

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

FEDERICA ORBANA

MASTER OF ARTS SUPSI IN INSEGNAMENTO NELLA SCUOLA MEDIA

ANNO ACCADEMICO 2013/2014

**STARE BENE A SCUOLA**

**LA RELAZIONE TRA LE COMPETENZE PROSOCIALI E IL SENSO DI  
AUTOEFFICACIA**

RELATORE: LUCIANA CASTELLI

CORRELATORE: LUCA SCIARONI



*Desidero ricordare tutti coloro che mi hanno aiutata nella realizzazione del presente lavoro con suggerimenti, critiche ed osservazioni: a loro va la mia gratitudine, a me la responsabilità per quanto scritto.*

*Ringrazio innanzitutto i miei formatori, il Professore Luca Sciaroni e la mia formatrice, la ricercatrice Luciana Castelli, senza il cui supporto questo lavoro non esisterebbe. Un ringraziamento sentito va ai colleghi della Scuola Media di Giubiasco, ed in particolare alle colleghe Monica Corrent Damman e Renata Aceto che mi hanno supportata nella somministrazione dei questionari. Vorrei infine ringraziare le persone a me più care che mi hanno sostenuta in questo difficile periodo della mia vita: mia madre, mia sorella, i miei amici e il mio fidanzato Carlo, a cui questo lavoro è dedicato.*



## Sommario

1.	Introduzione .....	1
1.1	Un progetto di ricerca tra Ticino e Canada .....	1
1.2	Motivazione della scelta.....	1
2.	Il quadro teorico di riferimento .....	2
2.1	Premessa.....	2
2.2	La parte primitiva del nostro cervello: le emozioni .....	2
2.3	L'errore di Cartesio .....	3
2.4	L'intelligenza emotiva .....	5
2.5	Il comportamento prosociale.....	6
2.6	L'empatia alla base della prosocialità .....	7
2.7	L'autoefficacia in relazione alla prosocialità .....	8
2.8	Educare alla prosocialità si può e si deve .....	8
3.	Metodologia di ricerca .....	11
3.1	Caratteristiche della ricerca: il questionario.....	11
3.2	Domande di ricerca .....	12
3.3	Risultati attesi.....	12
3.4	Il campione.....	13
3.5	La raccolta dei dati.....	13
3.6	Procedura .....	13
4.	Analisi dei dati .....	15
4.1	Analisi statistiche delle competenze empatiche degli allievi.....	15
4.2	Analisi statistiche del grado di integrazione degli allievi .....	19
4.3	Analisi statistiche delle attività di gruppo extrascolastiche .....	21
4.4	Analisi statistiche del senso di autoefficacia degli allievi nei confronti della scuola .....	23
4.5	Analisi comparative .....	24

4.6	Analisi della relazione tra le competenze prosociali e l'integrazione (item 2 vs 38) .....	25
4.7	Analisi della relazione tra l'integrazione e le attività sportive (item 39 vs 68e) .....	26
4.8	Analisi della relazione tra l'integrazione il senso di autoefficacia (item 49 vs 43).....	27
5.	Risposte alle domande di ricerca .....	29
6.	Conclusioni e possibili sviluppi .....	30
7.	Bibliografia .....	31

Allegato A – Abstract

Allegato B – Sintesi

Allegato C – Il questionario

Allegato D – Tabelle di frequenza

# **1. Introduzione**

## **1.1 Un progetto di ricerca tra Ticino e Canada**

Nel 2010, presso l'Università della British Columbia di Vancouver, prende avvio sotto la guida della Prof.ssa Kimberly Schonert-Reichl il progetto di ricerca "Middle Childhood Inside and Out: the Psychological and Social World of Children 9-12" (2007) che raccoglie informazioni circa lo sviluppo e il benessere psicofisico dei preadolescenti tra i 9 e i 12 anni nelle scuole dell'obbligo.

In parallelo e in collaborazione a tale iniziativa, sotto la guida dei Prof. Luca Sciaroni, Luciana Castelli e Alberto Crescentini si sviluppa in Ticino presso il DFA "Stare bene a scuola" un progetto analogo a quello canadese, adattato alla realtà dei nostri allievi del primo biennio delle Scuole Medie.

Il mio lavoro di diploma, dunque, oltre a rappresentare un importante momento per la mia formazione professionale, contribuisce alla ricerca comparativa di tale progetto.

## **1.2 Motivazione della scelta**

All'interno dell'aula scolastica si sviluppano e concorrono situazioni relazionali il cui buon esito si dimostra fondamentale non solo per il processo di insegnamento-apprendimento, ma anche per lo sviluppo personale dell'individuo.

Un'educazione ai valori di una società volta al prossimo e lo sviluppo socio-emotivo del ragazzo sono, oggi più che mai, degli aspetti imprescindibili del mestiere di insegnante.

Tramite il presente lavoro ho voluto quindi cogliere la preziosa opportunità di analizzare da vicino chi sono i ragazzi di oggi, come vivono le loro relazioni, come si sentono nei confronti della scuola, approfondendo a livello teorico aspetti che riguardano il campo delle emozioni e dei comportamenti prosociali per poter rendere la mia formazione di insegnante più completa e proficua.

## 2. Il quadro teorico di riferimento

### 2.1 Premessa

Da dove vengono le emozioni e che ruolo hanno nell'esistenza umana? Perché è importante saperle riconoscere, esprimerle, gestirle? In che modo l'intelligenza sociale ci può garantire un'esistenza serena ed appagante? Si può operare un'educazione socio-emotiva? Quanto è importante ciò per gli adolescenti? Nel presente capitolo illustrerò i fondamentali principi teorici che stanno alla base della mia ricerca, partendo in primo luogo dagli ultimi studi di neuroscienze condotti da Joseph Le Doux e Antonio Damasio sulle emozioni, approfondirò poi tale concetto in un contesto di educazione emotiva e prosociale, facendo riferimento al lavoro di Daniel Goleman e agli studi di Gian Vittorio Caprara.

### 2.2 La parte primitiva del nostro cervello: le emozioni

Per molti secoli nella storia umana, soprattutto nella cultura occidentale, le emozioni sono state considerate come un ostacolo al ragionamento, un qualcosa da controllare e spesso da reprimere. Fino ad oggi le scienze della mente e del comportamento hanno condotto degli studi solo su una parte del cervello umano, quella che ha a che fare con il pensiero razionale, eludendo del tutto l'ambito delle emozioni. Comportamentisti e cognitivisti hanno fornito delle risposte alquanto riduttive al significato e al funzionamento delle emozioni: i comportamentisti, sulla scia del rigore scientifico che rifiuta di indagare aspetti soggettivi legati alla coscienza poiché non misurabili oggettivamente, hanno del tutto trascurato l'argomento; i cognitivisti hanno invece spiegato le emozioni riducendole a meri processi cognitivi intesi come pensieri che riflettono sulle situazioni in cui ci troviamo.

Nel suo libro "Il cervello emotivo – Alle origini delle emozioni" Joseph LeDoux, accompagnandoci nel percorso delle più recenti scoperte scientifiche nel campo delle neuroscienze, illustra l'origine e il funzionamento delle emozioni in chiave neurologica. A differenza di altri studiosi che tentarono di trovare un singolo sistema cerebrale nel quale risiedessero tutte le emozioni, LeDoux è convinto che esistano moduli cerebrali diversi per ogni stato emotivo. Rifacendosi alla teoria darwiniana della selezione naturale, lo studioso spiega innanzitutto le emozioni come tratti utili alla sopravvivenza, comuni quindi a più specie animali.

Per verificare le sue ipotesi LeDoux si concentra dunque sull'emozione della paura, conducendo degli esperimenti sui ratti. Egli inietta loro una sostanza chiamata *tracciante*, che viene assorbita dai



corpi cellulari dei neuroni e trasportata fino alle terminazioni nervose. La destinazione ultima del tracciante viene visualizzata grazie a reazioni chimiche che macchiano le parti del cervello contenenti la sostanza trasportata. In questo modo lo scienziato è stato in grado di scoprire l'esistenza di due vie neurali emozionali: una via detta alta, più lenta e quindi consapevole, attraverso la quale le informazioni passano dal talamo sensoriale alla corteccia sensoriale, dove esse vengono elaborate e trasmesse all'amigdala. L'altra via, detta bassa, veloce ed impulsiva trasmette le informazioni direttamente dal talamo all'amigdala, senza l'elaborazione del così detto cervello pensante. Questa via più breve permette all'amigdala, che consiste nella parte più primitiva del cervello umano, di ricevere degli input direttamente dagli organi di senso, dando una risposta immediata e inconsapevole, aggirando i sistemi di elaborazione superiore del cervello. Il sistema talamico è molto più veloce rispetto al percorso corticale verso l'amigdala; se da un lato il primo è un sistema di cognizione più grossolano, dall'altro lato in talune condizioni esso garantisce la sopravvivenza del soggetto (LeDoux, 2003).

Questi studi mettono in evidenza come le emozioni siano tratti istintivi e primordiali che predominano i processi cognitivi razionali. Ciò dà adito a valutare le emozioni sotto una nuova prospettiva che ne riflette una maggiore importanza e considerazione.

### **2.3 L'errore di Cartesio**

Se le scoperte di LeDoux definiscono la sede delle emozioni e il loro funzionamento cerebrale, gli studi di Antonio Damasio ne mettono in luce l'importanza per il corretto funzionamento della nostra mente razionale.

Nel suo libro "L'errore di Cartesio" il neuroscienziato portoghese sfata infatti la concezione dicotomica cartesiana secondo la quale sentimento ed intelletto sono due sfere separate e opposte fra loro, un assunto sul quale avevano fatto riferimento da secoli scienziati e filosofi.

Il discorso scientifico di Damasio sul ruolo e significato delle emozioni trae origine dalla riflessione sul triste e famoso caso del 1848 di Phineas Gage. In quell'anno nello Stato del Vermont P. Gage, un venticinquenne caposquadra di un'impresa di costruzioni, ebbe un grave incidente sul posto di lavoro: in seguito ad un'esplosione, una piccola barra metallica gli penetrò la guancia sinistra forandogli la scatola cranica nella parte frontale del cervello. Gage riportò dei seri danni nei lobi prefrontali. Le lesioni non avevano toccato quelle parti del cervello che controlla il linguaggio, la percezione e le funzioni motorie; ma, nonostante Gage non avesse subito alcuna conseguenza nella parte razionale del cervello, la sua esistenza venne irreversibilmente compromessa, poiché Gage aveva perso la facoltà di relazionarsi agli altri nell'osservanza di regole etiche e convenzionali

acquisite in precedenza, non era più in grado di pianificare e anticipare il proprio futuro, era diventato incapace nel prendere decisioni buone per se stesso, privo di senso di responsabilità, di moralità e di buon senso. Non fu più in grado di tenersi un lavoro, una relazione stabile, delle amicizie; in sostanza aveva perso le capacità che contraddistinguono l'uomo come essere sociale.

Nel corso degli anni Damasio ebbe l'occasione di occuparsi di pazienti simili al caso Gage che presentavano gravi lesioni del circuito che collega i lobi prefrontali all'amigdala. Questi pazienti, sottoposti agli usuali test di intelligenza, non mostravano alcun segno di menomazione, ma manifestavano evidenti problemi di adattamento emotivo e psicologico; essi erano incapaci di sentire emozioni pur essendo consapevoli della portata emotiva di certi eventi, non erano in grado di decidere, specie quando le questioni erano di carattere personale e sociale. Damasio scopre quindi come queste aree del cervello, sedi delle emozioni, siano indispensabili per la capacità decisionale dell'individuo. Lo scienziato ci illustra come nel processo decisionario il cervello umano disponga di due vie, una, *di ragione alta*, dettata dal ragionamento e un'altra via che egli chiama *ipotesi del marcatore somatico*, dettata dalle emozioni. Nel primo caso un individuo di fronte ad una decisione mette in atto la propria logica formale escludendo le emozioni, senza venirne cioè condizionato; mette in pratica cioè una valutazione tra costi/benefici, considerando le conseguenze di ogni possibile scelta per il proprio futuro in termini di perdita e di guadagno. Se dovessimo scegliere solo basandoci sul ragionamento, incontreremmo delle enormi difficoltà, poiché ci ritroveremmo ad affrontare un calcolo estremamente complesso e di difficile gestione, ci metteremmo tantissimo tempo per decidere o alla peggio non saremmo affatto in grado di arrivare a prendere alcuna decisione. Ciò è dovuto in un primo luogo ad un limite della nostra memoria di lavoro, ma anche al fatto che non siamo avvezzi a ragionare per calcoli statistici o di probabilità.

Il nostro cervello ci offre però un'altra via di fronte ad un processo decisionale nel quale entrano in gioco le emozioni. Si tratta *dell'ipotesi del marcatore somatico*: davanti ad una determinata decisione l'immaginazione del suo esito negativo determina in noi una sensazione spiacevole alla bocca dello stomaco, un marcatore che coinvolge il corpo, per questo detto *somatico*, al contrario una sensazione positiva, piacevole ci arriverà pensando ad un possibile esito favorevole. Il marcatore somatico ci spinge a decidere in un certo modo a seconda della sensazione che avvertiamo, immaginandoci le conseguenze di tale decisione, facendoci così scartare immediatamente l'opzione che ha scaturito una sensazione negativa o spingendoci verso quella decisione che al contrario ci ha dato una sensazione piacevole. Nel processo decisionale, le emozioni fanno parte del circuito razionale. Ragione e sentimento non risultano più due ambiti contrapposti tra loro, ma in stretta collaborazione (Damasio, 2003).

## 2.4 L'intelligenza emotiva

Le emozioni, a livello neurobiologico, sono quindi reazioni chimiche, fisiologiche, impulsi ad agire. Quando entrano in atto sono assai più veloci del pensiero razionale e quando è il momento di prendere importanti decisioni i sentimenti contano almeno quanto il razionalità, avvalorandone la funzione. Le emozioni fanno parte del nostro patrimonio biologico e sono il risultato della nostra evoluzione naturale che ha garantito la sopravvivenza della nostra specie.

Che fare però quando le emozioni prendono il sopravvento rendendoci la vita difficile, imbarazzante e in alcuni casi anche molto pericolosa, per noi stessi e per gli altri e quando la ragione non ci può aiutare?

Se è vero che le emozioni sorgono spontanee senza il controllo del nostro pensiero razionale è anche vero che il cervello umano dispone di tutte le capacità per poterci convivere in modo "intelligente". Il giornalista psicologo Daniel Goleman (1996) fu il primo ad occuparsi dell'argomento in maniera approfondita e con successo attraverso il suo libro-best seller "Intelligenza emotiva - Che cos'è perché può renderci felici", pubblicato nel 1995.

Anche Goleman, come Howard Gardner (2000), sostiene che ci siano più tipi di intelligenze, in particolare, secondo lo scrittore, l'intelligenza che più influenzerebbe la vita umana è quella emotiva.

Goleman distingue le intelligenze accademiche, come quelle per esempio linguistiche o matematiche, misurabili attraverso dei test, da quelle legate alle emozioni e agli istinti morali. Egli definisce l'intelligenza emotiva come "capacità di motivare se stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e di rimandare la gratificazione; di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e, ancora, la capacità di essere empatici e di sperare" (Goleman, 1996, p. 54).

Goleman quindi distingue all'interno dell'intelligenza emotiva l'intelligenza intrapersonale, che ha a che fare con la conoscenza del proprio io e delle proprie emozioni, con la capacità di discriminarle e basarsi su di esse, assumendole come guida del proprio comportamento (Goleman, 1996, p. 60) e l'intelligenza interpersonale che comprende tutte quelle abilità che hanno a che fare con il contesto sociale, come: la predisposizione alla leadership, la capacità di alimentare relazioni e di conservare le amicizie, l'abilità di risolvere i conflitti e la bravura nell'analisi sociale (Goleman, 1996, p. 59).

Le competenze emotive sono indubbiamente delle capacità innate, ma si possono apprendere o affinare tramite l'educazione, in primo luogo da parte della famiglia, ma anche la scuola può giocare un ruolo importante. Un'educazione emotiva sta alla base del benessere dell'individuo sia nei confronti di se stesso, sia per la relazione con gli altri. Per la nostra piena realizzazione come

persone, infatti, serve a poco essere dotati di un intelletto superiore alla norma se non siamo in grado di controllare le nostre emozioni, di comprendere i nostri stati d'animo e quelli degli altri, di provare empatia per il prossimo, risultando simpatici e in grado di comunicare.

Per questo motivo, alla base dell'intelligenza interpersonale sta quella di tipo intrapersonale.

In breve: è alquanto improbabile essere in grado di capire gli altri se prima non conosciamo noi stessi. Essere evoluti emotivamente significa essere in grado di:

- Riconoscere in primo luogo le proprie emozioni, denominandole;
- Comprendere le cause e le conseguenze delle proprie emozioni;
- Esprimere le emozioni, valutandone il vigore;
- Regolare le emozioni, controllandone l'intensità (Goleman, 1996, p. 346).

## **2.5 Il comportamento prosociale**

Uno degli aspetti caratterizzanti dell'intelligenza interpersonale è la prosocialità, intesa come: "qualsiasi comportamento volontario diretto a beneficiare altre persone" (Caprara, 2006, p. 7). Essa si esprime attraverso molteplici atteggiamenti e attitudini che includono per esempio atti come aiutare, consolare, donare e condividere, dando più importanza agli effetti benefici che tali atti hanno sul prossimo, rispetto alle motivazioni che li sottendono. Gli studi sulla prosocialità sono piuttosto complessi, la sua indagine ha coinvolto diversi rami delle scienze umane, come la psicologia che si è interessata allo studio della personalità e ai meccanismi psicologici che stanno alla base di tale propensione e l'antropologia che ne ha sottolineato il carattere universale, pur evidenziandone le differenze tra le varie culture. La riflessione si è allargata inoltre al concetto di altruismo che erroneamente per taluni coinciderebbe con il significato stesso di prosocialità. A ben vedere però i due concetti, seppure innegabilmente intrecciati fra loro, assumono connotazioni ben distinte: l'altruismo è l'amore incondizionato per il prossimo e appartiene alla sfera dei valori e dei sentimenti di una persona, per cui l'individuo arriva a sacrificare se stesso per il bene del prossimo, è un atto spontaneo e fine a se stesso; la prosocialità, invece, è una tendenza ad agire per gli effetti benefici che si producono sugli altri attraverso le proprie azioni e appartiene alla sfera delle abitudini e delle modalità del relazionarsi socialmente, è un atto consapevole che coinvolge capacità cognitive, supportato dai benefici che si ricavano da tale comportamento.

Le motivazioni che spingono una persona a fare del bene agli altri possono essere molteplici, senz'altro il benessere che si crea con un comportamento prosociale non è unidirezionale: chi si prende cura degli altri fa bene anche a se stesso, persino i bambini ne sono in qualche modo consapevoli, percependone visibilmente i vantaggi che un tale comportamento crea loro: simpatia,

riconoscimento sociale, integrazione, apprezzamento. La prosocialità è legata inoltre al sistema delle credenze personali e ai valori alla cultura di appartenenza. Per quanto riguarda le differenze di genere, si è osservato come le ragazze risultano significativamente più simpatetiche e più abili nell'assumere la prospettiva altrui, ma anche le meno abili a distinguere cognitivamente la propria sofferenza da quella degli altri; per contro i ragazzi sarebbero maggiormente in grado di regolare la propria emotività distinguendo con più chiarezza il proprio stato emotivo da quello degli altri.

## **2.6 L'empatia alla base della prosocialità**

L'empatia, costituita di sensibilità, ricettività, capacità di immedesimarsi con lo stato d'animo dell'altro, è condizione essenziale del comportamento prosociale. Essa è innanzitutto una caratteristica individuale e appartiene al bagaglio genetico dell'individuo, ma rispecchia anche il sistema di pensiero della persona che comprende i propri valori, convinzioni di efficacia e motivazioni che si apprendono dall'educazione e dall'esperienza del proprio vissuto.

L'empatia non può esistere se non in presenza di un coinvolgimento emotivo, ma si può considerare elemento fondamentale del comportamento prosociale solo quando sono messi in atto dei processi cognitivi. Il sentimento dell'empatia può infatti variare da uno stadio *meno evoluto*, chiamato "contagio" a forme di consapevolezza e differenziazione sempre più raffinate (Caprara, 2006, p. 115). Il contagio emotivo è quello tipico dei bambini, è una forma di condivisione emotiva immediata e involontaria in cui manca una differenziazione tra la propria emozione e quella altrui: l'emozione osservata diventa la propria. Essa si rifà alla capacità innata dell'individuo di riconoscere gli stati d'animo degli altri e di corrispondere in modo congruente, è un automatismo che spesso si traduce assumendo la stessa espressione o postura di un'altra persona. Una forma di empatia più evoluta richiede al contrario, una massima differenziazione tra l'emozione propria e quella altrui. Per poter concretamente beneficiare le persone che sono in difficoltà o che soffrono sono essenziali il decentramento da sé, la capacità di rappresentarsi il vissuto dell'altro e di assumere la sua prospettiva, senza venire sopraffatti dallo stato emotivo in cui è immerso l'altro. Il riconoscimento corretto delle emozioni di persone diverse da se stessi è un processo evolutivo, tale capacità di rispondere in modo empatico agli stimoli situazionali comincia a svilupparsi in età adolescenziale, quando si evolvono il pensiero formale ed una maggiore consapevolezza di sé.

## **2.7 L'autoefficacia in relazione alla prosocialità**

Albert Bandura (2012) definì l'autoefficacia come: “convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che incontreremo in modo da raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano le motivazioni personali e agiscono”. Il senso di autoefficacia è ancorato ad un senso di fiducia e di ottimismo nei confronti delle proprie risorse, alla capacità di sperare e di affrontare le difficoltà con coraggio, di valutare gli insuccessi come possibilità di apprendimento per migliorarsi. L'autoefficacia influenza inoltre in maniera determinante i risultati di prestazione, non solo per l'apprendimento, sia a scuola che nella vita di tutti i giorni, ma anche nelle relazioni sociali. È stato studiato, infatti, come le convinzioni di autoefficacia abbiano una netta correlazione con il comportamento prosociale: la convinzione di essere in grado di esercitare un certo controllo sugli eventi del proprio futuro rappresentano un elemento importante per poter aver fiducia che il proprio agire possa essere di beneficio a terzi e di saper gestire con successo le reazioni interpersonali. La persona dotata di autoefficacia ha la fiducia di essere in grado di controllare le proprie emozioni, di non lasciarsi trascinare dalle emozioni negative altrui (Caprara, 2006, pp. 125-134).

## **2.8 Educare alla prosocialità si può e si deve**

Le componenti prosociali di un individuo fanno parte dell'intelligenza interpersonale e derivano dalla capacità di percepire e comprendere le nostre emozioni e di saperle riconoscere negli altri. Certamente esse fanno parte delle caratteristiche personali innate, ma si possono apprendere e sviluppare attraverso un'educazione appropriata. La prima istanza chiamata all'adempimento di tale compito è sicuramente la famiglia, dove vengono trasmessi valori morali e criteri socio-culturali. Per una sana crescita delle competenze socio-emotive di un individuo è stato osservato come sia importante il tipo di educazione ricevuto. Tra i vari stili educativi studiati, infatti, emerge con chiarezza come un'educazione direttiva o autorevole sia il miglior metodo pedagogico per lo sviluppo di tali competenze. Lo stile educativo autorevole prevede un'educazione di impronta democratica, in cui prevale una comunicazione di tipo bidirezionale; le regole disciplinari e i limiti comportamentali vengono discussi con i genitori che ne chiariscono il senso, i criteri e i valori ad essi sottesi. Il figlio, soprattutto in età adolescenziale, impara in questo modo a gestire i conflitti, a fare ricorso al proprio senso di responsabilità e ad essere maggiormente autonomo. Al contrario, uno stile di tipo autoritario in cui le regole vengono imposte dall'alto senza apertura né dialogo, porta il ragazzo a sviluppare un senso di sfiducia nelle proprie capacità, risentimento e senso di

frustrazione che in alcuni casi può sfociare in comportamenti aggressivi o depressivi. Uno stile indulgente, improntato sul permissivismo, risulta essere altresì un approccio fallimentare poiché il ragazzo ha bisogno di regole e limiti chiari per poter definire se stesso e l'ambiente esterno. Appare evidente come lo stile educativo incida moltissimo sullo sviluppo dei comportamenti prosociali, come ho illustrato in precedenza, il comportamento prosociale viene attivato in presenza di una solida educazione socio-emotiva, supportata da valori quali il rispetto per l'altro, l'altruismo e l'amicizia.

Anche la scuola, come la famiglia, riveste un ruolo molto importante per l'educazione socio emotiva dei giovani. Essi trascorrono qui molte ore della loro giornata, svolgendo compiti che li vedono impegnati sia a livello cognitivo, sia emotivo, nella costruzione della propria identità e nelle relazioni con adulti e coetanei. Se, infatti, in seno alla famiglia si sviluppano e si radicano valori e criteri per affrontare il mondo esterno, possiamo immaginare la scuola come una *palestra* dove testare, misurare tali insegnamenti. L'adolescente a scuola si trova ad avere a che fare con degli adulti con funzioni diverse da quelle che rivestono i genitori, tali rapporti arricchiscono la visione del ragazzo sul mondo dei grandi, apportando al proprio vissuto nuovi modelli e riflessioni che lo aiutano a sviluppare la propria identità e a completare la propria visione della realtà.

Anche lo stile educativo dell'insegnante, come quello del genitore, deve essere di carattere autorevole: l'adolescente ha bisogno di regole precise di comportamento e di limiti che lui stesso, tramite la discussione aperta tra insegnante e compagni accetta e costruisce. La trasgressione di tali regole deve essere sempre affrontata dall'insegnante con delle sanzioni adeguate alla gravità di quanto fatto; esse inoltre dovrebbero sempre avere l'obiettivo di riparare al danno arrecato, o ad una relazione compromessa. È molto importante che l'insegnante valorizzi attraverso dei rinforzi positivi atteggiamenti prosociali, come fornire aiuto ai compagni in difficoltà, assumere atteggiamenti di ascolto, rispetto e di comunicazione; per contro egli deve mostrare un atteggiamento severo nei confronti di atteggiamenti prevaricatori e aggressivi.

La prosocialità viene appresa anche e soprattutto tramite la relazione e il confronto tra i pari. Sempre più studi attestano, infatti, quanto i rapporti amicali influenzino il comportamento dell'adolescente e il suo benessere. Le relazioni tra pari sono di tipo simmetrico, caratterizzate cioè da reciprocità e reversibilità dei ruoli, ciò permette all'adolescente di fare esperienza di libertà psicologica senza il vincolo della dipendenza che si ha invece relazionandosi all'adulto. Per l'adolescente costruire amicizie, avere un confidente, sentirsi parte integrante di un gruppo, costituiscono degli elementi fondamentali per la propria realizzazione personale e serenità. I ragazzi che hanno una certa competenza prosociale hanno stima di sé, delle proprie capacità di aiuto, sono scevri da ansie e da paure nel mettersi in relazione con gli altri, riescono ad integrarsi meglio, sono

più felici. Per coloro che, al contrario, mostrano chiare difficoltà prosociali, le attività di gruppo, siano esse scolastiche o extrascolastiche di carattere ludico o sportivo, possono diventare dei momenti importanti per l'apprendimento vicario di tali competenze. È infatti nel gruppo che i ragazzi apprendono a stare insieme, a condividere regole e obiettivi comuni, ad autoregolarsi e ad ascoltare gli altri, ad intervenire in modo efficace, mediando e collaborando. Tutte capacità che saranno utili all'adolescente per vivere da adulto un'esistenza appagante di successo personale e sociale (Caprara, 2006, pp. 179-198).



## 3. Metodologia di ricerca

### 3.1 Caratteristiche della ricerca: il questionario

La presente ricerca, di tipo quantitativo, si avvale di uno strumento già esistente, il MDI - *Middle Years Development Instrument*, (2010) un questionario redatto su modello della ricerca canadese che è stato tradotto e adattato alla nostra cultura e che ha come titolo “Capire le nostre vite – Strumento di sviluppo per i preadolescenti. Sondaggio destinato agli studenti di 1a e 2a media” (Allegato C). Esso consiste di 71 domande quasi totalmente con risposta a scelta multipla.

Nella prima facciata viene specificato che il questionario non ha nessun valore sommativo: non si tratta di un test e non si formuleranno giudizi, inoltre il questionario è anonimo; i ragazzi sono perciò invitati a rispondere in maniera onesta e spontanea.

Le prime domande del questionario vertono su alcuni aspetti di tipo anagrafico e linguistico come il sesso, l'età, lo stato familiare e la situazione linguistica dell'allievo; seguono poi domande raggruppate per differenti aree tematiche.

Nello specifico il questionario indaga:

1. Lo sviluppo sociale ed emotivo, (item 1-23);
2. Le relazioni sociali con la propria famiglia, con gli amici e con gli altri adulti, (item 24-34);
3. Le esperienze a scuola, i rapporti con i compagni e il clima di istituto, (item 35-56);
4. Il benessere e la salute fisica, (item 57-65);
5. Le attività del tempo libero, (item 66-71).

I quesiti affrontati fanno riflettere l'allievo sul proprio stato di benessere e lo interrogano esplicitamente se è vittima di una delle tante forme di bullismo (item 53-56).

### **3.2 Domande di ricerca**

Tra le aree di ricerca sopracitate ho scelto di analizzare vari aspetti che confronterò tra loro. Prenderò in considerazione in primo luogo il livello di sviluppo di quei fattori che coinvolgono le competenze prosociali dei ragazzi (grado di empatia) e il tipo di attività extrascolastiche da loro svolte, metterò poi in relazione tali dati con le domande inerenti le dinamiche di gruppo tra pari, per cercare di capire alla fine quale impatto abbia sentirsi ben integrato tra i compagni sulla percezione del proprio successo scolastico.

Nella fattispecie le domande della mia ricerca si articolano nel seguente modo:

1. Qual è il grado di sviluppo delle competenze prosociali (empatia) degli allievi del primo biennio delle scuole medie ticinesi? (item: 1, 2, 3, 21, 22 e 23).
2. Che relazione intercorre tra le competenze prosociali degli allievi e la loro integrazione tra coetanei? (item: 37,38, 39 e 49).
3. In che misura il grado di integrazione tra pari ha una relazione con le attività di gruppo extrascolastiche svolte dai ragazzi? (item: 67b, 67d, 68c, e 68e)
4. In che misura l'integrazione tra pari ha un impatto con il senso di autoefficacia nei confronti del successo scolastico? (item: 43 e 45).

### **3.3 Risultati attesi**

Gli studi finora condotti sul comportamento prosociale degli adolescenti in relazione al loro senso di autoefficacia nei confronti della scuola rivelano quanto sia significativa una buona competenza prosociale di un ragazzo per la propria integrazione tra pari e come le attività di gruppo, siano esse di tipo ludico o sportivo, aiutino a sviluppare tali capacità. Essere accettato e apprezzato dai compagni crea un buon clima all'interno del gruppo classe, i legami positivi che si instaurano in questo contesto si sono dimostrati fondamentali per una buona percezione del sé e per una visione ottimistica sulla propria riuscita scolastica.

Con il presente lavoro intendo innanzitutto arricchire le mie conoscenze tramite lo studio dei risultati finora ottenuti dalla ricerca, con lo scopo di conoscere più da vicino i ragazzi ai quali insegno. Mi aspetto inoltre di vedere confermata l'ipotesi che ci sia una netta correlazione tra capacità empatiche, integrazione sociale e senso di autoefficacia e che le attività di gruppo incidano sull'integrazione tra pari.

### **3.4 Il campione**

Il campione degli allievi che hanno partecipato alla ricerca in oggetto rappresenta circa il 30% della popolazione annuale degli allievi di prima e seconda media del Canton Ticino - in base ai dati forniti dalle statistiche di inizio anno 2012/13. Esso fa riferimento alle ricerche condotte in diciotto sedi sparse su tutto il territorio ticinese dalla data dell'inizio della somministrazione dei questionari, dal 2011 fino ad oggi, per tre anni consecutivi, su un totale di 1942 allievi, dei quali 875 maschi e 971 femmine - in 96 questionari l'informazione sul genere risulta mancante (Allegato D).

### **3.5 La raccolta dei dati**

La raccolta dei dati è avvenuta tramite la compilazione del questionario; esso è stato somministrato da docenti in formazione a classi del primo biennio di scuola media, a ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 12 anni, previa autorizzazione dei direttori delle sedi coinvolte. I docenti hanno distribuito i questionari durante le proprie ore di lezione o durante l'ora di classe, tenendo impegnati gli allievi per circa un'ora. Gli insegnanti in formazione hanno chiarito ai ragazzi lo scopo di tale lavoro e hanno fornito supporto per la comprensione dei quesiti, leggendoli ad uno ad uno e chiarendo eventuali dubbi.

### **3.6 Procedura**

Il presente lavoro prende in considerazione i dati globali delle ricerche effettuate dal 2011 ad oggi. Su tali dati presenterò, nel prossimo capitolo, un'analisi in primo luogo delle competenze empatiche dei ragazzi, prendendo in considerazione in particolar modo i seguenti item:

1. Mi dispiace quando gli altri bambini non hanno le stesse cose che ho io.
2. Mi dispiace quando vedo qualcuno che viene trattato male.
3. Sono una persona a cui interessa come stanno gli altri.

Sempre nell'ambito delle competenze legate all'empatia, per avere un quadro più completo sul tema, ho voluto prendere in considerazione anche gli item 21, 22 e 23 che si differenziano dagli item 1, 2 e 3 per la loro componente attiva:

21. Ho consolato qualcuno che era triste.
22. Ho aiutato qualcuno che era stato deriso.

23. Ho aiutato qualcuno che era stato ferito.

Presenterò poi gli item che riflettono il grado di integrazione tra pari , item 37, 38, 39 e 49:

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

38. Di solito sono a mio agio con gli altri ragazzi.

39. Quando sono con altri ragazzi mi sento integrato.

49. Mi sento ben integrato nella mia scuola.

Tali risultati verranno messi a confronto con quelli riguardanti il grado di empatia.

Ho cercato di scoprire se esiste una relazione tra i dati emersi dagli item riguardanti il grado di integrazione (38, 49) e quelli relativi alle attività di gruppo extrascolastiche (67b, 67d, 68c e 68e):

67. Quante volte a settimana ti rechi nei seguenti posti?

67b. Sto a scuola per partecipare ad attività extrascolastiche (per esempio: sport, club, studio).

67d. Vado a casa di amici.

68. Nell'ultima settimana, dopo la scuola quante volte hai preso parte a:

68c. Organizzazioni giovanili (p. es: scout o altro)?

68e. Sport di gruppo con allenatore (p. es.: calcio, hockey, pallavolo o altro)?

Infine verrà presentato un confronto tra i dati relativi all'integrazione tra pari con quelli riguardanti il senso di autoefficacia nei confronti del successo scolastico (43 e 45):

43. Sono certo che riuscirò ad imparare quello che ci insegneranno a scuola quest'anno.

45. Anche se il lavoro a scuola è duro, ce la farò.

## **4. Analisi dei dati**

I dati presi in analisi nel presente capitolo (allegato D) fanno riferimento agli studi finora condotti dal progetto “Stare bene a scuola”, ricerca in corso dal 2011 ad oggi. I risultati ottenuti mi sono stati forniti dai miei relatori Luciana Castelli e Luca Sciaroni per poter sviluppare appositamente questo studio.

### **4.1 Analisi statistiche delle competenze empatiche degli allievi**

In questa prima analisi vengono presi in considerazione gli item relativi allo sviluppo prosociale degli allievi.

Per uno sguardo completo sull'argomento ho scelto di analizzare tutte le domande relative alle capacità empatiche contenute nel questionario. Esse si presentano in due gruppi di quesiti: il gruppo degli item 1, 2 e 3, che esprimono un sentimento empatico, inteso come capacità di provare per l'altro compassione e interesse e il gruppo degli item 21, 22 e 23 che esprimono un'attitudine prosociale, intesa come comportamento a beneficio di terzi, esplicabile attraverso delle azioni concrete.

Ho quindi rappresentato i due gruppi di domande tramite due diversi grafici che ne riportano i risultati in maniera globale.

*L'empatia come sentimento - analisi item 1, 2, 3*

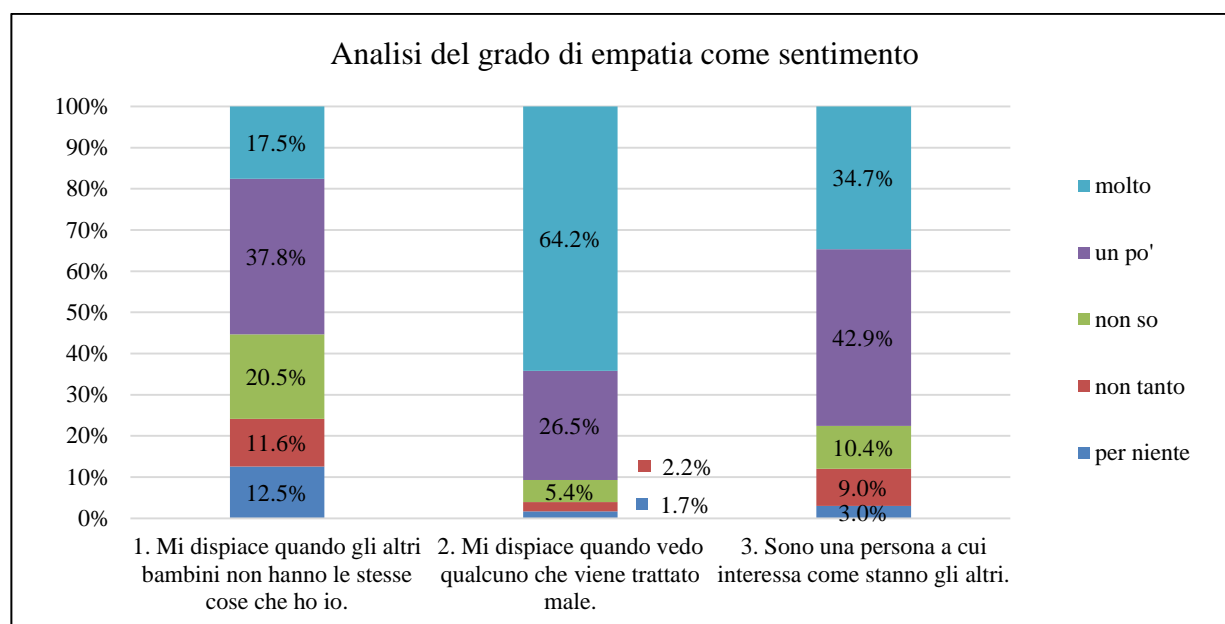


Figura 4.1 – Rappresentazione grafica degli item 1, 2, 3.

Nella figura n. 4.1 vengono riportati i dati relativi alle domande 1, 2 e 3 che indagano la capacità degli allievi di provare un senso di empatia, solidarietà nei confronti di terzi. Osservando il quadro complessivo si può affermare che la maggior parte della popolazione interrogata dimostra di avere una certa sensibilità nei confronti degli altri.

Analizzando più da vicino le risposte date, ho trovato interessante cercare di capire le differenze che intercorrono tra i risultati delle varie domande, nonostante appartengano allo stesso ambito. Per quanto riguarda l'item 1: "Mi dispiace quando gli altri bambini non hanno le stesse cose che ho io", i risultati non indicano in modo qualitativamente significativo il grado di empatia: anche se la maggioranza degli studenti sono dispiaciuti, rimane una percentuale non trascurabile di chi ha risposto che non gli dispiace per niente (12.5%) e che non gli dispiace tanto (11.6%) e oltre un quinto degli allievi che non sa pronunciarsi sull'argomento.

L'item 3: "Sono una persona a cui interessa come stanno gli altri" mostra nel complesso una buona percentuale di allievi che rispondono alla domanda in modo affermativo, mentre le risposte negative riguardano una netta minoranza, con il 10.4% che risponde "non tanto" e solo il 3% "per niente".

I risultati più positivi che risultano dal grafico sul grado del sentimento empatico sono quelli riguardanti l'item 2: "Mi dispiace quando vedo qualcuno che viene trattato male". Più della metà del campione, ben il 64.2% risponde che gli dispiace "molto", il 26.5% "un po'", mentre le risposte in cui gli allievi non prendono posizione, sommate con quelle in cui i ragazzi affermano di non essere tanto o per niente dispiaciuti, rappresentano una netta minoranza.

L'item che afferma risultati meno positivi sul livello di empatia provato dagli allievi è quello della domanda 1, mentre quelli più significativi sono emersi dall'item 2. Mi spiego tale situazione per il tipo di domanda proposta all'allievo, l'item 1 implica un certo grado di riflessione con un'analisi introspettiva sul proprio benessere messo a confronto con quello degli altri, argomento al quale visibilmente i ragazzi del primo biennio di scuola media non sono particolarmente sensibili o consapevoli. Dimostrano di esserlo, invece, nel caso in cui i ragazzi si trovano ad assistere ad un sopruso o maltrattamento, per cui la risposta emotiva è evidentemente più sollecitata.

### *L'empatia come comportamento - analisi item 21, 22, 23*

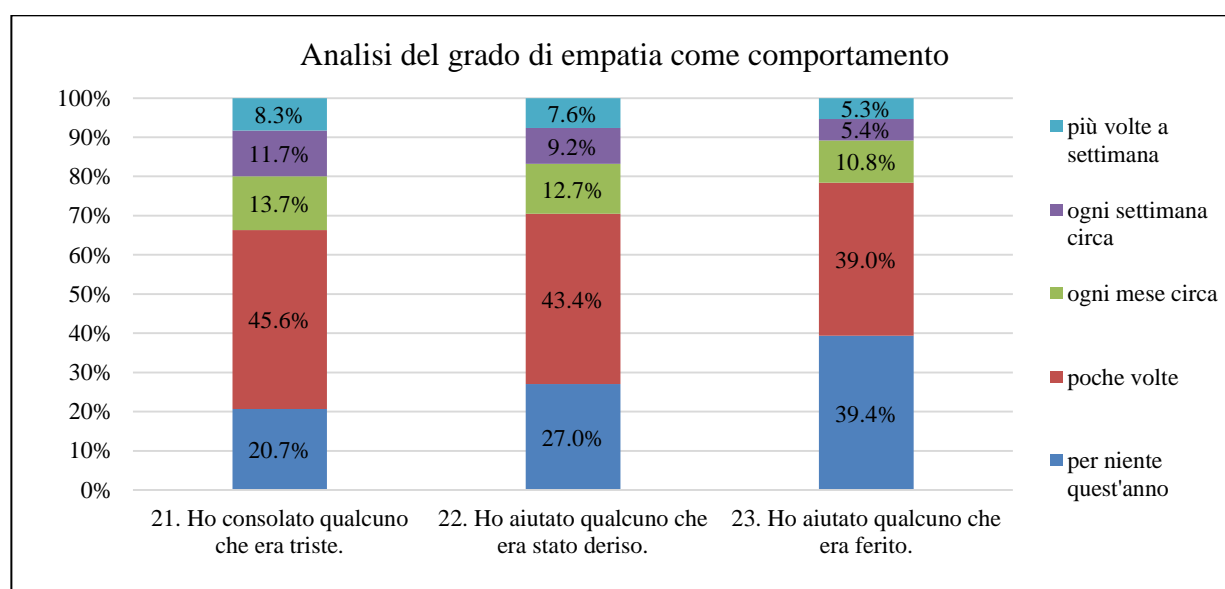


Figura 4.2 – Rappresentazione grafica degli item 21, 22, 23.

Il grafico a colonne della figura 4.2 rappresenta una visione globale degli item relativi al sentimento empatico tradotto in comportamento attivo a beneficio di terzi.

A differenza del grafico riguardante il grado di empatia come sentimento, gli item del grafico sul comportamento empatico presentano come possibili risposte una gamma che contempla non tanto l'intensità del fenomeno, (molto, un po', non tanto, ecc...), quanto la frequenza dello stesso. La domanda alla quale fanno riferimento i tre item cita infatti: "Dall'inizio dell'anno scolastico, quante volte hai fatto le seguenti cose?".

Le risposte degli item 21, 22, 23 fanno riferimento, quindi, ad uno spazio temporale ben definito: si chiede infatti agli allievi quante volte hanno agito secondo il quesito dall'inizio dell'anno scolastico al momento in cui vengono sottoposti al questionario che nel presente caso coincide con il mese di novembre. Entro tale ottica vanno valutati dunque i risultati di questo studio.

Osservando il grafico si può affermare che in generale i ragazzi rispondono attivamente nei confronti di chi ha bisogno di aiuto. In tutti e tre casi contemplati dalle domande, sia nel caso in cui il ragazzo si trovi di fronte alla tristezza di un compagno, alla sua derisione o nel caso in cui il compagno presenti una ferita, la maggior parte del campione interrogato risponde positivamente, cioè che gli è capitato di prestare soccorso almeno una volta.

Tuttavia i dati che concernano le risposte negative “per niente”, rappresentano una parte discreta: il 20.7% ha risposto che non ha consolato qualcuno che era triste, il 27% afferma di non aver aiutato qualcuno che era stato deriso e il 39.4% non ha prestato soccorso a chi era ferito. I dati maggiormente rilevanti riguardano le percentuali relative alle risposte “poche volte” che risultano essere in tutti e tre i quesiti la maggioranza.

I ragazzi mostrano inoltre di essere più frequentemente propensi o capaci di consolare qualcuno - item 21 – piuttosto di aiutare fisicamente qualcuno che si ferisce – item 23. I dati emersi da quest’ultimo, dove le risposte negative sono maggiori rispetto alle risposte negative emerse dagli altri due quesiti, possono trovare una spiegazione nel fatto che il farsi male fisicamente ferendosi è uno scenario che accade meno frequentemente rispetto alle altre due situazioni rappresentate dagli item 21 e 22; è anche plausibile considerare che prestare soccorso in caso di ferita possa comprendere competenze maggiori rispetto a quelle che si attuano negli due casi. Un’altra risposta che ha catturato la mia attenzione è quella relativa all’item 22 “Ho aiutato qualcuno che era stato deriso”, quel 27% di risposte “per niente” mi fa pensare o che i ragazzi non abbiano avuto molto modo di assistere a tale disagio e quindi di intervenire o che ci sia purtroppo una percentuale di ragazzi che in casi più o meno gravi di bullismo, in questo caso psicologico, non intervenga.



## 4.2 Analisi statistiche del grado di integrazione degli allievi

Considerando l'aspetto sociale della vita degli allievi di prima e seconda media, oltre ad analizzarne le propensioni empatiche, ho voluto soffermarmi su quello che a mio parere è uno degli indicatori essenziali per tale studio: l'integrazione tra pari. Sentirsi di far parte di un gruppo in cui si condividono esperienze, si allacciano relazioni amicali importanti e ci si confronta arricchendosi è risultato da molte analisi un fattore determinante per il benessere dell'individuo in generale e ancor più per gli individui che appartengono a questa fascia d'età così delicata per la costruzione del proprio sé.

Nel presente paragrafo prendo in considerazione tutte le domande contenute nel questionario che esplicitano il grado di integrazione tra pari: item 37, 38, 39 e 49.

*L'integrazione tra pari - analisi degli item 37, 38, 39, 49*

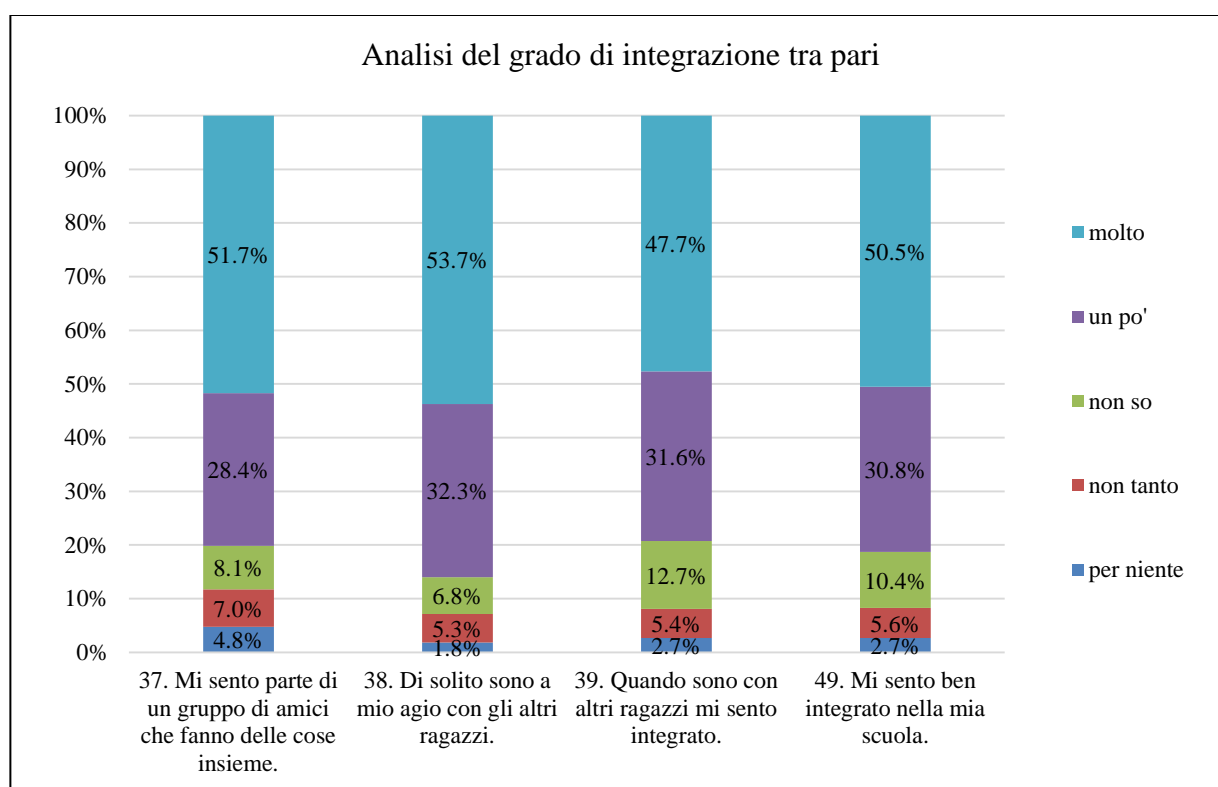


Figura 4.3 – Rappresentazione grafica degli item 37, 38, 39, 49.

Gli item del grafico in figura 4.3 indagano quanto un allievo si senta integrato, abbia un senso di appartenenza ad un gruppo di coetanei in generale (item 37, 38 e 39) e nell'ambito scolastico (item 49).

Osservando la figura si può affermare che gli allievi interrogati abbiano complessivamente una percezione positiva del proprio stare in gruppo.

Da uno sguardo generale si può notare come le quattro colonne raffiguranti le risposte ai quattro item si presentino in modo molto simile, confermando una certa unitarietà dei risultati. Le differenze di quanto emerso dall'analisi statistica sono minime. L'item che ha riscosso risultati più positivi è la domanda 38, in quanto non solo le percentuali riguardanti le risposte positive sono le più alte rispetto agli altri item, ma anche le risposte negative risultano dal confronto le più irrisorie. Tra le domande che indagano il grado di integrazione tra pari, l'affermazione dell'item 38 risulta essere quella più generale che esprime cioè semplicemente un senso di benessere in mezzo a dei coetanei.

L'item 37: “ Mi sento di far parte di un gruppo di amici che fanno delle cose insieme”, implica fortemente il senso di appartenenza ad un gruppo, che nell'item è definito “di amici”, quindi di coetanei che hanno dei legami e che partecipano insieme a delle attività condividendone tutti gli aspetti. Anche in questo caso, più della metà del campione ha risposto positivamente (51.7% “molto”, 28.4% “un po”). Per quanto riguarda l'affermazione dell'item 39:” Quando sono con gli altri ragazzi mi sento integrato”, quasi la metà, il 47.7% ha risposto “molto”, il 31.6% afferma di sentirsi integrato “un po”, il 5.4% non si sente tanto integrato e il 2.7% non si sente integrato per niente.

Il dato che si distingue tra le risposte di quest'ultimo item messo a confronto con gli altri tre, riguarda la percentuale di chi ha risposto “non so”, che in questa domanda risulta essere maggiore con il 12.7%. Si può spiegare questo dato forse per una non così chiara consapevolezza di cosa significhi essere *integrato*.

L'item 49 si diversifica per la specificità dell'ambito che indaga, cioè quello scolastico. Fa piacere appurare che la metà del campione si senta davvero “ben integrato” a scuola, con il 50.5% delle risposte “molto”, quasi un terzo del campione si ritiene ben integrato “un po”, mentre la percentuale delle risposte prettamente negative si può considerare davvero minima, con il 2.7% di “per niente”.

### 4.3 Analisi statistiche delle attività di gruppo extrascolastiche

I primi anni delle scuole medie coincidono con il passaggio molto delicato dall'età della fanciullezza a quella dell'adolescenza, un'età nella quale il ragazzo va incontro ad una molteplicità di cambiamenti e di difficoltà che mettono in crisi i suoi punti di riferimento: la società, i genitori, ma anche e soprattutto se stesso. È in questa fase che il ragazzo costruisce e ridefinisce la sua identità, le relazioni sociali tra pari e con gli adulti e configura veri e propri modelli comportamentali, nonché stili di vita. In questo processo l'adolescente non deve essere lasciato solo e la relazione con gli adulti per una crescita sana e costruttiva non basta, essa avviene soprattutto dal continuo confronto con i propri coetanei.

Partendo dal presupposto che lo stare insieme tra pari, anche al di fuori del contesto scolastico, aiuti il ragazzo a sviluppare le proprie competenze prosociali, ho voluto qui indagare anche la frequenza delle attività da loro svolte fuori dall'orario scolastico. Durante le attività di gruppo il giovane impara il rispetto per l'altro, le regole dello stare insieme, la complicità e il senso di appartenenza. Alla fine della mia analisi cercherò di osservare se la frequenza di tali attività di gruppo sia un fattore significativo per determinare il grado delle competenze interpersonali.

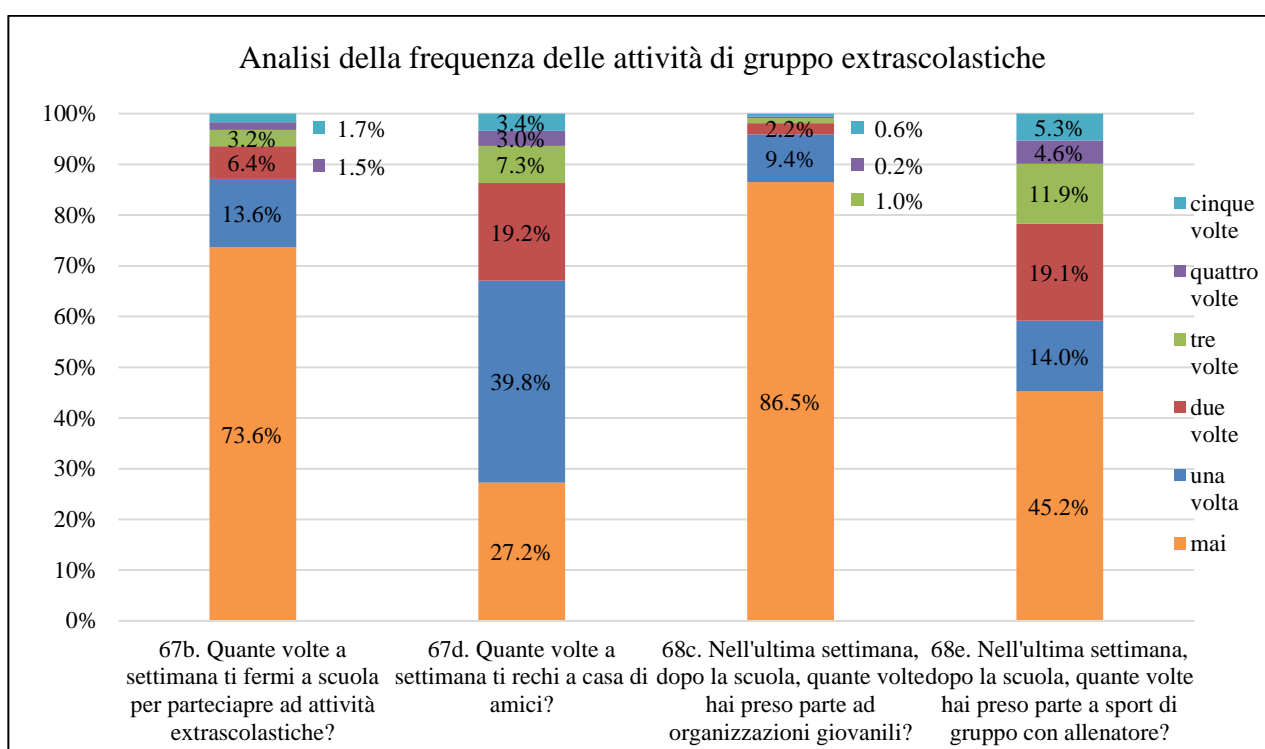


Figura 4.4 – Rappresentazione grafica degli item 67b, 67d, 68c, 68e.

Il questionario dedica ampio spazio all'indagine sul doposcuola (domande 66-71); io ho scelto di analizzare quegli item che fanno riferimento esplicito alle attività extrascolastiche di gruppo per

individuare quanto i ragazzi di oggi passino il loro tempo libero insieme ad altri coetanei, in attività sportive o ludiche. Nello specifico ho preso in considerazione gli item 67b, 67e, 68c e 68e.

Gli item 67 e 68 pur formulando le domande in modo diverso: “Quante volte a settimana ti rechi nei seguenti posti?” (item 67) e “ Nell’ultima settimana, dopo la scuola quante volte hai preso parte a:” (item 68), seguono gli stessi criteri di risposta che contemplano una varietà di frequenza da “mai” a “cinque volte alla settimana”. Per tale motivo ho raggruppato i quattro item in un solo grafico, per poter agevolare una visione globale sull’argomento. Tra le quattro attività considerate dagli item: attività extrascolastiche svolte a scuola (item 67b), visite a casa di amici (item 67d), organizzazioni giovanili, come per es. scout (item 68c) e attività sportive di gruppo (item 68e), i risultati che più spiccano riguardano le percentuali molto alte delle risposte “mai” degli item 67b e 68c.

Il 73.6% dei ragazzi ha affermato che non si ferma mai a scuola durante la settimana per partecipare ad attività extrascolastiche e ben l’86.5% di loro afferma di non aver mai preso parte ad organizzazioni giovanili nell’ultima settimana. Questi dati si potrebbero spiegare con una scarsa offerta di attività extrascolastiche da parte della scuola e/o con uno scarso interesse da parte dei giovani a far parte di organizzazioni giovanili. Nonostante questi dati si può affermare che i ragazzi, per la maggioranza, abbiano comunque occasione almeno una volta alla settimana di trascorrere il loro tempo libero in compagnia dei propri pari, quasi il 40% dei ragazzi si reca a casa di amici una volta alla settimana, mentre più del 30% lo fa più di una volta alla settimana, con il 19.2% che si reca dai propri amici due volte alla settimana. Le attività sportive di squadra risultano invece essere le attività più esercitate dai ragazzi.

#### 4.4 Analisi statistiche del senso di autoefficacia degli allievi nei confronti della scuola

Nel presente paragrafo analizzerò gli item secondo me più significativi per quanto riguarda il senso di autoefficacia provato dagli allievi in relazione alla riuscita scolastica, che sono l'item 43 e l'item 45. Il senso di autoefficacia, cioè la fiducia nelle proprie capacità di poter superare gli ostacoli che la vita ci presenta, è una qualità dell'intelligenza intrapersonale fortemente connessa ad una visione ottimistica della vita. Affrontare le difficoltà con fiducia e positività facendo leva sul proprio impegno e sulla propria determinazione si è dimostrato essere uno di quei fattori determinanti per lo sviluppo di un individuo non solo di successo, ma anche di un individuo più sano e felice.

Di seguito verrà dunque analizzato il grado del senso di autoefficacia percepito dai nostri allievi di prima e seconda media che si trovano ad affrontare un nuovo anno scolastico appena cominciato.

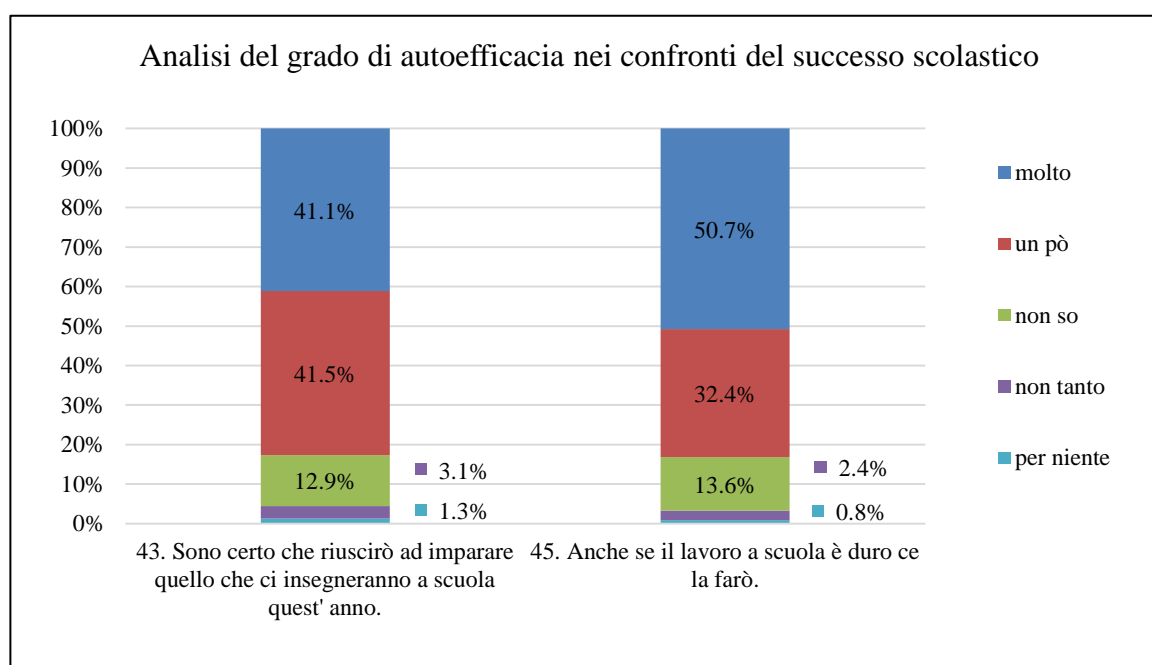


Figura 4.5 – Rappresentazione grafica degli item 43, 45.

I risultati che si possono notare dall'osservazione del grafico sono nel complesso molto positivi. Gli alunni che mostrano di avere una scarsa fiducia nelle proprie capacità e una visione pessimistica sul proprio successo scolastico sono una netta minoranza, quasi nulla: solo lo 0.8% non si sente per niente d'accordo con l'affermazione: “ Anche se il lavoro a scuola è duro ce la farò”, (item 45), e soltanto l'1.3% degli allievi ha una netta visione pessimistica sulla propria riuscita scolastica, rispondendo “per niente” all'affermazione: “ Sono certo che riuscirò ad imparare quello che ci insegneranno a scuola quest'anno, (item 43).

Il 41.1% è certo di riuscire ad imparare ciò che gli verrà insegnato durante l'anno che stanno per affrontare, mentre quasi nella stessa percentuale, per il 41.5% gli allievi ne sono certi “un po'”.

Il 12.9% si astiene a prendere una posizione dichiarando di non sapere. Per l'item 45 la metà del campione ha affermato di avere molta fiducia nelle proprie capacità, la domanda va oltre ad un atteggiamento ottimistico, si fonda principalmente sulla valutazione delle proprie capacità “ce la farò”, nonostante la consapevolezza di una certa difficoltà “Anche se il lavoro è duro”. Un terzo dei ragazzi interpellati ha dichiarato di possedere un po' di tale fiducia mentre, come osservato prima, i risultati negativi sono ancora più trascurabili rispetto all'altra affermazione. Risulta quindi che i ragazzi posseggono una buona visione delle proprie capacità ancor più per quanto riguarda la resilienza, rispetto alle proprie capacità di apprendimento in generale.

#### **4.5 Analisi comparative**

Le analisi finora condotte offrono una visione globale su alcuni aspetti della vita prosociale degli allievi: le loro competenze empatiche, il livello di integrazione tra coetanei, la frequenza delle attività tra pari e il grado di autoefficacia provato nei confronti del successo scolastico.

La comparazione dei dati emersi nei diversi ambiti offre la possibilità di indagare le relazioni esistenti tra questi aspetti. Nello specifico, intendo qui analizzare quanto le capacità emotive e sociali - grado di empatia e di integrazione – siano collegate sul sentirsi bene in gruppo; come le attività sportive extrascolastiche possano avere un collegamento sul grado di integrazione tra coetanei ed infine, quanto il sentirsi integrato nel proprio ambiente scolastico abbia una relazione con una visione ottimistica sul proprio apprendimento. Con tale intento, per avere dei dati empirici sui quali basare le mie osservazioni, ho selezionato gli item che ritengo più rappresentativi per ogni categoria, facendo un'analisi incrociata.

#### 4.6 Analisi della relazione tra le competenze prosociali e l'integrazione (item 2 vs 38)

Tabella 4.1 – Relazione tra gli item 2 vs 38.

	38. Di solito sono a mio agio con gli altri ragazzi.				
2. Mi dispiace quando vedo qualcuno che viene trattato male.	Molto 53.7%	Un po' 32.3%	Non so 6.8%	Non tanto 5.3%	Per niente 1.8%
Molto 64.2%	55.3%	31.0%	6.6%	5.3%	1.8%
Un po' 26.5%	51.7%	35.4%	7.0%	5.3%	0.6%
Non so 5.4%	50.5%	32.0%	9.7%	4.9%	2.9%
Non tanto 2.2%	44.2%	34.9%	9.3%	4.7%	7.0%
Per niente 1.7%	48.5%	27.3%	3.0%	9.1%	12.1%

Da un esame generale è emerso che alla maggioranza dei ragazzi dispiace molto vedere un'altra persona maltrattata e che la maggior parte degli allievi si sente a proprio agio con gli altri. Tra i due ambiti – relativi al senso empatico e all'integrazione tra pari – ho selezionato per l'analisi incrociata, l'item 2 e l'item 38. L'item 2 rappresenta, tra il gruppo degli item sul sentimento empatico, quello che ha avuto l'impatto più forte sugli allievi con soli pochi di loro che, non prendendo posizione, rispondono “non so”. L'item 38, tra le domande relative al grado di integrazione tra pari, rappresenta a mio avviso l'affermazione più generale per cui l'ho considerata come migliore item rappresentativo.

Con tali criteri vanno considerate le osservazioni che seguono.

Se si esaminano nel dettaglio i risultati della tabella 4.1, si può notare che i ragazzi che sentono fortemente un senso empatico nei confronti degli altri (64.2%), sono anche coloro che si sentono molto a proprio agio con i coetanei (55.3%) o almeno un po' (31%).

Anche chi si sente “un po'” empaticamente coinvolto (26.5%) ha risposto di sentirsi molto a proprio agio (51.7%) e un po' a proprio agio (35.4%), rappresentando nettamente la maggioranza. All'interno della percentuale, comunque bassa, del 5.4% di chi non sa esprimersi di fronte ad un sopruso o maltrattamento, è interessante notare come la maggioranza abbia risposto di sentirsi molto integrato in gruppo (50.5%) o un po' (32%). I ragazzi che rappresentano le percentuali minime di chi non si sente tanto coinvolto (2.2%) e di chi rimane del tutto indifferente davanti ad un maltrattamento (1.7%) affermano di stare comunque molto o discretamente bene in gruppo.

Nel complesso risulta evidente come ci sia un legame tra un'alta competenza empatica e un alto grado di integrazione. Per quanto riguarda quell'1.7% di ragazzi che mancano di sentimento empatico invece, appare palese che la sensazione di essere a proprio agio con gli altri non implica

un senso di responsabilità verso gli stessi, ciò lascia molto riflettere sulle capacità socio-emotive di questi ragazzi.

#### 4.7 Analisi della relazione tra l'integrazione e le attività sportive (item 39 vs 68e)

Tabella 4.2 – Relazione tra gli item 39 vs 68e.

39. Quando sono con gli altri ragazzi mi sento integrato.	68e. Nell'ultima settimana dopo la scuola, quante volte hai preso parte a sport di gruppo con allenatore?					
	5 Volte 5.3%	4 Volte 4.6%	3 Volte 11.9%	2 Volte 19.1%	1 Volta 14%	Mai 45.2%
Molto 47.7%	5.2%	4.8%	13.3%	20.3%	14.6%	41.8%
Un po' 31.6%	5.2%	4.0%	9.7%	21.8%	12.6%	46.6%
Non so 12.7%	5.1%	3.8%	12.7%	13.9%	13.1%	51.5%
Non tanto 5.4%	3.9%	3.9%	10.8%	9.8%	17.6%	53.9%
Per niente 1.7%	6.0%	12.0%	8.0%	16.0%	12.0%	46.0%

I risultati globali emersi dall'analisi statistica riguardante la frequenza delle attività di gruppo svolte (figura 4.4), dimostrano una scarsa partecipazione sia alle attività extrascolastiche organizzate dalla scuola, sia alle organizzazioni giovanili. Al contrario, è risultato che la maggioranza del campione coltiva le proprie relazioni amicali tra pari con una certa frequenza e che le attività sportive di squadra rappresentano, per la maggior parte degli allievi, un impegno frequente durante la settimana. Ho scelto l'item 68e come il più rappresentativo tra gli item relativi alle attività di squadra, poiché esso mira esplicitamente a conoscere quanto i ragazzi trascorrono il proprio tempo in una situazione di gruppo in cui i giovani si vedono impegnati a collaborare e agire per uno scopo comune. Tra gli item relativi al grado di integrazione ho scelto l'item 39, poiché esso è quello più pertinente ad esprimere il concetto di integrazione.

Dal confronto incrociato tra i due item si evince che i ragazzi che si sentono molto integrati con i propri pari (47.7%) o parzialmente (31.6%) corrispondono a coloro che svolgono attività sportive di squadra piuttosto frequentemente: il 21.8% dei ragazzi che si sentono parzialmente integrati frequenta un gruppo sportivo due volte alla settimana; nella quasi identica percentuale anche coloro che si sentono molto integrati con gli altri frequentano un'attività di squadra due volte alla settimana (20.3%).

Dalla tabella emerge che chi non sa valutare il proprio grado di integrazione risulta per la maggioranza di non fare alcuna attività di squadra (51.5%), la stessa situazione è rappresentata da coloro che non si sentono tanto integrati con gli altri, rispondendo di non fare mai attività sportive di gruppo (53.9%). Nel complesso si può affermare che ci sia una correlazione tra il grado di



integrazione e la frequenza ad un'attività sportiva di squadra, anche se non si può dichiarare che il fatto di frequentare un gruppo di coetanei con una certa frequenza determini in modo assoluto un buono stato di integrazione tra pari. In questo senso basta valutare i risultati dei ragazzi che non si sentono per niente integrati: essi praticano uno sport di gruppo complessivamente per il 54% e ben il 16% di loro lo fanno con una certa frequenza, due volte alla settimana.

#### 4.8 Analisi della relazione tra l'integrazione il senso di autoefficacia (item 49 vs 43)

Tabella 4.3 – Relazione tra gli item 49 vs 43.

	<b>43. Sono certo che riuscirò ad imparare quello che ci insegneranno a scuola quest'anno.</b>				
<b>49. Mi sento ben integrato nella mia scuola.</b>	Molto 41.1%	Un po' 41.5%	Non so 12.9%	Non tanto 3.1%	Per niente 1.3%
Molto 50.5%	53.3%	36.5%	8.6%	0.7%	0.8%
Un po' 30.8%	29.6%	52.6%	13.7%	3.2%	0.8%
Non so 10.4%	32.0%	39.0%	21.5%	5.0%	2.5%
Non tanto 5.6%	21.5%	37.4%	22.4%	16.8%	1.9%
Per niente 2.7%	19.2%	30.8%	28.8%	11.5%	9.6%

L'ambito di studio del presente paragrafo riguarda l'ambiente scolastico, nello specifico se e quanto sentirsi ben integrato a scuola determini la fiducia nel proprio apprendimento. Per il tipo di ambito preso in considerazione ho scelto gli item 43 e 49 che sono esplicitamente dedicati all'ambiente scolastico: "Mi sento ben integrato a scuola" (item 49) e "Sono certo che riuscirò ad imparare quello che ci insegneranno a scuola" (item 43). Non ho scelto l'item 45: "Anche se il lavoro a scuola è duro ce la farò", perché esso implica oltre al senso di autoefficacia anche una certa capacità di resilienza che in questo contesto non viene indagato. Come si è visto dalla figura 4.5 una netta maggioranza degli allievi gode di una buona o discreta visione di sé nei confronti del successo del proprio apprendimento.

Il confronto incrociato dei due ambiti, visibile dalla tabella 4.3, dimostra l'esistenza di un certo legame tra il sentirsi ben integrato a scuola con la percezione positiva del proprio successo scolastico.

Chi si sente molto ben integrato a scuola (50.5%) possiede per più della metà (53.3%) anche un alto senso di autoefficacia e per più di un terzo (36.5%) una discreta fiducia nelle proprie capacità.

Più della metà dei ragazzi (52.6%) che si sentono discretamente integrati nel loro ambiente scolastico affermano di avere un discreto senso di autoefficacia, mentre lo sono in modo ottimo per quasi un terzo delle risposte (29.6%).

I ragazzi che non si sentono tanto o per niente integrati con i propri compagni di scuola mostrano la percentuale più alta di risposte negative per quanto riguarda la percezione del proprio successo a scuola, con il 9.6% e l'1.9% di risposte “per niente” fiduciosi.

La correlazione tra il sentirsi ben integrato e il senso di autoefficacia risulterebbe, quindi, direttamente proporzionale nei casi in cui gli allievi hanno saputo dare delle risposte positive e negative.

Tale corrispondenza viene a mancare nei casi in cui i ragazzi non hanno saputo prendere una posizione, risposte “non so” (10.4%). La maggior parte di loro, nel complesso il 71% sommando le risposte “molto” (32%) con le risposte “un po’” (39%), ha affermato di possedere un certa fiducia nelle proprie capacità. Per questi alunni farcela a scuola non sarebbe per forza collegato al modo di sentirsi in classe fra i compagni.

## 5. Risposte alle domande di ricerca

Sulla base di quanto esposto nel presente lavoro è emerso che la maggioranza del campione preso in considerazione, che costituisce il 30% degli allievi del primo biennio di scuola media del Canton Ticino, gode di discrete competenze prosociali; soprattutto in situazioni dove vengono richiamati valori morali legati al senso di giustizia.

Dalle analisi incrociate è emerso complessivamente che c'è una stretta correlazione tra la capacità dei ragazzi di empatizzare con la sofferenza altrui e la sensazione di appartenere ad un gruppo di amici. Esiste tuttavia una minima percentuale di allievi, quasi il 4% del campione che, pur mostrando scarse o nulle capacità empatiche, dichiarano di sentirsi piuttosto ben integrati con gli altri ragazzi, ciò fa riflettere sul senso di responsabilità e grado di sviluppo emotivo di questi allievi. Per quanto riguarda la relazione tra il grado di integrazione e le attività di gruppo extrascolastiche, dalle analisi si evince che i ragazzi che si sentono ben integrati con i coetanei sono anche coloro che frequentano un'attività sportiva di gruppo con una certa frequenza, in media due volte alla settimana. Non si può però dimostrare attraverso i dati emersi che tale correlazione sia una costante, poiché comunque molti ragazzi con uno scarso grado di integrazione sociale frequentano attività sportive di squadra con una certa frequenza.

Infine, dalle statistiche si può affermare che sentirsi parte della propria classe risulta avere una forte implicazione nella percezione ottimista di fronte al proprio apprendimento, confermando l'ipotesi in base alla quale un clima di classe sereno, dove i ragazzi costruiscono importanti relazioni amicali, favorisca una buona visione del sé e il proprio senso di autoefficacia.

## **6. Conclusioni e possibili sviluppi**

Dagli ultimi studi condotti sulla prosocialità si sta sempre più affermando che i benefici delle azioni prosociali non sono solo diretti a vantaggio di chi li riceve, ma anche di chi li esegue. L'azione prosociale riduce lo scatenarsi di comportamenti aggressivi e violenti e sviluppa una migliore qualità della vita all'interno di una comunità, come per esempio quella scolastica. Appare evidente come i comportamenti volti a beneficio di terzi e le competenze emotive siano strettamente collegati tra loro e come essi possano essere sviluppati attraverso l'azione di un'istanza educativa, come la famiglia e la scuola. In quest'ambito il docente deve emergere nel suo ruolo di educatore con lo scopo di aiutare i ragazzi a sviluppare l'autostima e il senso di autoefficacia, valorizzando l'individuo nella sua unicità.

Trovo che il progetto "Stare bene a scuola", volto a sensibilizzare il mondo degli adulti all'importanza dell'educazione socio emotiva dei giovani, sia di estrema importanza per promuovere il benessere fisico e mentale dei ragazzi di oggi.

Sarebbe molto utile se i programmi scolastici potessero essere potenziati in modo da favorire appositamente lo sviluppo socio emotivo dei ragazzi, prevedendo dei momenti nei quali i giovani possano ricevere attraverso un metodo didattico delle strategie o mezzi attraverso i quali gestire le proprie emozioni, imparare a valorizzarsi, avere fiducia nelle proprie capacità e accrescere il valore della prosocialità. Sarebbe altresì interessante poter offrire dei corsi, delle serate informative su questi temi anche alle famiglie, per poter collaborare con loro a questo tipo di educazione in sinergia.

## 7. Bibliografia

- Bandura, A. (2000). *L'autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento: Erickson.
- Caprara, G. V. (2006). *Il comportamento prosociale – Aspetti individuali, familiari e sociali*. Gardolo: Edizioni Erikson.
- Damasio, A. (2003). *L'errore di Cartesio - Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Ekman, P. (1980). *Biological and cultural contributions to body and facial movement in the expression of emotions*. Berkeley: University of California Press.
- Gadernann, A., Schonert-Reichl, K., & Zumbo, B. (2009). *Investigating validity evidence of the satisfaction with life scale adapted for children*. Vancouver: Department of Educational and Counseling Psychology, and Special Education Faculty of Education University of British Columbia.
- Gardner, H. (2000). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D. (2006). *Intelligenza sociale*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D., & Dalai Lama. (2004). *Emozioni distruttive. Liberarsi dei tre veleni della mente: rabbia, desiderio e illusione*. Milano: Mondadori, pp. 309-336.
- Guhn, M., Schonert-Reichl, K., Gadernann, A., Marriott, D., Pedrini, L., Hymel, S., & Hertzman, C. (2012). *Well-being in middle childhood: An assets-based population-level research-to-action project*. Vancouver: University of British Columbia.
- LeDoux, J. (2003). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills – Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Edizioni Erickson.
- Oberle E., Schonert-Reichl, K., & Zumbo, B. (2010). *Life satisfaction in early adolescence: personal, neighborhood, school, family, and peer influence*. Vancouver: Department of Educational

and Counseling Psychology, and Special Education Faculty of Education University of British Columbia.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K., & Thomsom, K. (2009). *Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance*. Vancouver: Department of Educational and Counseling Psychology, and Special Education Faculty of Education University of British Columbia.

Roche Olivar, R. (2002). *L'intelligenza prosociale – Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Edizioni Erickson.

Schonert-Reichl, K. (2007). *Middle childhood inside and out: The psychological and social world of children 9-12*. Vancouver: Department of Educational and Counseling Psychology, and Special Education Faculty of Education University of British Columbia.



Questa pubblicazione, *Stare bene a scuola – La relazione tra le competenze prosociali e il senso di autoefficacia*, scritta da Federica Orban, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.