenti;
- gli *items* dal 16 al 20 per analizzare la loro visione nei confronti della vita – *life satisfaction*;
- gli *items* 26 – 28 – 33: “c’è un adulto che *crede che ce la farà*”, rispettivamente riferiti ad un adulto di scuola, di casa e tra quelli frequentati in altri contesti;
- gli *items* 27 – 29 – 34: “c’è un adulto che *mi ascolta quando ho qualcosa da dire*”, anche in questo caso riferiti ai tre ambiti citati sopra.

Dopo un’analisi dei singoli dati, si è provveduto ad effettuare le correlazioni necessarie a rispondere alle domande di ricerca. Per l’analisi e la correlazione dei dati, i 3 *items* relativi al concetto di sé e i 5 *items* riferiti alla *life satisfaction* sono stati ridotti ad un singolo valore associabile ad uno dei tre livelli: basso – medio – alto. Analogamente, per verificare la presenza o meno di un rapporto con le persone adulte, le tre risposte fornite agli altri due gruppi di affermazioni, sono state ricondotte ad un valore associabile ad uno dei due livelli: basso (indicante l’assenza di un rapporto significativo) e alto (indicante la presenza di un rapporto significativo).

Nelle tabelle relative alle analisi di correlazione, la correlazione tra due variabili risulta significativa al 99 % se ρ (Sign.) è minore di 0,01 e tale risultato viene evidenziato dalla presenza di due asterischi a destra del coefficiente di correlazione di Pearson²; la correlazione è significativa al 95 % ($\rho < 0,05$) se ne compare solo uno. L’assenza di asterischi indica la mancanza di correlazione.

3.3 – Metodologia di ricerca e strumenti

La ricerca si basa su un’analisi quantitativa dei dati raccolti tramite la somministrazione di un questionario, intitolato *Capire le nostre vite*.

Tale strumento di ricerca, ottenuto traducendo la versione originale inglese del MDI - *Middle Years Development Instrument* (Schonert-Reichl, 2010), prevede 71 domande, suddivise in 5 sezioni,

² Il coefficiente di correlazione di Pearson permette di misurare il grado con cui le variabili sono in relazione tra loro. Il valore numerico di tale coefficiente è compreso tra -1 (correlazione perfetta negativa) e +1 (correlazione perfetta positiva); valori positivi indicano che le variabili sono direttamente collegate, mentre i valori negativi indicano una correlazione inversa; un coefficiente di correlazione uguale o prossimo allo 0 indica mancanza di correlazione (Fowler & Cohen, 1993).

ognuna focalizzata su uno degli aspetti ritenuti fondamentali per la valutazione del benessere dei pre-adolescenti:

- lo sviluppo socio-emotivo (*items* 1 – 23) – i ragazzi sono chiamati a rispondere a domande riguardanti l’empatia, l’ottimismo, il concetto di sé, il benessere (psicologico: preoccupazioni), la visione della propria vita, il comportamento pro-sociale;
- la relazione con gli adulti (*items* 24 – 34) – i ragazzi rispondono a domande sul rapporto instaurato con gli adulti presenti nella loro vita (familiari, insegnanti, nella comunità);
- le esperienze scolastiche e relazioni con i pari (*items* 35 – 56) – per cui sono previste domande riguardanti il rapporto con gli amici, i compagni di scuola, il clima di classe e il senso di appartenenza alla scuola, il bullismo;
- la salute fisica (*items* 57 – 65) – con domande relative alle abitudini alimentari e del sonno e alla percezione che hanno i ragazzi del loro corpo;
- il doposcuola (*items* 66 – 71) – per cui gli allievi sono chiamati a rispondere a domande riguardanti il tempo libero: chi frequentano e dove si recano, se prendono parte ad attività (sportive, artistiche ecc.).

Le domande sono generalmente a risposta chiusa ed è possibile scegliere tra 4 o 5 possibili livelli di gradimento.

Il questionario prevede, inoltre, una parte iniziale utile a raccogliere alcune informazioni di tipo anagrafico (età, sesso, formazione del nucleo familiare, lingua madre e lingua parlata in casa, difficoltà a leggere in italiano) sui ragazzi cui viene somministrato.

3.4 – Il campione di riferimento

Nel complesso, nei tre anni di ricerca, il questionario è stato somministrato a 1942 allievi di 22 diverse scuole medie del Cantone.

Il campione risulta, quindi, sufficientemente ampio ai fini della ricerca ma non rappresentativo della popolazione studentesca ticinese in quanto è costituito, unicamente, dai pre-adolescenti frequentanti le classi del primo biennio di alcune scuole medie.

Nella sede di scuola media di XY gli studenti coinvolti sono stati 163.

4. Analisi dei dati raccolti

4.1 – Scuola di XY

Il concetto di sé

In questo paragrafo verranno analizzate, in modo dettagliato, le risposte date dagli allievi della scuola di XY alle affermazioni riguardanti il concetto di sé:

item 7: in generale mi piace essere come sono

item 8: in generale ci sono molte cose di cui vado fiero

item 9: ci sono molte cose positive che mi riguardano

Per ognuna di queste tre affermazioni, gli allievi hanno potuto indicare il loro grado di accordo/disaccordo tra i 5 possibili: per niente – non tanto – non so – un po' – molto (scala Likert a 5 punti).

L'esito è schematizzato nei grafici seguenti.

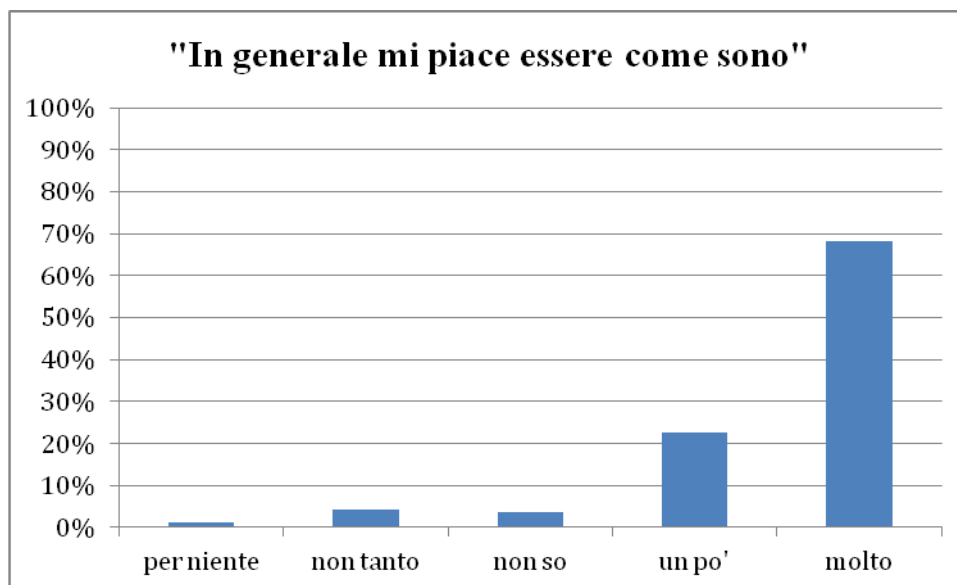


Figura 4.1 – Item 7 a XY: distribuzione delle risposte

Come risulta dalla figura 4.1, nella scuola media di XY quasi il 70 % dei ragazzi (il 68,1 % per l'esattezza, corrispondente a 111 allievi) ha risposto *molto* all'item 7; poco più del 20 % degli intervistati (il 22,7 %, pari a 37 allievi) ha risposto *un po'*, mentre 9 ragazzi hanno dato risposte negative: 7 hanno infatti risposto *non tanto* e 2 *per niente* (4,3 % e 1,2 % rispettivamente). Soltanto 6 pre-adolescenti (3,7 %) *non hanno saputo* cosa rispondere a tale domanda.

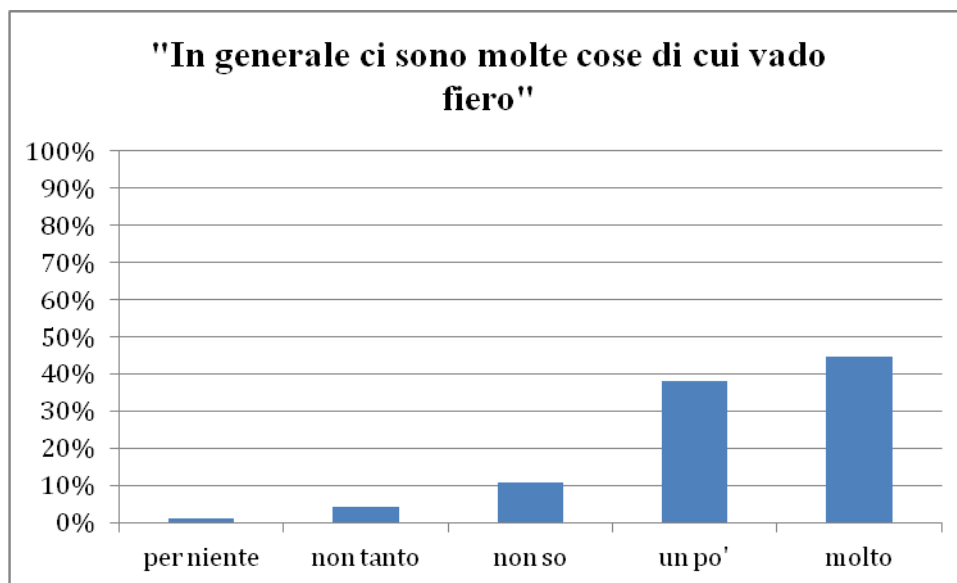


Figura 4.2 – Item 8 a XY: distribuzione delle risposte

Ancora una volta i ragazzi si sono espressi in modo positivo riguardo loro stessi.

All'affermazione numero 8, 73 allievi (il 44,8 %) hanno risposto *molto* e 62 (38 %) hanno risposto *un po'*; 7 allievi (4,3 %) ritengono di avere poche cose di cui andare fieri – *non tanto* – e 2 (1,2 %) dicono addirittura di non averne. Un allievo (0,6 %) non ha risposto alla domanda mentre 18 ragazzi (11,1 %) non hanno saputo cosa rispondere – *non so*.

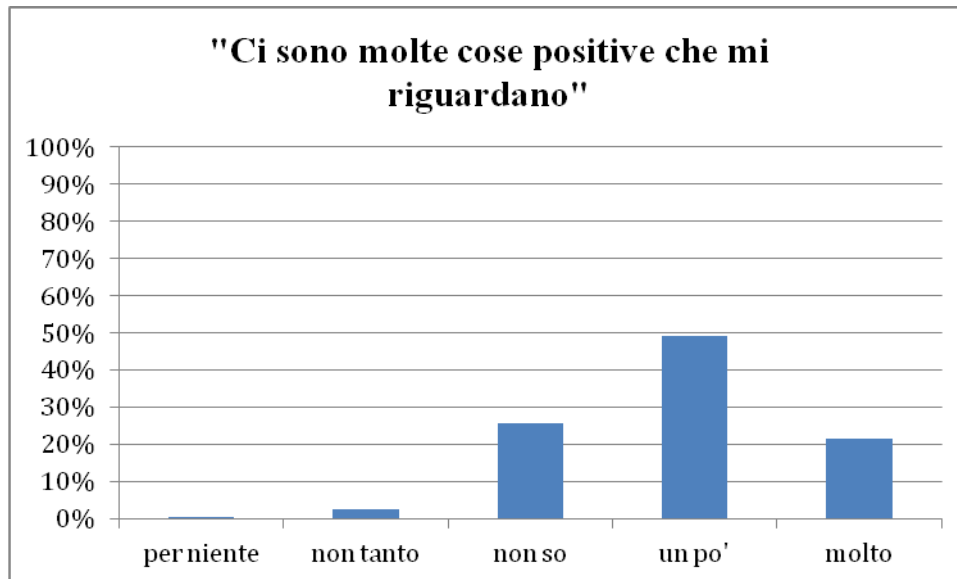


Figura 4.3 – Item 9 a XY: distribuzione delle risposte

In questo caso, quasi la metà dei ragazzi (80 per l'esattezza, corrispondenti al 49 % degli intervistati) ha risposto *un po'*, affermando quindi che non sono moltissime le cose positive che li riguardano; poco più di un allievo su cinque (21,5 %, corrispondente a 35 ragazzi) ha risposto *molto*; i ragazzi incerti sono risultati essere 42 (25,8 %), mentre i ragazzi che hanno risposto in modo negativo sono stati 5: 4 (2,5 %) hanno scelto l'opzione *non tanto* e soltanto 1 (0,6 %) quella *per niente*. Un allievo (0,6 %) non ha dato alcun tipo di risposta.

Pur essendo aumentata la percentuale degli indecisi, la maggior parte dei ragazzi dichiara, comunque, di vivere un momento positivo della propria vita.

Per avere una visione globale riguardo il concetto di sé, alle 5 possibili risposte, di ognuna delle 3 affermazioni, è assegnato un punteggio da 1 (attribuito alla risposta "per niente") fino a 5 punti (per la risposta "tanto").

Riportando i punteggi medi ottenuti rispondendo ai tre items sulla scala denominata Self Description Questionnaire (SDQ; Marsh, 1988, citato in Gadermann, Schonert-Reichl & Zumbo, 2009) è possibile misurare il livello della concezione che hanno di sé i ragazzi:

- basso – per punteggi medi compresi tra 1 e 2,9
- medio – per punteggi medi compresi tra 3 e 3,9

- alto – per punteggi medi compresi tra 4 e 5

Il risultato è raffigurato nel grafico sottostante.

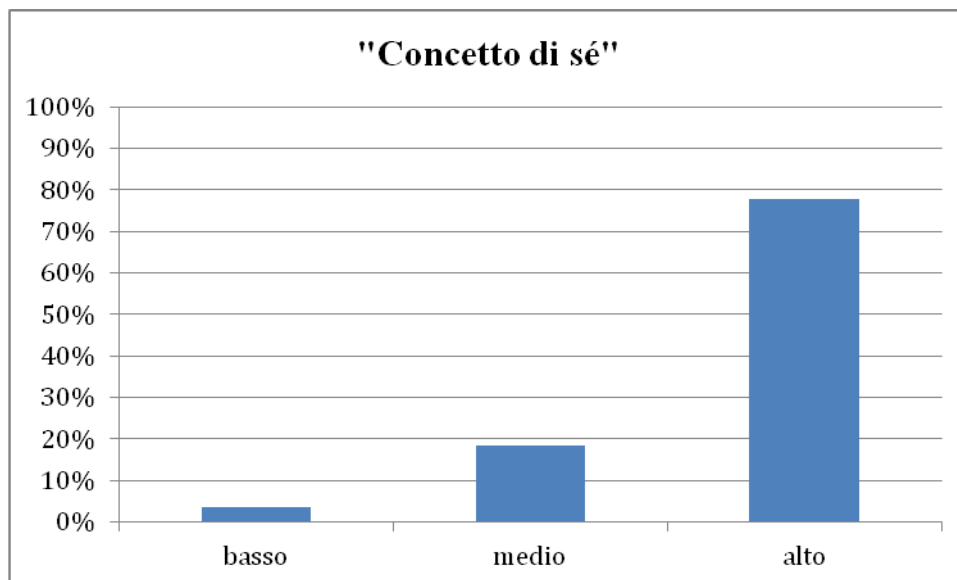


Figura 4.4 – Concetto di sé a XY: distribuzione per livello

Come già lasciavano intuire i grafici relativi ai singoli *items*, gli allievi della scuola media di XY dimostrano di avere un buon livello relativamente alla concezione che hanno di loro stessi: per ben 127 ragazzi (77,9 %) il punteggio medio ottenuto dalle risposte fornite alle domande 7, 8 e 9, si situa nel livello alto e il punteggio di 30 allievi (18,4 %) rientra nel livello medio. Solo 6 allievi (3,7 %), ottenendo un punteggio inferiore a 2,9, risultano avere una bassa concezione di sé.

Life satisfaction

Gli *items* corrispondenti ai numeri compresi tra 16 e 20, fanno capo al costrutto denominato soddisfazione per la propria vita:

- *item* 16: per molti aspetti la mia vita è come vorrei che fosse
- *item* 17: la mia vita è eccellente
- *item* 18: sono contento della mia vita
- *item* 19: fino ad ora ho ottenuto tutte le cose importanti che desideravo dalla vita
- *item* 20: se potessi rivivere la mia vita la vorrei esattamente com'è stata finora

Analogamente a quanto visto per gli *items* 7, 8 e 9, per ognuna delle cinque affermazioni i ragazzi hanno potuto indicare il livello di accordo/disaccordo tra i cinque possibili: per niente – non tanto – non so – un po' – molto (scala *Likert* a 5 punti).

I risultati sono raffigurati nei grafici seguenti.

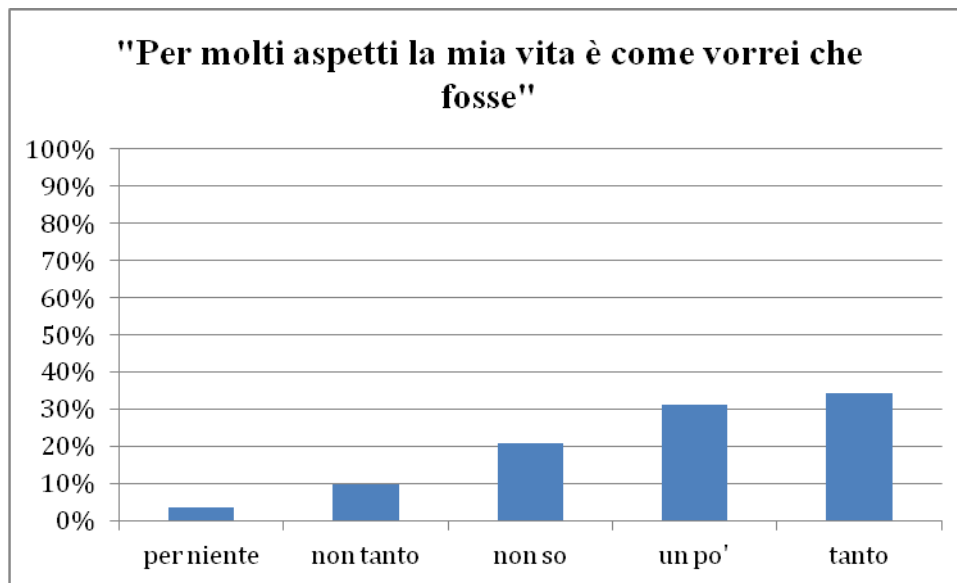


Figura 4.5 – Item 16 a XY: distribuzione delle risposte

Con riferimento all'*item* 16, la maggioranza degli allievi ritiene di vivere la vita secondo i propri desideri: 56 allievi (34,4 %) hanno risposto *tanto* e 51 ragazzi (31,3 %) hanno risposto *un po'*. Gli indecisi – *non so* – sono risultati essere 34 (20,9 %), mentre hanno risposto *non tanto* 16 interpellati (9,8 %) e *per niente* solo 6 (3,6 %) ragazzi.



Figura 4.6 – Item 17 a XY: distribuzione delle risposte

L'affermazione 17, vede prevalere le risposte *un po'* con il 38,7 % di preferenze (63 allievi) rispetto alle risposte *tanto* date dal 21,5 % dei ragazzi (cioè 35 allievi); ancora una volta, quindi, gli allievi di XY danno un giudizio positivo alla propria vita. Poco più di un quinto degli interpellati, e precisamente il 22,7 % (37 allievi) ha risposto *non so*, mentre 17 rispondenti (equivalenti al 10,4 %) hanno detto che la loro vita *non è tanto* eccellente e 11 ragazzi (pari al 6,7 %) *per niente*.

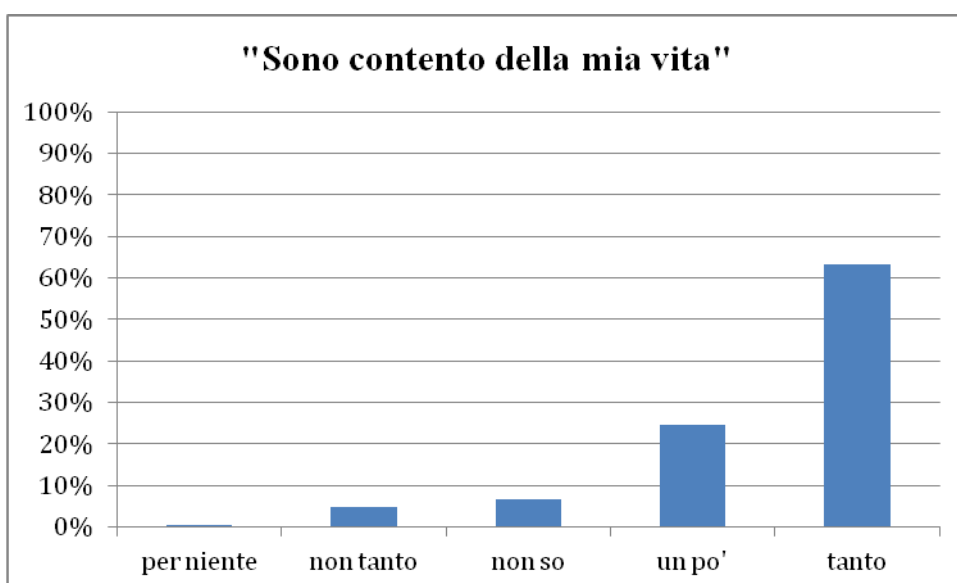


Figura 4.7 – Item 18 a XY: distribuzione delle risposte

All'item 18, la percentuale dei pienamente soddisfatti raggiunge livelli decisamente più elevati rispetto alle altre domande relative al costrutto *life satisfaction*: ben 103 allievi (63,2 %) hanno risposto di essere *tanto* contenti della loro vita. A questi si aggiungono altri 40 ragazzi (24,6 %) che hanno risposto di essere *un po'* contenti. Gli indecisi – *non so* – sono risultati essere 11 (6,7 %), mentre coloro che hanno risposto in modo negativo sono 9: 8 di loro (4,9 %) dicono di *non* essere *tanto* contenti e solamente 1 (0,6 %) dichiara di non essere *per niente* contento della propria vita.



Figura 4.8 – Item 19 a XY: distribuzione delle risposte

All'item 19, i ragazzi hanno risposto per lo più in modo positivo. La maggioranza degli allievi ritiene di aver ottenuto dalla vita molte delle cose ritenute importanti: 55 allievi (33,7 %) hanno risposto *tanto* e 47 (pari al 28,9 %) hanno risposto *un po'*. Gli indecisi sono saliti a 24 (14,7 %). Hanno risposto negativamente 37 pre-adolescenti: 24 di loro (14,7 %) riferiscono che fino a questo momento *non* hanno ottenuto *tante* cose dalla vita e 13 (8 %) rispondono *per niente*.

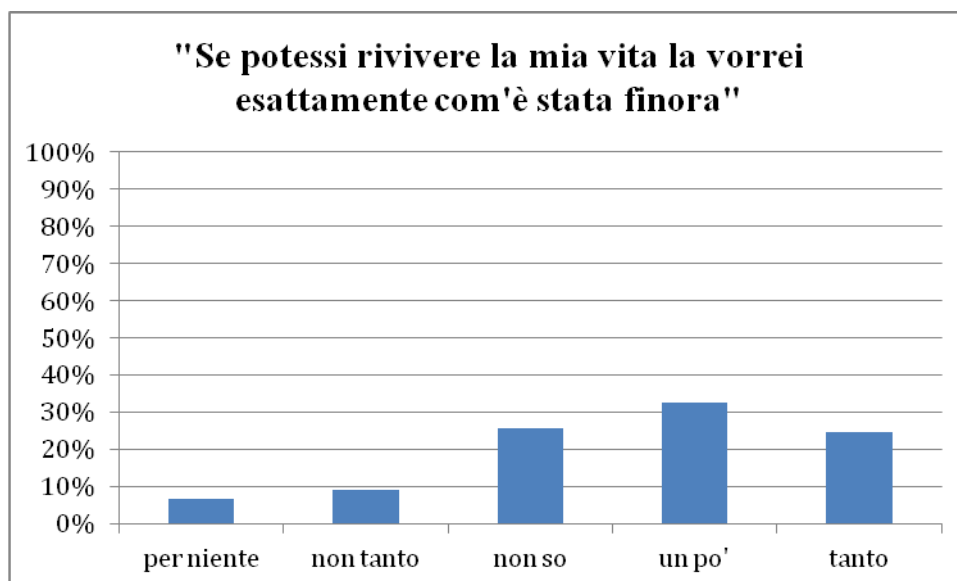


Figura 4.9 – Item 20 a XY: distribuzione delle risposte

All'affermazione numero 20, 40 allievi (24,6 %) hanno risposto *tanto*, dichiarando quindi che sarebbero disposti a rivivere la propria vita esattamente così come è stata fino a questo momento e 53 ragazzi (32,5 %) hanno risposto *un po'*. Sono in totale 26 i ragazzi meno soddisfatti: 15 (9,2 %) hanno infatti risposto *non tanto* e 11 (6,7 %) *per niente*. Un quarto dei ragazzi *non sa* cosa rispondere (42 allievi, pari al 25,8 %) e due allievi (1,2 %) non hanno risposto.

Anche in questo caso, così come per il concetto di sé, per avere una visione globale riguardo la soddisfazione di vita, alle 5 possibili risposte, di ognuna delle 5 affermazioni, è assegnato un punteggio da 1 (attribuito alla risposta "per niente") fino a 5 punti (per la risposta "tanto").

I punteggi medi, ottenuti rispondendo ai cinque *items*, sono stati riportati sulla scala denominata *Satisfaction with Life Scale adapted for Children* (SWLS-C; Gadermann et al., 2009), ottenuta modificando la *Satisfaction with Life Scale* (SWLS; Diener, 1985, citato in Gadermann et al., 2009)³. La scala permette di quantificare il grado della soddisfazione per la vita dei ragazzi secondo tre livelli: alto – medio – basso.

- basso – per punteggi medi compresi tra 1 e 2,9

³ L'adattamento, rispetto alla scala di Diener prevista per gli adulti, consiste in una riformulazione delle domande e delle risposte, così da renderle maggiormente comprensibili ad un pubblico di giovani (Gadermann et al., 2009).

- medio – per punteggi medi compresi tra 3 e 3,9
- alto – per punteggi medi compresi tra 4 e 5

Il risultato è raffigurato nel grafico seguente.

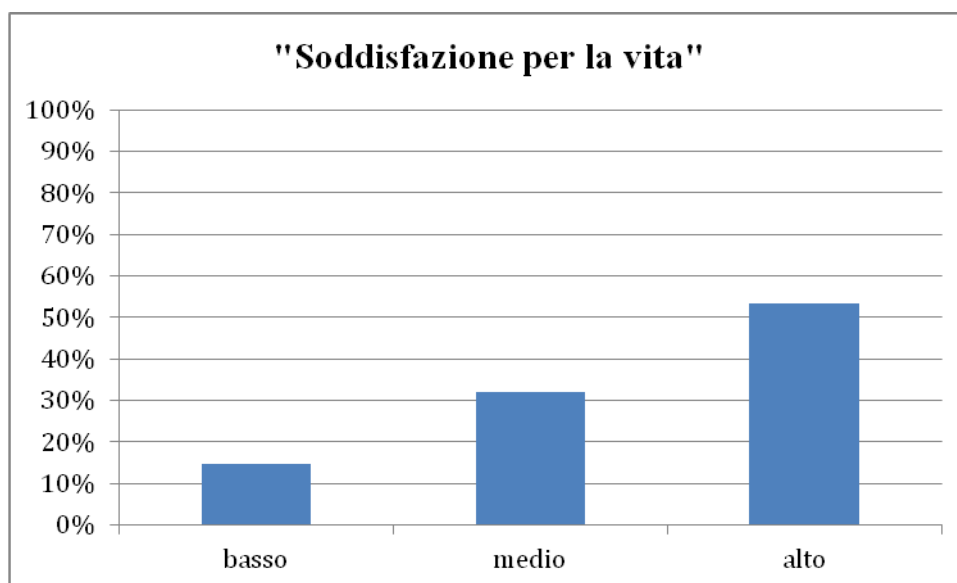


Figura 4.10 – Soddisfazione per la vita a XY: distribuzione per livello

Dai risultati emerge che i ragazzi della scuola media di XY sono generalmente soddisfatti della propria vita. La maggioranza degli allievi, infatti, rientra nel livello alto (per l'esattezza sono 87 allievi, pari al 53,4 %) e 52 (31,9 %) si situano nel livello medio. I ragazzi che ottengono un punteggio basso e che, pertanto, non risultano soddisfatti della propria vita, sono 24 (14,7 %).

C'è un adulto che crede che ce la farò

Le risposte fornite alle domande corrispondenti ai numeri 26, 28 e 33 permettono di sapere se i ragazzi, nell'ambiente scolastico, a casa o tra le persone frequentate, hanno una figura adulta che crede in loro:

- *item 26*: nella mia scuola c'è un insegnante o un altro adulto che si preoccupa davvero per me
- *item 28*: a casa mia c'è un genitore o un altro adulto che si preoccupa davvero per me
- *item 33*: tra le persone che frequento c'è un adulto che si preoccupa davvero per me

Per ognuna delle tre frasi i ragazzi hanno potuto scegliere uno tra i quattro possibili livelli di accordo/disaccordo: per niente – un po' – abbastanza – molto (scala *Likert* a 4 punti).

I risultati sono raffigurati nei grafici seguenti.

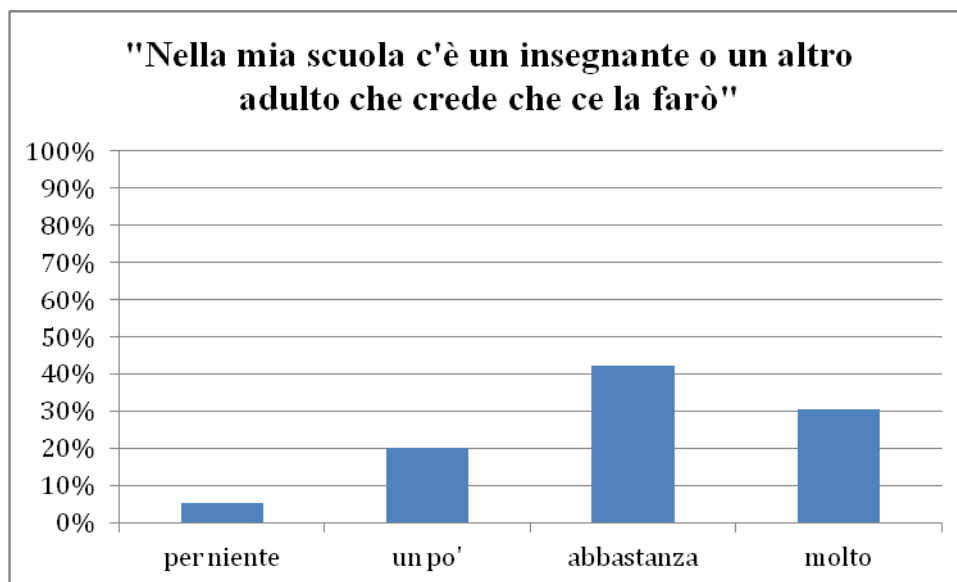


Figura 4.11 – Item 26 a XY: distribuzione delle risposte

All'affermazione numero 26, la maggioranza degli allievi della scuola di XY (69 ragazzi, pari al 42,3 %) ha risposto *abbastanza* e 50 hanno risposto (30,7 %) *molto*. Solo 9 ragazzi (5,6 %) hanno risposto *per niente* e 33 (20,2 %) *un po'*, rivelando, perciò, di percepire nessuna o poca fiducia da parte degli adulti presenti a scuola. Due allievi (1,2 %) non hanno risposto a questa domanda.

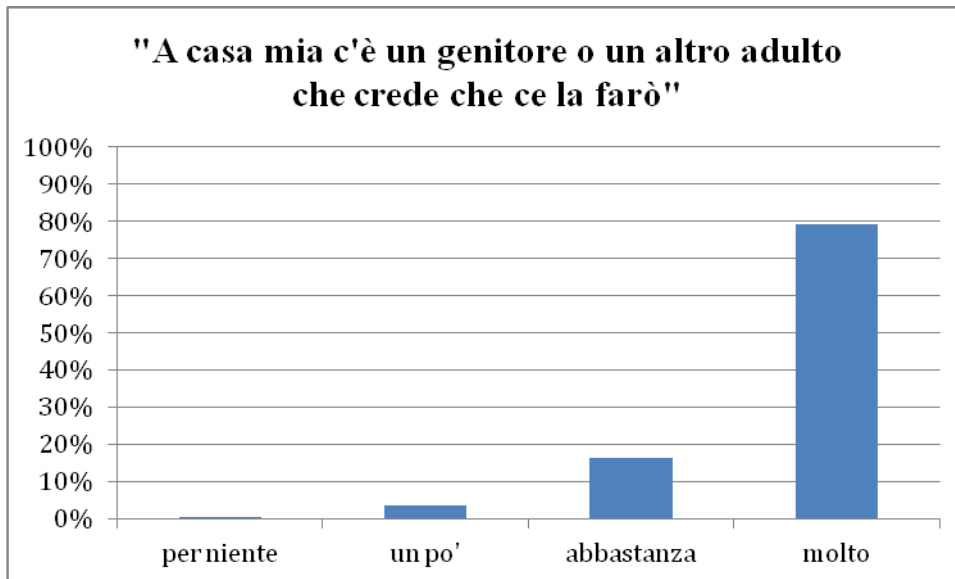


Figura 4.12 – Item 28 a XY: distribuzione delle risposte

I risultati ottenuti all'*item* 28 sono altrettanto positivi: ben 129 ragazzi (79,1 %), infatti, hanno risposto *molto*, indicando di percepire un alto livello di fiducia riposto in loro dagli adulti di casa. Meno di un quinto degli intervistati (27 ragazzi, pari al 16,6 %) ha risposto *abbastanza*, 6 allievi (3,7 %) hanno risposto *un po'* e solo 1 studente (0,6 %) ha risposto *per niente*, indicando, quindi, di non percepire alcun senso di fiducia da parte dei familiari.

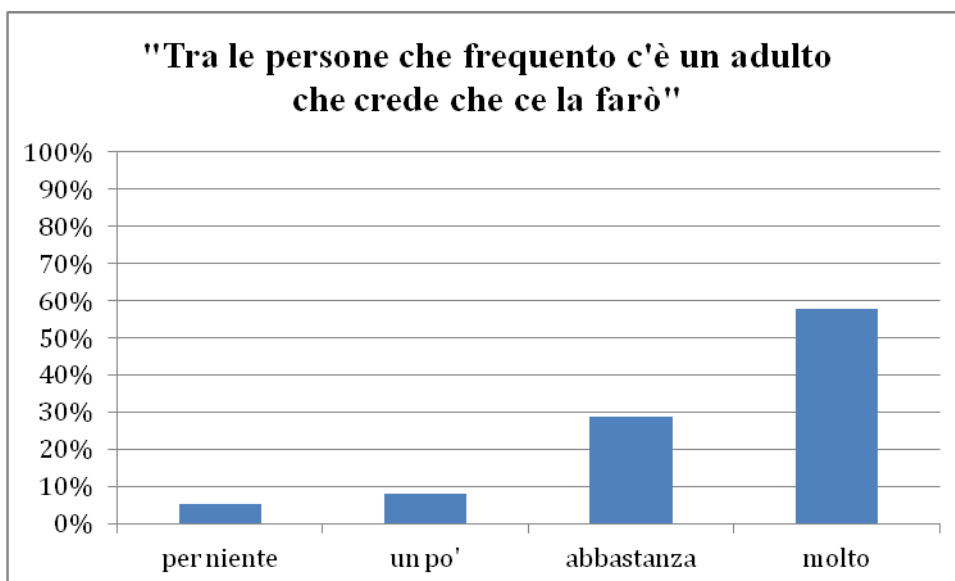


Figura 4.13 – Item 33 a XY: distribuzione delle risposte

Anche all'affermazione numero 33 la maggior parte dei ragazzi, per la precisione 94 (pari al 57,7 %), ha risposto *molto*, indicando di percepire, tra le persone che frequentano, un buon numero di adulti che hanno fiducia in loro; poco più di un allievo su quattro (47, corrispondenti al 28,8 %) ha risposto *abbastanza*. I ragazzi che hanno dichiarato di percepire poca fiducia (*un po'*) dagli adulti che frequentano sono stati 13 (8 %) e 9 (5,5 %) coloro che hanno risposto *per niente*.

Per avere una visione globale riguardo al rapporto con gli adulti (con riferimento al senso di fiducia percepito) alle 4 possibili risposte, di ognuna delle 3 domande, è stato assegnato un punteggio: da un minimo di 1 punto, attribuito alla risposta "per niente", fino ad un massimo di 4 punti, per la risposta "molto".

Riportando i punteggi medi, ottenuti rispondendo ai tre *items*, sulla scala denominata *California Healthy Kids Survey* (Hanson & Kim, 2007, citato in Guhn et al., 2012) è possibile determinare quale livello sia stato raggiunto. Nello specifico un livello basso indica l'assenza mentre il livello alto segnala la presenza di un rapporto (in questo caso di fiducia) con gli adulti:

- basso – per punteggi medi compresi tra 1 e 1,9
- alto – per punteggi medi compresi tra 2 e 4

Il risultato è raffigurato nel grafico sottostante.

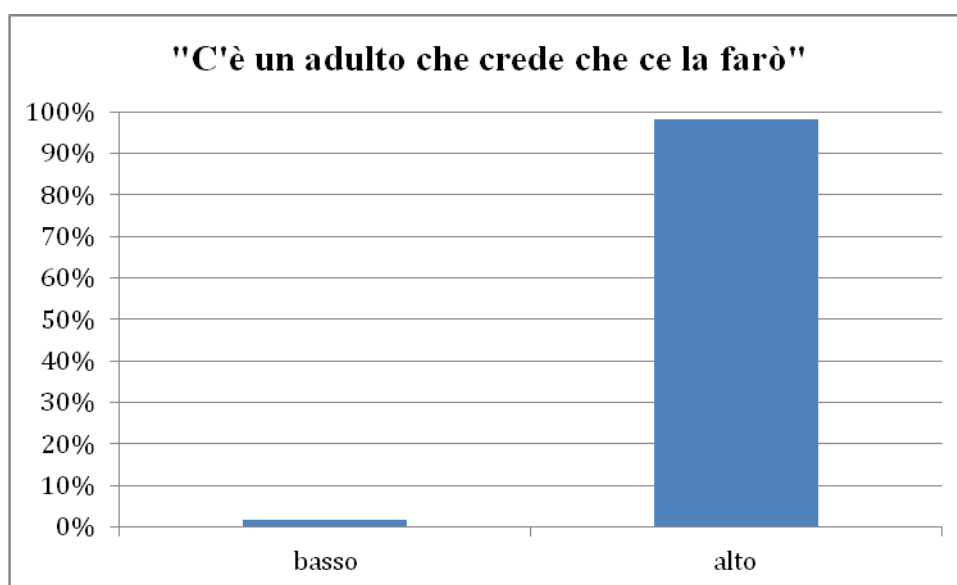


Figura 4.14 – Rapporto con gli adulti (senso di fiducia) a XY: distribuzione per livello

Quasi tutti gli allievi di XY, 160 per l'esattezza (98,2 %), rientrano nel livello alto. Ciò sta ad indicare, quindi, che i ragazzi hanno un buon rapporto con i vari adulti – di casa, di scuola e del contesto di appartenenza – e che, in particolare, percepiscono di essere stimati da loro. Solo 3 intervistati (1,8 %) rientrano nel livello basso, ad indicare la mancanza di un rapporto significativo con gli adulti da loro frequentati.

C'è un adulto che mi ascolta quando ho qualcosa da dire

Anche le affermazioni corrispondenti ai numeri 27, 29 e 34 permettono di rilevare la presenza o meno di un rapporto significativo tra i pre-adolescenti di XY e gli adulti da loro frequentati, a scuola, a casa o nel contesto sociale. In particolare, consentono di sapere se i ragazzi ritengono di avere una figura adulta che li ascolta:

- *item 27*: nella mia scuola c'è un insegnante o un altro adulto che mi ascolta quando ho qualcosa da dire
- *item 29*: a casa mia c'è un genitore o un altro adulto che mi ascolta quando ho qualcosa da dire
- *item 34*: tra le persone che frequento c'è un adulto che mi ascolta quando ho qualcosa da dire

Ad ognuno dei tre *items* gli allievi hanno potuto scegliere una risposta tra i quattro possibili gradi di accordo/disaccordo: per niente – un po' – abbastanza – molto (scala *Likert* a 4 punti).

I risultati sono schematizzati nei grafici seguenti.

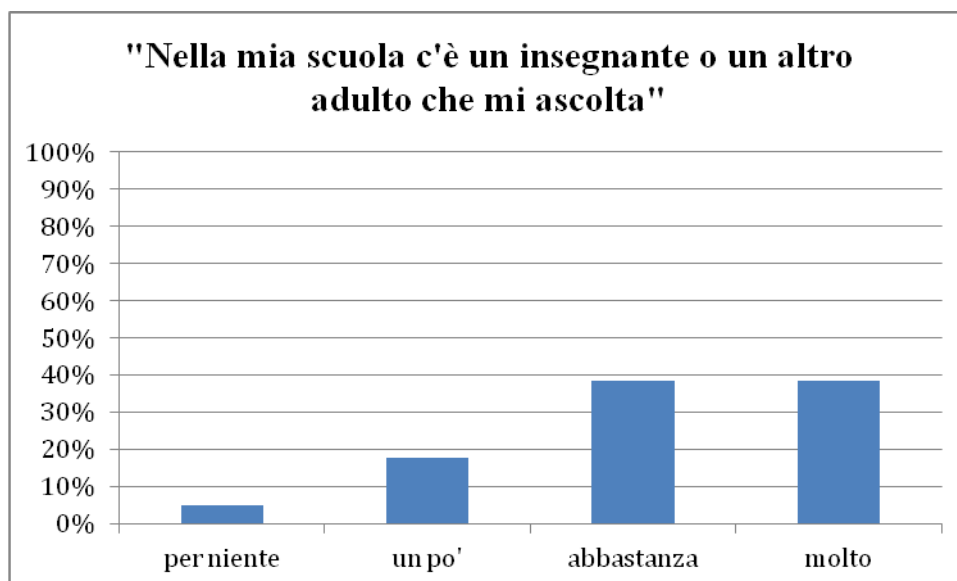


Figura 4.15 – Item 27 a XY: distribuzione delle risposte

La maggior parte delle risposte date all'item 27 sono positive: 63 (38,7 %) allievi hanno risposto *molto* e altri 63 (38,7%) *abbastanza*. La risposta *un po'* è stata data da 29 ragazzi (17,7 %) e solo 8 (4,9 %) hanno risposto *per niente*, indicando di percepire poca o nessuna attenzione nel contesto scolastico.

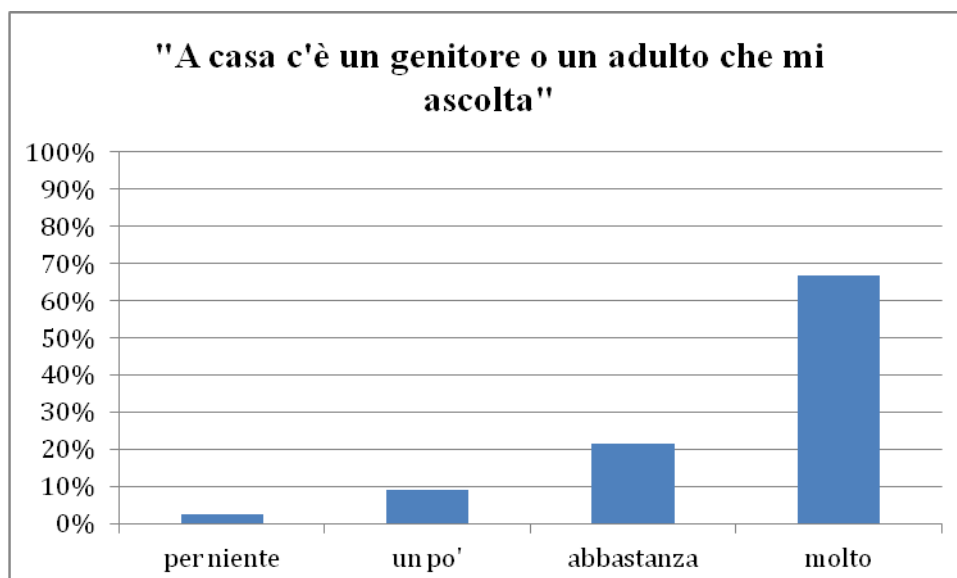


Figura 4.16 – Item 29 a XY: distribuzione delle risposte

Sono 109 (66,9 %) gli allievi che, all'item 29, hanno dato la risposta *molto* e 35 (21,5 %) coloro che hanno risposto *abbastanza*. *Un po'* meno attenzione la ricevono in 15 (9,2 %) e solo 4 (2,4 %) ritengono di non essere ascoltati *per niente*.

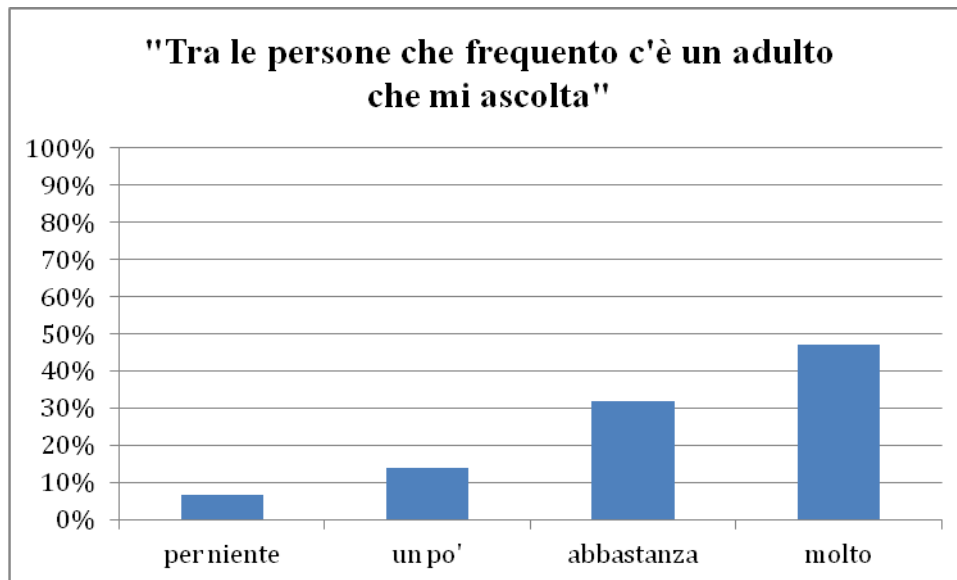


Figura 4.17 – Item 34 a XY: distribuzione delle risposte

All'affermazione 34, 77 ragazzi (47,2 %) hanno risposto *molto* e 52 (32 %) *abbastanza*. Gli intervistati che pensano di essere *poco* ascoltati sono risultati essere 23 (14,1 %) e 11 (6,7 %) coloro che dichiarano di non esserlo *per niente*.

Con un procedimento analogo a quello fatto per gli *items* 26, 28 e 33, è possibile stabilire se i ragazzi di XY hanno un buon rapporto con gli adulti e, in questo caso, se ritengono di essere ascoltati.

Come detto in precedenza, il livello basso o alto riportato nel grafico seguente indica, rispettivamente, l'assenza o la presenza di un rapporto significativo tra gli adulti frequentati nei vari contesti sociali e i gli allievi della scuola di XY.



Figura 4.18 – Rapporto con gli adulti (ascolto) a XY: distribuzione per livello

Anche per gli *items* relativi all'ascolto, la quasi totalità degli allievi di XY, 160 per la precisione (pari al 98,2 %) rientra nel livello alto. Ciò indica che i ragazzi hanno un buon rapporto con gli adulti che li circondano, ritengono di essere ascoltati e, di conseguenza, di essere oggetto delle loro attenzioni. Anche in questo caso sono solo 3 (1,8 %) gli allievi che hanno ottenuto un punteggio basso: per loro non è possibile attestare la presenza di un rapporto significativo (legato all'ascolto) con gli adulti frequentati nei contesti presi in esame.

Correlazioni

Per rispondere alla seconda parte delle domande di ricerca sono state effettuate delle analisi di correlazione. Grazie a tale analisi è possibile identificare quale aspetto (o quali aspetti) in particolare, tra quelli indagati, influisce (o influiscono) sul benessere dei pre-adolescenti della scuola di XY.

I vari *items* sono stati messi in relazione tra loro e con i due costrutti relativi alla soddisfazione per la vita e al concetto di sé.

I risultati sono riportati nella tabella 4.1 presente tra gli allegati.

Leggendo i dati in tabella, possiamo notare che la maggior parte delle correlazioni sono statisticamente significative.

In particolare, con riferimento alle domande di ricerca, per i due costrutti (relativi al benessere dei pre-adolescenti) presi in esame si ottengono i seguenti risultati:

- il costrutto del concetto di sé risulta correlato solamente con la domanda 29, e cioè con la disponibilità all'ascolto da parte di un adulto presente in casa (e con il costrutto relativo alla soddisfazione per la vita);
- il costrutto che fa capo alla *life satisfaction* è correlato positivamente con le tre domande riferite alla fiducia riposta nei ragazzi da parte degli adulti frequentati nei vari contesti (“c’è un adulto che crede che ce la farò”) e con la domanda relativa alla disponibilità all'ascolto da parte di un familiare (oltre che con il concetto di sé).

4.2 – Campione ticinese

Prima di procedere al confronto tra i risultati ottenuti a XY e quelli rilevati nel resto del Ticino, in questo paragrafo saranno presi in esame i risultati generali, ottenuti per i quattro gruppi di *items*, dagli allievi delle scuole del Cantone coinvolte nella ricerca.

La procedura per determinare gli esiti globali è stata descritta nel paragrafo precedente.

Il concetto di sé.

Il risultato, generale, relativo al concetto di sé, per gli allievi ticinesi coinvolti nel progetto è rappresentato nel grafico sottostante.

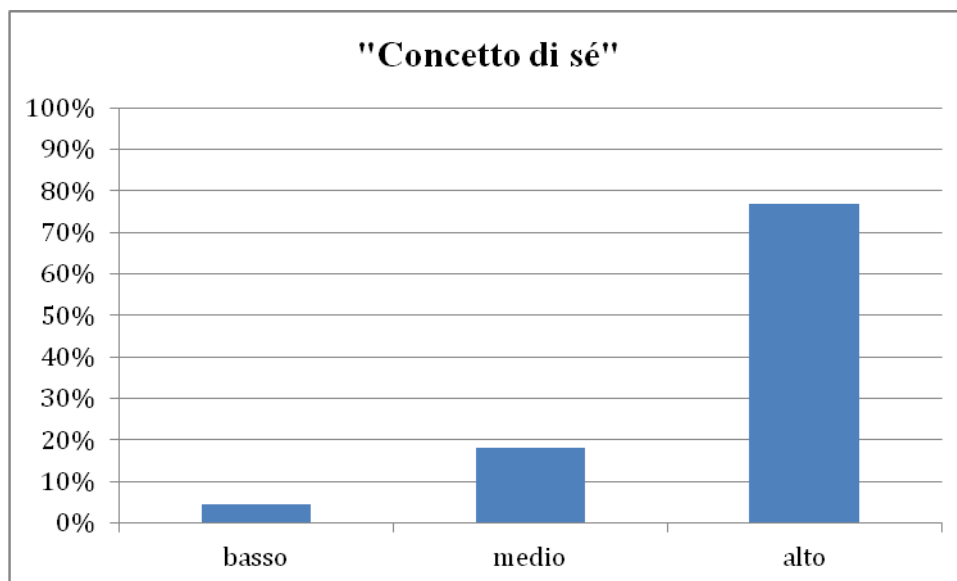


Figura 4.19 – Concetto di sé campione ticinese: distribuzione per livello

La maggioranza degli allievi, per la precisione 1368 (76,9 % del campione) rientra nel livello alto, dimostrando di avere una buona concezione di sé; 324 ragazzi (18,2 %) rientrano nel livello medio e 82 (4,6 %) nel livello basso, indicando di avere una poca o scarsa concezione di sé. Mancando alcuni dati, non è stato possibile attribuire 5 allievi (0,3 %) a nessuno dei tre livelli.

Life satisfaction.

Per la soddisfazione di vita l'esito è raffigurato nel grafico sottostante.

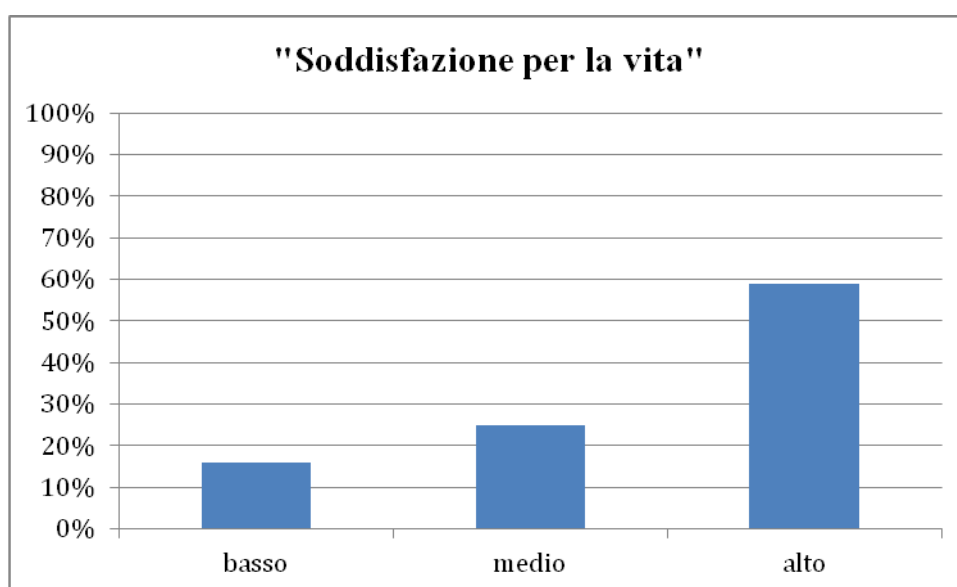


Figura 4.20 – Soddisfazione per la vita per il campione ticinese: distribuzione per livello

Anche in questo caso, è possibile riscontrare che la maggioranza degli allievi ticinesi intervistati (1051, pari al 59,1 %) dimostra di essere altamente soddisfatta della propria vita. Sono 445 (25 %) coloro che rientrano nel livello medio e 281 (15,8 %) i ragazzi che risultano essere poco soddisfatti. Per 2 allievi (0,1 %), mancando alcuni dati, non è possibile dire niente.

C'è un adulto che crede che ce la farò.

Il risultato riguardante la fiducia percepita dagli allievi del campione ticinese è rappresentato nel grafico seguente.

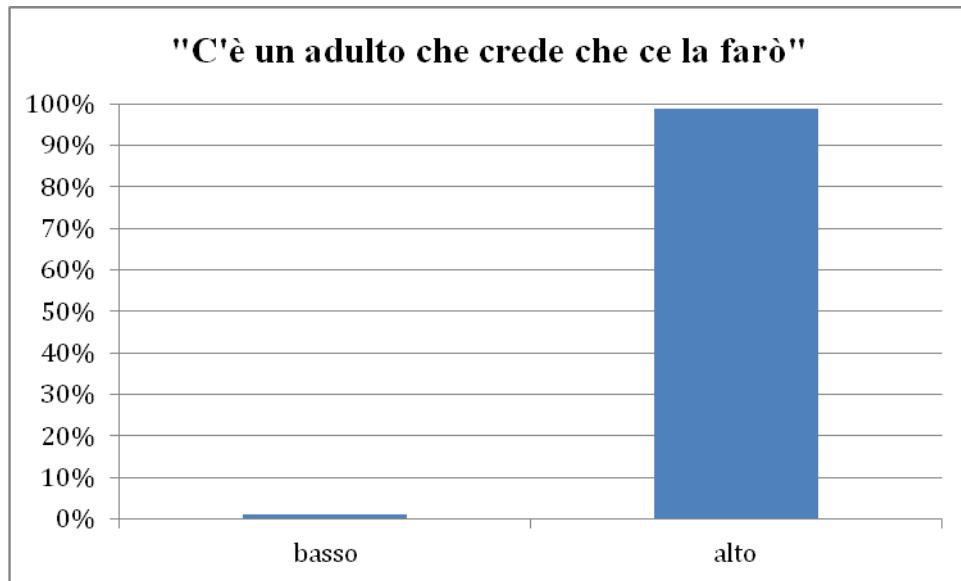


Figura 4.21 – Rapporto con gli adulti (senso di fiducia) per il campione ticinese: distribuzione per livello

In Ticino, il 98,9 % dei rispondenti (1759 ragazzi) rientra nel livello alto; quasi tutti gli allievi intervistati, quindi, hanno un buon rapporto con gli adulti che frequentano nel contesto scolastico, sociale e a casa e, in particolare, si sentono da loro stimati. Sono 18 (1 %), invece, gli allievi che si situano nel livello basso e per i quali manca una persona adulta di riferimento (che abbia fiducia in loro). Mancando alcuni dati, non è stato possibile inserire 2 ragazzi (0,1 %) in nessuno dei due livelli.

C'è un adulto che mi ascolta quando ho qualcosa da dire.

Riguardo all'ascolto il risultato ottenuto è raffigurato nel grafico seguente.



Figura 4.22 – Rapporto con gli adulti (ascolto) per il campione ticinese: distribuzione per livello

Dal grafico emerge che moltissimi, tra gli allievi intervistati, hanno un ottimo rapporto con le persone adulte che li circondano, anche quando si parla di ascolto. Ben 1749 ragazzi (98,3 %), infatti, rientrano nel livello alto; solo 28 pre-adolescenti (1,6 %) si situano nel livello basso, e, quindi, non hanno un rapporto significativo con gli adulti frequentati. Per mancanza di dati, di 2 allievi (0,1 %) non è stato possibile dire niente.

Correlazioni

Analogamente a quanto fatto per XY, anche per il campione generale sono state svolte le stesse analisi di correlazione, così da verificare l'esistenza, o meno, di un rapporto tra il benessere degli allievi e l'interesse dimostrato loro dagli adulti grazie all'ascolto e alla fiducia.

L'esito è riportato nella tabella 4.2 presente tra gli allegati.

Osservando i dati in tabella, risulta che, considerando il campione generale, tutti gli *items* e i due costrutti sono significativamente correlati tra loro al 99 %.

Un tale risultato permette di affermare che per i pre-adolescenti ticinesi coinvolti nella ricerca essere ascoltati ed essere stimati dagli adulti frequentati sono atteggiamenti che influiscono, positivamente, sul loro benessere.

4.3 – Confronto tra XY e il campione ticinese

Come accennato, questo lavoro vuole indagare come si situano gli allievi della scuola media di XY rispetto ai coetanei delle altre scuole del Cantone riguardo al benessere socio-emotivo (concetto di sé e *life satisfaction*).

Per la comparazione sono stati presi in considerazione i dati riassuntivi, relativi ai due costrutti, delle due popolazioni.

Prima di confrontare i dati, si è effettuato il test per campioni indipendenti (test t di Student) per verificare che i due campioni fossero, appunto, paragonabili tra loro.

L'esito è riportato nella tabella 4.3 presente tra gli allegati.

Esaminando tale tabella si può desumere che, in effetti, i dati ottenuti per le due popolazioni sono comparabili tra loro.

Riguardo al concetto di sé la situazione è raffigurata nel grafico sottostante.

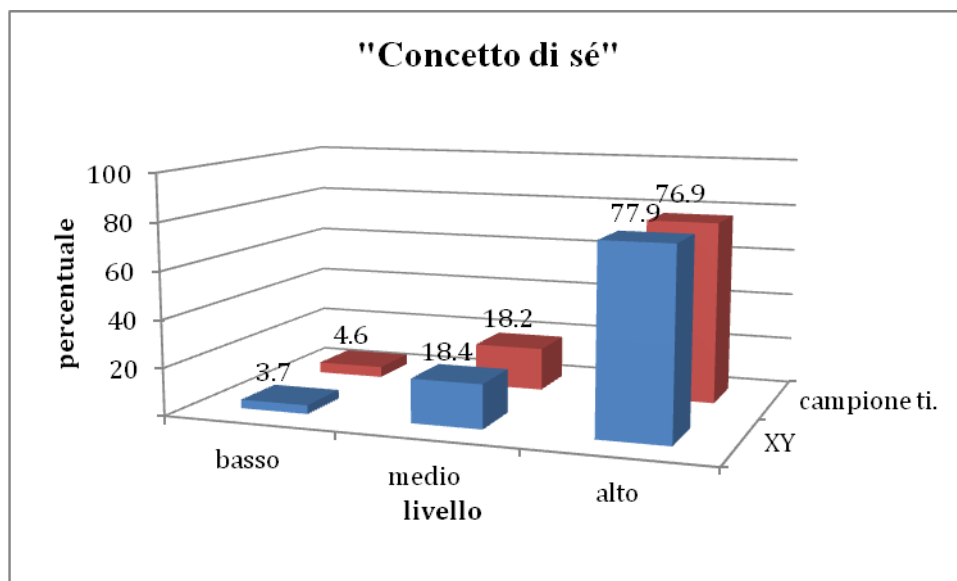


Figura 4.23 – Concetto di sé: confronto tra XY e il campione ticinese

Le percentuali degli allievi che si situano nei tre diversi livelli sono molto simili tra di loro, per cui, tenendo presente l'esito del test, possiamo dire che i risultati ottenuti dai ragazzi di XY sono in linea con quelli ottenuti dai loro coetanei ticinesi.

Per quanto riguarda la soddisfazione per la vita, si possono trarre analoghe conclusioni. Infatti osservando la figura sottostante

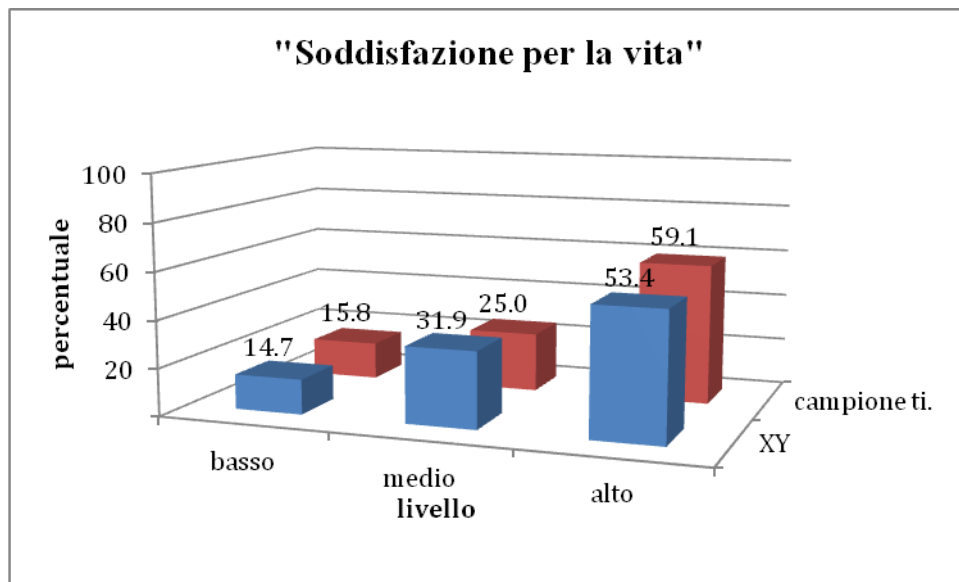


Figura 4.24 – Soddisfazione per la vita: confronto tra XY e il campione ticinese

nonostante esista una maggiore differenza tra i valori percentuali, da quanto emerge dal test t di Student, tale differenza non è significativa, per cui, anche in questo caso, i risultati ottenuti dagli allievi di XY sono conformi a quelli ottenuti intervistando i ragazzi delle altre scuole del Cantone.

5. Discussione

Il concetto di sé

Durante la pre-adolescenza i giovani hanno la necessità di sviluppare delle competenze, soprattutto in ambiti riconosciuti a livello sociale, quali la scuola, attività sportive e artistiche (Guhn et al., 2012). Si intuisce, quindi, quanto sia importante per i ragazzi di questa età avere una buona concezione di sé e una buona autostima così da poter riuscire nelle loro esperienze di vita. Avere una visione positiva di sé aiuta non solo ad affrontare le difficoltà, ma anche a controllare eventuali sentimenti negativi che potrebbero pregiudicare la buona riuscita di un compito e il raggiungimento degli obiettivi (Bandura, 2000).

E' confortante constatare, quindi, che sia presso la sede di XY che nel resto del Cantone, i ragazzi intervistati abbiano una buona concezione di sé.

A XY, confrontando le percentuali delle risposte positive date ai tre singoli *items*, si nota una lieve diminuzione dei valori. I pre-adolescenti di XY, nonostante un compiacimento complessivo, riescono, quindi, a riconoscere gli aspetti della loro vita di cui andare fieri e gli aspetti meno positivi che li riguardano. Questa osservazione è avvalorata da quanto riportato in letteratura e cioè che i ragazzi di questa età riescono a fornire valide informazioni sulla propria persona (Gadermann et al., 2011; Gadermann et al., 2010, citati in Guhn et al., 2012).

Life satisfaction

La soddisfazione di vita è uno degli aspetti che concorrono al benessere di un individuo. Alcuni studi hanno dimostrato che bassi livelli di *life satisfaction* sono associabili con l'uso di sostanze, quali tabacco, alcol e droghe (Zullig et al., 2001, citati in Gadermann et al., 2009) e con problemi psichici, quali depressione e idee suicide (Valois et al., 2004, citati in Gadermann et al., 2009). Al contrario, ragazzi con alti livelli di *life satisfaction* mostrano un positivo concetto di sé (relazione riscontrata anche in questa ricerca, come illustrato in seguito), alti livelli di autoefficacia e ottimismo, e pochi sintomi depressivi (Gadermann et al., 2009). La soddisfazione di vita è un importante fattore di protezione per una crescita sana e per un positivo sviluppo socio-emotivo di bambini e adolescenti (Gadermann et al., 2009).

Risulta chiaro, perciò, quanto sia importante investigare sulla soddisfazione di vita e sul benessere dei giovani, poiché la pre-adolescenza è un periodo critico, essendo caratterizzato da cambiamenti

biologici, cognitivi e sociali (Eccles, 1999, citato in Gadermann et al., 2009) che potrebbero avere effetti, positivi o negativi, sulla crescita e sullo sviluppo dei ragazzi stessi (Gadermann et al., 2009).

Anche per questo aspetto del benessere socio-emotivo, i risultati raccolti sono molto incoraggianti: in accordo con le ricerche presenti in letteratura (Gadermann et al., 2009; Proctor et al., 2009), la maggioranza degli allievi delle scuole coinvolte nella ricerca, così come quelli della scuola di XY, rientrano nel livello alto, dimostrando di essere decisamente soddisfatti della propria vita.

Tale risultato non deve, tuttavia, far dimenticare i ragazzi che danno un giudizio meno positivo alla propria vita, per i quali sarebbe auspicabile individuare strategie mirate a migliorarne il benessere (Proctor et al., 2009).

Relazione tra i pre-adolescenti e gli adulti presenti nei vari contesti

Nel periodo pre-adolescenziale, i giovani passano sempre più tempo al di fuori della famiglia e si muovono in un contesto più ampio in cui trovano posto non solo gli amici, ma anche adulti presenti a scuola e nella comunità di appartenenza (McHale, Crouter & Tucker, 2001, citati in Schonert-Reichl, 2010). Le relazioni con le persone frequentate possono influenzare, in vari modi, la vita dei ragazzi (Theokas & Lerner, 2006, citati in Oberle et al., 2010). Ciò che succede in questo periodo, infatti, è critico per aspetti quali la salute, il successo e il benessere, degli anni futuri (Hertzman & Power, 2006, citati in Schonert-Reichl, 2010).

Una relazione, perché si possa definire tale, deve essere improntata sul rispetto reciproco e l'ascolto (Blandino, 2000).

A scuola un "ascolto attento e partecipato è un modo per coinvolgere, emotivamente ed intellettualmente, i ragazzi e permette loro di sentire che l'insegnante è presente" [al di là della materia insegnata] "per contribuire allo sviluppo della loro personalità, della loro capacità di ragionamento e di giudizio, delle loro abilità relazionali e comunicative" (Collacchioni, 2007, p. 176).

Analogamente, se in famiglia i genitori (o altri adulti) si interessano e sono disposti ad ascoltare ciò che i ragazzi hanno da dire, riguardo amicizie, attività e tempo libero, favoriranno la loro autonomia e il loro benessere (Schonert-Reichl, 2007).

Inoltre, è importante, per i ragazzi, sentire di essere supportati dagli adulti frequentati nei vari contesti sociali (Schonert-Reichl, 2010).

Ancora una volta, quindi, sono confortanti i risultati ottenuti. Per quasi tutti gli allievi della sede di XY, così come per il resto dei ragazzi ticinesi coinvolti nella ricerca, infatti, è possibile riscontrare

la presenza di relazioni significative con gli adulti frequentati nei vari contesti, sia per l'ascolto sia per il senso di fiducia percepito.

Analizzando nel dettaglio le risposte date alle singole affermazioni emerge che la maggioranza degli allievi di XY dichiara di percepire un supporto maggiore dai genitori che non dagli altri adulti, di scuola e non. La famiglia, per questi pre-adolescenti, rappresenta, quindi, un punto di riferimento importante, mentre il docente, probabilmente, è considerato soprattutto come persona che trasmette conoscenze e non tanto come persona che può essere interessata alla vita degli allievi e disposta ad ascoltare altro rispetto agli argomenti propri della materia insegnata.

Questo dato deve far riflettere: come insegnanti, non dobbiamo dimenticare di incoraggiare gli allievi con rinforzi positivi per aumentarne l'autostima e cercare, contemporaneamente, di instaurare una buona relazione, così da favorire il loro benessere (Kanisza, 2007).

Il risultato globale per la sede di XY è, tuttavia, positivo, segno che la "bassa" percentuale misurata per gli *items* 26 e 27 (fiducia e ascolto a scuola) viene ampiamente compensata da quella rilevata per le altre affermazioni (fiducia e ascolto a casa – *items* 28 e 29 – e nella comunità – *items* 33 e 34).

Correlazioni

Le analisi di correlazione effettuate sui dati raccolti presso la scuola di XY permettono un'ulteriore riflessione su quanto detto in precedenza. L'*item* 26 è risultato correlato al 95 % con il costrutto relativo alla soddisfazione per la vita ma non con quello del concetto di sé; il minore supporto percepito a scuola, quindi, non permetterebbe un adeguato sviluppo del senso di autostima dei ragazzi. L'*item* 27 invece non è risultato correlato con nessuno dei due costrutti; ritenere di non essere sufficientemente ascoltati dagli adulti presenti a scuola precluderebbe, quindi, l'instaurarsi di una relazione significativa, essenziale allo sviluppo del benessere a scuola.

Dalle correlazioni tra gli *items* 33 e 34 (riferiti agli adulti della comunità) e i due costrutti presi in esame sono emersi risultati analoghi, pertanto, è possibile dare un'interpretazione simile alla precedente.

Il supporto percepito a casa e la disponibilità all'ascolto da parte dei familiari (*items* 28 e 29) risultano positivamente correlati il primo con il costrutto relativo alla *life satisfaction* e il secondo con entrambi i costrutti. Si può dire, quindi, che, relativamente all'ambito familiare, fiducia e ascolto contribuiscono ad aumentare nei ragazzi il grado di soddisfazione per la propria vita e che

essere ascoltati da un familiare contribuisce non solo ad aumentare la *life satisfaction* ma anche allo sviluppo di una migliore concezione di sé.

Le correlazioni tra i dati raccolti nei tre anni di ricerca hanno dato tutte esiti positivi: tra gli *items* e i costrutti presi in esame vi sono unicamente correlazioni significative.

Tale risultato rispecchia quanto riportato dalle ricerche presenti in letteratura: durante la pre-adolescenza poter contare su figure adulte, siano esse familiari, insegnanti o appartenenti ad altri contesti, favorisce il benessere socio-emotivo dei giovani (Scales, Benson & Mannes, 2006, citati in Shonert-Reichl, 2010).

La differenza tra le analisi potrebbe essere dovuta al diverso numero di soggetti coinvolti (in statistica quanto maggiore è la dimensione del campione tanto maggiore è l'attendibilità dei risultati; Fowler & Cohen, 1993) o ad altri motivi non facilmente identificabili con i dati in nostro possesso (ma che sarebbe interessante indagare).

Risposte alle domande di ricerca

L'analisi dei dati raccolti e le correlazioni effettuate hanno permesso di rispondere positivamente alle due domande di ricerca.

In particolare:

- 1) sia i pre-adolescenti della scuola di XY sia i ragazzi delle altre sedi percepiscono di essere stimati dagli adulti presenti nei contesti da loro frequentati.

La percezione di essere apprezzati da persone adulte influisce positivamente sul benessere (anche se per gli allievi di XY tale relazione è confermata solo per la *life satisfaction*);

- 2) sia i pre-adolescenti intervistati a XY sia quelli delle altre sedi ritengono di essere ascoltati dagli adulti.

L'ascolto influenza positivamente i due costrutti presi in esame (mentre per i ragazzi di XY è soprattutto l'ascolto da parte dei familiari ad essere significativo e importante).

6. Conclusioni

Questa ricerca vuole essere un ulteriore contributo allo studio del benessere dei pre-adolescenti.

I dati raccolti e le successive analisi hanno evidenziato, in accordo con le altre ricerche svolte (Proctor et al., 2009), un buon livello di benessere socio-emotivo (per lo meno per i costrutti presi in esame nel presente lavoro) per i pre-adolescenti ticinesi intervistati.

Sia i ragazzi di XY sia quelli delle altre 21 scuole coinvolte nella ricerca, infatti, godono di un buon livello di autostima e sono soddisfatti della loro vita.

Inoltre quasi tutti gli allievi hanno un buon rapporto (basato sulla fiducia e l'ascolto) con gli adulti presenti a scuola, con i familiari e con adulti frequentati in altri contesti sociali.

A questo si aggiunge, almeno per il campione generale, la presenza di una correlazione positiva tra i vari costrutti, in accordo con le altre ricerche svolte (Schonert-Reichl, 2007; Schonert-Reichl et al., 2010; Oberle et al., 2010; Guhn et al., 2012), per cui tanto maggiore è la fiducia e la disponibilità all'ascolto da parte degli adulti tanto maggiore sarà il benessere del pre-adolescente (per la scuola XY, invece, non tutte le correlazioni sono risultate significative).

Scopo di questo lavoro era, inoltre, il confronto tra i dati raccolti presso la sede di XY e quelli raccolti nelle altre sedi di scuola media. E' stato possibile constatare che (almeno per le tematiche presentate) gli allievi della scuola di XY hanno ottenuto risultati in linea con quelli degli altri coetanei intervistati. L'esito della ricerca sarà poi riportato alla scuola di XY, così da poter essere "usato" per organizzare e programmare curriculum ed attività che possano aiutare a migliorare il benessere socio-emotivo dei ragazzi. Non possiamo dimenticare, infatti, gli allievi che, relativamente all'autostima e alla *life satisfaction*, non hanno ottenuto un esito positivo.

Studi di questo tipo permettono, quindi, di avere una maggiore consapevolezza riguardo ad atteggiamenti atti a favorire un sano e positivo sviluppo dei giovani.

Nonostante sia stato possibile, grazie alla somministrazione del questionario, dar voce direttamente ai giovani in merito al loro benessere, sarebbe interessante, in futuro, coinvolgere nella ricerca anche i vari adulti che possono rappresentare un riferimento per i ragazzi ed investigare se il grado di benessere tende a variare negli anni o se cambiano i fattori che lo determinano (il questionario andrebbe riproposto anche nelle classi del secondo biennio e, magari, anche nella prima classe di scuola superiore).

Riprendendo Blandino (2008), chiunque sia coinvolto in un qualche tipo di relazione, deve essere in grado di ascoltare, rispettare e comprendere l'altro.

“La scuola, come ambiente di lavoro e di apprendimento, ha un compito insostituibile: incidendo in profondità sullo sviluppo emotivo delle persone, può dare un enorme contributo alla promozione di gruppi, organizzazioni e vita sociale” (Blandino, 2008, p. 39).

7. Riferimenti bibliografici

- Antognazza, D., & Sciaroni L. (2009). *Progetto di ricerca: Chiamale Emozioni. Rapporto finale*. Locarno: SUPSI.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teorie e applicazioni*. Ed. Erikson.
- Blandino, G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Collacchioni, L. (2007). *Insegnare emozionando, emozionare insegnando. Il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Crahay, M. (2000). *Psicopedagogia*. Editrice La Scuola.
- Fowler, J., & Cohen, L. (1993). *Statistica per ornitologi e naturalisti*. Franco Muzzo Editore.
- Gadermann, A. M., Schonert-Reichl, K., & Zumbo, B. D. (2009). Investigating Validity Evidence of the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children. *Soc Indic Res, Apr. 28 [Published Online]*.
- Gardner, H. (1987). *Formae Mentis*. Ed. Feltrinelli.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Rizzoli Editore.
- Guhn, M., Schonert-Reichl, K., Gadermann, A. M., Marriott, D., Pedrini, L., Hymel, S., & Hertzman, C. (2012). Well-Being in Middle Childhood: An Assets-Based Population-Level Research-to-Action Project. *Child Ind Res, Feb. 19 [Published Online]*.
- Jeammet, P. (2009). *Adulti senza riserva. Quel che aiuta un adolescente*. Raffaello Cortina Editore.
- Kanisza, S. (2007). *Il lavoro educativo*, Milano: Bruno Mondadori.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K., & Zumbo, B. D. (2010). Life Satisfaction in Early Adolescence: Personal, Neighborhood, School, Family, and Peer Influences. *J. Youth Adolescence, Nov. 2 [Published Online]*.
- Pope, A., McHale, S., & Craighead, E. (1993). *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*. Ed. Erikson.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *J Happiness Stud [Published Online]*.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Schonert-Reichl, K. A. (2007). *Middle Childhood Inside and Out: The Psychological and Social World of Children 9 – 12*. Burnaby, BC: United Way of the Lower Mainland.

Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Hymel, S., Hertzman, C., Sweiss, L., Gadermann, A. et al. (2010). *Our children's voices: The Middle Years Development Instrument. Measuring the developmental health and well-being of children in middle childhood*. Vancouver: MDI School Report.

Veggetti Finzi, S., & Battistin, A. M. (2000). *L'età incerta. I nuovi adolescenti*. Mondadori Editore.



Questa pubblicazione, Gli adulti e il loro ruolo nel benessere socio-emotivo dei pre-adolescenti, scritta da Paola Degli Innocenti Machì, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.

8. Allegati

- Tabella 4.1 – Correlazioni per la scuola di XY
- Tabella 4.2 – Correlazione per il campione ticinese
- Tabella 4.3 – Test per la verifica della confrontabilità tra le due popolazioni (scuola XY e campione ticinese)
- Questionario

Tabella 4.1 – Correlazioni per la scuola di XY

		Soddisfazione per la vita	Concetto di sé	D26	D28	D33	D27	D29	D34
Soddisfazione per la vita	Correlazione di Pearson	1	.556**	.157*	.322**	.216**	.034	.381**	.114
	Sign. (a due code)		.000	.047	.000	.006	.663	.000	.146
	N	163	163	161	163	163	163	163	163
Concetto di sé	Correlazione di Pearson	.556**	1	.065	.143	.096	.063	.374**	.128
	Sign. (a due code)	.000		.415	.068	.222	.423	.000	.103
	N	163	163	161	163	163	163	163	163
D26	Correlazione di Pearson	.157*	.065	1	.258**	.324**	.243**	.062	.213**
	Sign. (a due code)	.047	.415		.001	.000	.002	.438	.007
	N	161	161	161	161	161	161	161	161
D28	Correlazione di Pearson	.322**	.143	.258**	1	.317**	.086	.413**	.161*
	Sign. (a due code)	.000	.068	.001		.000	.277	.000	.040
	N	163	163	161	163	163	163	163	163
D33	Correlazione di Pearson	.216**	.096	.324**	.317**	1	.225**	.130	.521**
	Sign. (a due code)	.006	.222	.000	.000		.004	.098	.000
	N	163	163	161	163	163	163	163	163
D27	Correlazione di Pearson	.034	.063	.243**	.086	.225**	1	.033	.328**
	Sign. (a due code)	.663	.423	.002	.277	.004		.680	.000
	N	163	163	161	163	163	163	163	163
D29	Correlazione di Pearson	.381**	.374**	.062	.413**	.130	.033	1	.316**
	Sign. (a due code)	.000	.000	.438	.000	.098	.680		.000
	N	163	163	161	163	163	163	163	163
D34	Correlazione di Pearson	.114	.128	.213**	.161*	.521**	.328**	.316**	1
	Sign. (a due code)	.146	.103	.007	.040	.000	.000	.000	
	N	163	163	161	163	163	163	163	163

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Tabella 4.2 – Correlazione per il campione ticinese

		Soddisfazione per la vita	Concetto di sé	D26	D28	D33	D27	D29	D34
Soddisfazione per la vita	Correlazione di Pearson	1	.542**	.200**	.278**	.179**	.188**	.364**	.216**
	Sign. (a due code)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	1940	1936	1911	1932	1918	1920	1929	1922
Concetto di sé	Correlazione di Pearson	.542**	1	.176**	.260**	.186**	.172**	.319**	.200**
	Sign. (a due code)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	1936	1937	1907	1928	1914	1916	1925	1918
D26	Correlazione di Pearson	.200**	.176**	1	.193**	.279**	.411**	.116**	.182**
	Sign. (a due code)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	1911	1907	1911	1903	1894	1906	1901	1896
D28	Correlazione di Pearson	.278**	.260**	.193**	1	.314**	.198**	.515**	.215**
	Sign. (a due code)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	1932	1928	1903	1932	1912	1914	1927	1915
D33	Correlazione di Pearson	.179**	.186**	.279**	.314**	1	.263**	.230**	.691**
	Sign. (a due code)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	1918	1914	1894	1912	1918	1904	1909	1914
D27	Correlazione di Pearson	.188**	.172**	.411**	.198**	.263**	1	.153**	.302**
	Sign. (a due code)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	1920	1916	1906	1914	1904	1920	1910	1906
D29	Correlazione di Pearson	.364**	.319**	.116**	.515**	.230**	.153**	1	.337**
	Sign. (a due code)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	1929	1925	1901	1927	1909	1910	1929	1911
D34	Correlazione di Pearson	.216**	.200**	.182**	.215**	.691**	.302**	.337**	1
	Sign. (a due code)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	1922	1918	1896	1915	1914	1906	1911	1922

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tabella 4.3 – Test per la verifica della confrontabilità tra le due popolazioni (scuola XY e campione ticinese)

Test campioni indipendenti

		Test di Levene per l'eguaglianza delle varianze		Test t per l'eguaglianza delle medie						
		F	Sign.	t	gl	Sign. (a due code)	Differenza media	Differenza errore standard	Intervallo di confidenza della differenza 95%	
									Inferiore	Superiore
Concetto di sé	Presumi varianze uguali	2,127	,145	-,172	1935	,863	-,00970	,05631	-,12014	,10074
	Non presumere varianze uguali			-,189	201,257	,850	-,00970	,05125	-,11075	,09135
Soddisfazione per la vita	Presumi varianze uguali	2,907	,088	-1,024	1938	,306	-,07716	,07534	-,22492	,07060
	Non presumere varianze uguali			-1,104	199,359	,271	-,07716	,06988	-,21495	,06063
C'è un adulto che crede che ce la farò	Presumi varianze uguali	,616	,433	,303	1938	,762	,01424	,04698	-,07790	,10637
	Non presumere varianze uguali			,311	194,944	,756	,01424	,04581	-,07611	,10458
C'è un adulto che crede che mi ascolta	Presumi varianze uguali	,225	,635	-1,985	1938	,047	-,09920	,04998	-,19723	-,00118
	Non presumere varianze uguali			-2,028	194,649	,044	-,09920	,04891	-,19567	-,00273