

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

CHRISTIAN DESTEFANI

MASTER OF ARTS IN SECONDARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2012/2013

**LA RELAZIONE TRA ALLIEVI E ADULTI NEL
CONTESTO SCOLASTICO DEL PRIMO BIENNIO
DI SCUOLA MEDIA**

RELATORI

LUCA SCIARONI, ALBERTO CRESCENTINI E LUCIANA CASTELLI

Sommario

1. Introduzione.....	1
2. Quadro teorico.....	3
2.1 Una ricerca che è parte di un progetto più ampio	
2.2 Le origini teoriche: facciamo un passo indietro	
2.3 L'interesse del tema di ricerca nel primo biennio di scuola media	
2.4 Adulti e adolescenti: il rapporto tra il docente e i suoi allievi	
3. Domande di ricerca.....	11
4. Metodologia e strumenti di ricerca.....	13
5. Analisi dei dati.....	15
5.1 Risultati	
5.1.1 Adulti a scuola: analisi descrittiva	
5.1.2 Adulti a scuola: analisi di correlazione	
5.1.2.1 Genere degli allievi	
5.1.2.2 Lingua imparata e parlata a casa	
5.1.2.3 Benessere degli allievi	
5.2 Discussione dei risultati	
7. Conclusioni.....	29
8. Bibliografia.....	31

9. Allegati33

1. Introduzione

All'inizio del percorso al *Dipartimento Formazione e Apprendimento* (DFA) non avrei probabilmente mai immaginato che il mio lavoro di diploma – conclusione e, si spera, quadratura del cerchio alla fine di un tracciato formativo a volte faticoso e irto di difficoltà, ma anche estremamente stimolante e appagante – sarebbe stato dedicato all'universo delle emozioni nel mondo della scuola media ticinese. Mi spingo oltre: quando ho mosso i primi passi sulla strada dell'abilitazione all'insegnamento della geografia, ignoravo la presenza dell'ospite emotivo che ci accompagna, come un'ombra onnipresente, in ogni aula e con ogni gruppo di allievi. È quindi nell'inconsapevolezza ma con tantissima motivazione che ho iniziato un percorso di scoperta e conoscenza di un mondo per me nuovo, nella speranza di soddisfare la mia innata curiosità verso tutto ciò che, istintivamente, reputo stimolante, e con l'obiettivo di arricchire e migliorare le mie competenze come insegnante. Si tratta di una premessa importante, che ha inciso in modo decisivo nella scelta del tema da approfondire nel mio lavoro di diploma: ho infatti visto una chance preziosa e importante nell'opportunità offerta dalla presente inchiesta. Quando mi ricapiterà, in futuro, di poter condurre una ricerca articolata e approfondita nel mondo delle scienze dell'educazione?

Questo percorso mi ha permesso di approfondire le caratteristiche dell'universo emotivo ed emozionale degli allievi del primo biennio di scuola media del Canton Ticino. Con il passare dei mesi, il tema del lavoro di ricerca si è ristretto, affinato e sempre meglio focalizzato: limitando le mie analisi a una parte ben definita del questionario d'inchiesta, ho così avuto modo di sfruttare un volume notevole di dati raccolti dall'équipe di studenti abilitandi per andare ad approfondire il tema della relazione tra gli allievi e gli adulti che li circondano tra le mura di scuola. Che percezione hanno i nostri allievi delle figure adulte che convivono con loro a scuola? Come valutano l'aiuto, il sostegno e la capacità di ascolto degli insegnanti? In che misura la competenza, o l'incompetenza, in termini di alfabetizzazione emotiva di un insegnante può influire sulla salute psicofisica e sulla soddisfazione di vita di un adolescente? Domande di peso e ineluttabili – per un insegnante pienamente cosciente del suo ruolo nella scuola e nella società – in un tema, a mio avviso, di capitale importanza e che ci coinvolge in prima persona nelle vesti di adulti e, ovviamente, di docenti. Un percorso e una ricerca che mi hanno confermato quanto importante siano le competenze in ambito affettivo ed emozionale nella scuola: per i ragazzi, ma anche, e prima di tutto, per gli insegnanti. È infatti solo grazie alla presa di coscienza degli aspetti emotivi e affettivi, così centrali

La relazione tra allievi e adulti nel contesto scolastico del primo biennio di scuola media

in ogni momento della nostra vita, e quindi anche a scuola, che è possibile puntare a un miglioramento cosciente e fattivo della nostra qualità di vita, tramite il riconoscimento e la gestione delle emozioni che, in ogni momento, ci coinvolgono.

2. Quadro teorico

2.1 Una ricerca che è parte di un progetto più ampio

Il presente progetto è un tassello di un contesto d'indagine più ampio, costituito da numerosi lavori di diploma svolti da docenti del settore medio a conclusione della loro abilitazione disciplinare e volti a indagare in profondità la relazione che esiste tra lo sviluppo adolescenziale e il benessere degli allievi nella scuola media ticinese, in particolare di coloro che frequentano il primo biennio.

Il progetto ticinese, è importante sottolinearlo, è a sua volta strettamente legato a studi attualmente in corso nel distretto canadese della *British Columbia*, dove è stato lanciato un ampio programma di ricerca (denominato *MDI, The Middle Years development instrument*) che ha permesso di raccogliere una grande quantità di informazioni riguardanti lo sviluppo e il benessere dei pre-adolescenti tra i 9 e i 12 anni di età. L'équipe del DFA ha come obiettivo di procedere con una ricerca parallela – ovviamente adeguata e adattata alla particolare realtà ticinese – in collaborazione con Schonert-Reichl (2010), coordinatrice del progetto canadese.

2.2 Le origini teoriche: facciamo un passo indietro

In ambito educativo, negli ultimi anni, sempre più si parla dell'essenzialità di indagare la componente socioemotiva e della sua importanza per uno sviluppo sano e solido dei ragazzi. Per comprendere al meglio il contesto teorico, gli essenziali riferimenti bibliografici su cui si fonda questo progetto di ricerca e perché, oggi, è così importante interrogarsi anche sul vissuto interiore e sociale degli allievi con i quali lavoriamo quotidianamente nelle aule scolastiche, è necessario fare un passo indietro.

Se già nel corso degli anni '70, in particolare con gli studi di Bandura (2000) e con il concetto di *autoefficacia* (condizione *sine qua non*, secondo l'autore, per poter sfruttare a pieno, e al meglio, le potenzialità cognitive) viene presa in considerazione una prospettiva nuova e più ricca, che tenta di integrare in modo esplicito e più consapevole la sfera emotiva nella riflessione psicopedagogica, è però solo all'inizio degli anni '90 che i ricercatori cominciano – in questo delicato ambito di ricerca – a interrogarsi in modo più approfondito sulle sfaccettature, sul ruolo e sull'importanza della dimensione socioemotiva: si riconosce in questo modo quanto questa nuova prospettiva, per tanto tempo trascurata o solo marginalmente sfiorata, costituisca una base solida, sicura e imprescindibile

per uno sviluppo psicofisico sano degli adolescenti e come essa possa rappresentare anche un grande valore aggiunto al fine di valorizzare un apprendimento efficace.

È proprio nel corso dell'ultimo decennio del secolo scorso che vede la luce un primo vero e strutturato programma di alfabetizzazione emotiva nelle scuole – progetto in realtà originato dalla necessità di aiutare dei bambini audiolesi a usare il linguaggio per accrescere la consapevolezza di sé, comprendere e gestire meglio le proprie emozioni e il proprio sentire, riconoscendo e, infine, controllando gli stati emozionali nella loro grande varietà. Il programma viene ideato e poi messo in pratica negli Stati Uniti, con successo crescente, da Greenberg. Si tratta del metodo *Promoting Alternative Thinkig Strategies (PATHS)*, che mira al riconoscimento e al rafforzamento delle competenze e delle capacità degli allievi in ambito emotivo e affettivo: dal riconoscimento alla comprensione degli stati emozionali (propri e altrui), alla gestione e al controllo degli stessi. Il modello *PATHS* è oggi messo in pratica da parte di molte scuole, anche al di fuori dei confini statunitensi (si pensi, ad esempio, all'Australia o, in Europa, al sistema scolastico olandese).

È infine con l'americano Goleman e la consacrazione del concetto di *intelligenza emotiva*, a metà degli anni '90, che la dimensione socioaffettiva ed emozionale raggiunge il grande pubblico, in particolare grazie all'omonimo libro che, in poco tempo, si rivela un autentico successo di vendita in tutto il mondo (Goleman, 1995). Di *emotional intelligence*, in verità, si erano già occupati Salovey e Meyers (1990), che misero in luce oltre 20 anni fa gli aspetti e le sfaccettature dell'intenso rapporto tra intelligenza e sfera affettiva ed emozionale. Questo contributo “ha rappresentato una “vera rivoluzione copernicana” nel modo di guardare l'intelligenza, che da allora non può più essere esclusivamente considerata pura razionalità, ma deve anche tenere presenti aspetti di conduzione di sé e di gestione delle proprie relazioni sociali” (Antognazza e Sciaroni, 2009, p. 7). In questa prospettiva, secondo Goleman, l'elenco delle abilità che dovrebbero essere insegnate, qualunque sia il problema specifico da prevenire, deve quindi comprendere tutte le componenti dell'intelligenza emozionale. Più nel dettaglio (Goleman, 1995, p. 420),

[...] le abilità emozionali comprendono l'autoconsapevolezza; identificare, esprimere e controllare i sentimenti; frenare gli impulsi e rimandare la gratificazione; controllare la tensione e l'abilità. [...] conoscere la differenza tra sentimenti e azioni e [...] apprendere a migliorare le proprie decisioni emozionali.

Il concetto-chiave di *intelligenza emotiva* proposto da Goleman mette definitivamente in luce il potere delle emozioni e il fatto che esso non vada sottostimato: emerge così in tutta chiarezza l'esigenza di approfondire questi aspetti legati alla sfera emozionale e socioaffettiva anche nel contesto scolastico, affinché il bagaglio di competenze emotive dei ragazzi possa essere rafforzato e

ampliato. Goleman, che definisce l'intelligenza emotiva come la "capacità di motivare sé stessi e di persistere perseguendo un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi (...), 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, 2011, p. 54), cita il progetto *PATHS* di Greenberg come un vero "modello per l'insegnamento dell'alfabetismo emotivo" (Goleman e Tenzin, 2004, p. 309). Gli interventi concreti promossi tramite questo progetto operativo hanno permesso di dimostrare che i giovani hanno la possibilità di trarre grandi benefici se vengono loro proposti dei percorsi strutturati di vera *alfabetizzazione emotionale* (Goleman e Tenzin, 2004): interventi preziosi che permettono non solo di riconoscere e controllare quello che Goleman definisce come *malessere emotionale* ma anche, e non da ultimo, di prevenire e ridurre i comportamenti devianti in età adulta. "L'idea che regge questo lavoro (...) è che se insegniamo adesso queste cose ai bambini possiamo prevenire problemi futuri, specialmente quelli che derivano dalle emozioni afflittive – la violenza, il suicidio, l'uso delle droghe e così via" (Goleman e Tenzin, 2004, p. 310).

Sono infatti numerose le piste che vengono battute nell'ambito del programma *PATHS* (Goleman e Tenzin, 2004, pp. 318-320):

[...] sono [molteplici] le idee principali che vogliamo insegnare ai bambini. La prima è che le sensazioni sono segnali importanti. Possono sorgere all'interno del corpo o provenire dall'esterno, ad esempio in forma di segnale lanciato da un'altra persona, e forniscono informazioni estremamente importanti. [...] insegniamo ai bambini che queste informazioni non vanno ignorate, ma indagate. Diventare consapevoli delle emozioni richiede la comprensione di ciò che sentiamo rispetto alla situazione, di come verbalizzare quelle sensazioni e di come riconoscerle in altri. [...] le emozioni sono segnali importanti [...] ed è importante aiutare i bambini a capire che le sensazioni sono diverse dai comportamenti. [...] Tutte le sensazioni sono accettabili. I comportamenti possono essere accettabili oppure no. [...] La seconda linea guida consiste nel separare le sensazioni dal comportamento. Il problema è di definire quali comportamenti sono accettabili e quali no. Molti bambini hanno bisogno di un bel po' di tempo per capirlo. [...] La terza linea guida consiste nello spiegare ai bambini che finché non si è calmi è impossibile pensare.

Interventi di alfabetizzazione emotionale concreta, dove il ruolo degli adulti, e dei docenti in particolare, assume una valenza importante: è soprattutto tramite la presa di coscienza della loro importanza e del loro senso – proprio da parte di coloro ai quali la società affida le giovani

generazioni affinché vengano istruite, educate, accompagnate e sostenute attraverso una crescita sana verso l'età adulta – che una messa in pratica di veri percorsi di alfabetizzazione emotiva acquisterà significato. “Nessun intervento singolo, compreso quello che ha di mira le emozioni, può pretendere di risolvere da solo i problemi. Ma dal momento che le carenze emozionali provocano rischi aggiuntivi nella vita dei ragazzi (...) l'attenzione deve essere rivolta ai rimedi emozionali, non per escludere altre risposte, ma in combinazione con esse” (Goleman, 1996, p. 420).

2.3 L'interesse del tema di ricerca nel primo biennio di scuola media

Fatte queste premesse, risulta evidente la necessità di indagare e di approfondire gli aspetti legati alla dimensione socioemotiva degli adolescenti in un contesto complesso come quello scolastico. Un mondo, quello della scuola, che ha conosciuto nel corso degli ultimi anni, nel Canton Ticino, mutamenti importanti e radicali, sia da un punto di vista dell'approccio didattico, sia per quanto riguarda il ruolo e la figura del docente, che da insegnante in senso stretto è ora chiamato a ricoprire, sempre di più e sempre con maggior vigore, il ruolo di educatore: tramite la ricerca sulla sfera socioemotiva nel contesto scolastico sarà possibile rafforzare, arricchire e accrescere il bagaglio di competenze socioemotive degli alunni (Schonert-Reichl et al., 2010).

Queste competenze e capacità (riconoscimento, comprensione, gestione e controllo delle proprie e altrui emozioni) “sono gli elementi principali (...) di ciò che adesso gli educatori chiamano “apprendimento sociale ed emotivo”. (...) Le scuole sono forse l'unica istituzione continuativa che può fornire l'educazione universale per costruire uno stato di salute emotiva” (Goleman & Tenzin, 2004, pp. 309-317).

In tale contesto, quindi, assume grande importanza il contributo del docente (il cui ruolo va ben al di là di una semplice e riduttiva funzione di agente di trasmissione di nozioni e di conoscenza) alla creazione di un ambiente piacevole e favorevole all'apprendimento, ma anche al riconoscimento e alla definizione dell'identità dell'allievo, di quella di sé-docente e della relazione tra le due parti (relazione tra allievo e docente che costituisce proprio il cuore dell'impianto analitico di questo lavoro di diploma).

Come dimostrato anche dagli studi canadesi (Schonert-Reichl et al., 2010) è un ruolo centrale, quindi, quello dell'istituzione scolastica e dei suoi attori, affinché non si trascuri e anzi si promuova uno sviluppo socioemotivo sano e solido degli adolescenti in un contesto di apprendimento efficace. Da qui, il grande interesse per un'indagine approfondita e sistematica della relazione che esiste tra lo sviluppo adolescenziale e il benessere degli allievi nella scuola media ticinese. “Il filo comune è

l'obiettivo di alzare il livello della competenza sociale ed emozionale nei ragazzi da parte della loro istruzione regolare: “non si tratta di insegnamento di recupero per i ragazzi poco sicuri, ritenuti “in difficoltà”, ma di un insieme di abilità e di comprensioni essenziali per chiunque” (Goleman, 1995, p. 423). In tal senso, “l’alfabetizzazione emozionale può ampliare la nostra visione del compito delle scuole, conferendo a esse più esplicitamente un ruolo sociale nell’impartire ai ragazzi lezioni essenziali per la vita (...). Un obiettivo più ampio che richiede, a prescindere da ogni specifica curricolare, che si sfruttino le opportunità fuori e dentro la classe per aiutare i giovani a trasformare momenti di crisi personale in lezioni di competenza emozionale” (Goleman, 1995, p. 448).

2.4 Adulti e adolescenti: il rapporto tra il docente e i suoi allievi

Il presente lavoro di diploma ha come obiettivo generale di approfondire la relazione che nasce e si sviluppa nel contesto scolastico tra i giovani e gli adulti. A tal proposito, vale la pena di approfondire alcuni aspetti centrali e di fondo di questa relazione.

I ragazzi instaurano, con gli adulti che li circondano e in contesti che possono essere anche molto diversi tra loro, delle relazioni ben definite e presentanti alcuni caratteri salienti. Non sfugge a questa realtà il rapporto che nasce e si sviluppa, nel contesto scolastico, tra gli allievi e il docente. Per approfondire in modo pertinente questo aspetto – assolutamente centrale in un lavoro di diploma che si prefigge di approcciare, indagare, descrivere e analizzare (tenendo conto delle dimensioni fondamentali dell’affettività e delle emozioni) il rapporto che hanno i giovani ticinesi del primo biennio di scuola media con le figure adulte con cui si interfacciano regolarmente a scuola – vale la pena di fare un brevissimo passo indietro, cercando alcuni spunti di riflessione cardinali nella relazione tra i giovani e gli adulti.

Cosa significa, per esempio, quando un ragazzo è legato a una persona adulta da un rapporto di affetto positivo?

Secondo Petter (1992, p. 140)

[...] significa, anzitutto, che tale adulto gli appare connotato da una valenza positiva abbastanza stabile (ha prestigio, sa le cose, ha delle abilità che affascinano, si sta volentieri accanto a lui e anzi lo si ricerca); significa inoltre che esso appare al bambino, o al ragazzo, come una sorta di *prolungamento* e *completamento* della sua personalità, come una parte costitutiva del suo «io psicologico». Ciò è chiaro nei confronti dei genitori [...] ma può anche valere per altri membri

della famiglia [...] o per certi amici. [...] può dunque valere, benché in misura meno profonda, anche per degli insegnanti.

Avvicinandoci al tema di ricerca e quindi all'universo scolastico, non si può non sottolineare come la dimensione affettiva giochi un ruolo assolutamente centrale anche nel rapporto allievo-docente: una dimensione che un docente cosciente del proprio ruolo non può e non deve trascurare, per curare nel migliore dei modi il clima di apprendimento e di lavoro di classe, ma anche e soprattutto per permettere ai giovani di maturare, di conoscere sé stessi e, in definitiva, di crescere.

Sempre secondo Petter (1992, p. 144)

[...] già nella scuola media [...] si fa acuta la ricerca della propria identità [...]; un insegnante può suscitare simpatia e anche affetto se, oltre a occuparsi del proprio insegnamento e a favorire la discussione del gruppo, aiuta anche i propri allievi a conoscere sempre meglio sé stessi e il mondo, e a orientarsi di fronte al loro futuro e ai problemi esistenziali.

Una relazione delicata ed estremamente importante per gli allievi, ma anche molto complessa, fragile e sensibile. Il rapporto docente-allievo, inevitabilmente, è infatti caratterizzato dalla cosiddetta *ambivalenza affettiva*: accanto a sentimenti positivi di affetto, convivono nel giovane – e nei confronti della stessa figura adulta – sentimenti di timore, insofferenza, risentimento.

E se questo adulto è un insegnante, il giovane (Petter, 1992, p. 145)

[...] lo vive anche come responsabile della disciplina, come un giudice che può esprimere valutazioni negative sul suo comportamento, può renderlo ridicolo agli occhi dei compagni, può al limite decidere circa la sua promozione alla classe successiva. Un insegnante dovrebbe essere consapevole del fatto che nella scuola, quando il rapporto personale con gli allievi è buono, l'*ambivalenza* è tuttavia inevitabile.

È in questo contesto – complesso e talvolta tutt'altro che facile da interpretare e gestire per un professionista dell'educazione e dell'insegnamento – che si inserisce l'indagine del presente lavoro di diploma mirante a meglio capire il rapporto che hanno i giovani scolari ticinesi con gli adulti (insegnanti, ma non solo) che li circondano in ambito scolastico.

La presa di coscienza della dimensione affettiva ed emozionale, *in primis* nel rapporto allievo-docente, ma anche in modo più ampio, per esempio nei percorsi che mirano a uno sviluppo di un buon clima di classe, è quindi centrale. Una presa di coscienza che andrà a riflettersi positivamente anche sui processi di apprendimento dei giovani: è infatti noto come un buon clima scolastico influenzi in modo positivo le dinamiche di apprendimento del gruppo classe (Davaud, Gros & Hexel, 2005). La relazione tra l'universo emotivo e l'influenza diretta e pesante che quest'ultimo ha sulle possibilità di apprendimento da parte degli allievi è quindi chiara e innegabile, e non fa che

sottolineare il peso del ruolo giocato dalle emozioni nel contesto scolastico (Blandino & Guarneri, 2002).

Una dimensione – quella dell’ospite emotivo sempre e immancabilmente presente con noi in aula – che contribuisce giocoforza a rendere ancora più complessa e affascinante una professione estremamente difficile. Il docente, in una società che nel corso degli ultimi anni è mutata in modo rapidissimo e spesso radicale (una nuova concezione di famiglia, una multiculturalità trasversale e crescente), è così posto costantemente di fronte a numerose situazioni – talvolta estremamente complicate – che deve saper affrontare e gestire al meglio. In un contesto (sociale in senso largo e scolastico in senso stretto) tanto variegato, mutevole e complesso, giocherà un ruolo centrale la capacità (degli allievi, così come degli insegnanti e degli altri adulti che li circondano in ambito scolastico) di sapersi confrontare con le proprie emozioni e con i propri sentimenti: ciò, al fine di saperli individuare, riconoscere, gestire, controllare e vivere positivamente.

3. Domande di ricerca

Il *focus* di questo lavoro di diploma è rivolto alle relazioni che i preadolescenti hanno con gli adulti che li circondano: attraverso la ricerca si desidera analizzare e approfondire il rapporto essenziale che instaura il giovane con gli adulti in ambito scolastico. È stata individuata una domanda di ricerca di fondo: *che percezione hanno i preadolescenti dell'aiuto e del sostegno che viene loro offerto in ambito scolastico da parte degli adulti?*

Al fine di analizzare e approfondire al meglio i risultati, la domanda è stata in seguito declinata in tre sottodomande:

- 1) *Ci sono differenze rilevanti tra maschi e femmine nella percezione dell'importanza delle figure adulte e del sostegno e dell'aiuto ricevuto da essi a scuola?*
- 2) *Che percezione hanno del sostegno e dell'aiuto offerto loro dagli adulti gli allievi che provengono da altre culture e, quindi, non sono di madrelingua italiana?*
- 3) *C'è una correlazione tra lo stato di benessere o malessere e, più in generale, soddisfazione/insoddisfazione nei confronti della vita e la percezione che i giovani hanno del sostegno e dell'aiuto offerto dagli adulti in ambito scolastico?*

L'analisi descrittiva, ma in particolare lo sguardo indagatore più fine proposto nel secondo livello andando a incrociare le informazioni, dovrebbero permettere di tracciare un ritratto completo e – è la speranza – interessante, della percezione che gli allievi di prima e seconda media delle scuole ticinesi hanno delle figure adulte e dell'aiuto, del supporto e dell'ascolto che viene offerto in ambito scolastico, andando a indagare se vi sono differenze significative innanzitutto a livello di *gender* degli scolari, ma anche cercando di analizzare e descrivere la percezione di due ben precisi sottogruppi di allievi che – per motivi evidentemente molto diversi tra loro – potrebbero essere proprio tra i più bisognosi di aiuto e sostegno da parte degli adulti che vivono con loro, poiché si trovano in una situazione di potenziale vulnerabilità e fragilità maggiori rispetto ai compagni.

4. Metodologia e strumenti di ricerca

Il principale strumento, da un punto di vista metodologico, del presente lavoro di diploma, è un questionario: si tratta di un documento – ricalcante in modo fedele un modello ampiamente utilizzato e rodato nelle ricerche in questo campo nella provincia canadese della *British Columbia*, tradotto in lingua italiana e adattato alla realtà ticinese – che è stato somministrato dall'équipe di studenti che ha svolto la ricerca nel campo delle competenze socioemotive a oltre 600 alunni del primo biennio della scuola media ticinese. Per rispondere alle domande di ricerca e raggiungere gli obiettivi del lavoro, si è scelto di procedere con un disegno di ricerca quantitativo.

Il questionario (*Capire le nostre vite – Strumento di sviluppo per i preadolescenti*, cfr. **allegato 9.5**) ha una struttura che si articola toccando cinque ambiti concettuali: lo sviluppo socioemotivo; i rapporti con la famiglia, gli amici e gli adulti; l'esperienza vissuta nella scuola; la salute fisica e il benessere emotivo; il tempo libero e il suo utilizzo da parte degli allievi.

In dettaglio, il questionario è composto da una parte introduttiva dove gli alunni rispondono ad alcune domande socioanagrafiche (sesso, età, lingua madre) e ricevono le istruzioni di base per una corretta compilazione del questionario. In seguito, il questionario conduce i ragazzi nel vivo della tematica socioemotiva, proponendo loro alcune domande che dovrebbero permettere una prima valutazione della sfera emozionale che li riguarda. Nella terza parte viene affrontato il tema del rapporto che i giovani hanno con gli adulti a scuola e a casa (un'area di indagine centrale per il presente lavoro di diploma). La parte successiva affronta invece il tema dell'esperienza vissuta a scuola da parte dei giovani: l'integrazione, le amicizie, le preoccupazioni, il lavoro, i sogni e i progetti degli allievi. Uno spazio importante è dedicato in questa parte del questionario al tema del bullismo (fisico, verbale, sociale e virtuale). Nella quarta parte del documento somministrato alle classi viene affrontato il tema della salute fisica e mentale dei giovani, non tralasciando questioni riguardanti l'aspetto fisico e le abitudini alimentari. Per finire, nella quinta e ultima parte, le domande conducono gli allievi a riflettere sul tema del doposcuola e del tempo libero. Il presente lavoro di diploma si prefigge di focalizzare una parte ristretta e ben selezionata del questionario e delle informazioni raccolte, che verranno descritte e per le quali si proverà a fornire alcune piste interpretative: è però importante segnalare che una ricerca di questo tipo non costituisce un punto d'arrivo, ma uno stimolo e un punto di partenza per l'approfondimento ulteriore delle aree di indagine toccate. Non da ultimo, il lavoro svolto in équipe con gli altri docenti abilitandi, dovrebbe

aver il privilegio di aprirsi verso una stimolante e dinamica via comparativa: quali differenze e quali similitudini – in questo campo – caratterizzano il caso ticinese e quello canadese?

I lavori di ricerca sono stati lanciati con l'inizio dell'anno scolastico 2012/13, quando si è proceduto con la somministrazione del questionario agli allievi del primo biennio di scuola media. A partire dal mese di novembre 2012 i questionari sono stati raccolti ed è stata costruita la banca-dati: è attraverso questo grande contenitore di informazioni e tramite gli strumenti statistici e informatici appropriati che è stato possibile, a partire dal mese di febbraio 2013, iniziare a selezionare sulla base delle domande di ricerca le informazioni e i dati più interessanti, che sono poi stati descritti e analizzati.

5. Analisi dei dati¹

Si è deciso di procedere con un'analisi dei dati articolata su *due livelli*. Innanzitutto un'analisi descrittiva, prendendo in considerazione gli *items* di base 24-27, al fine di percepire, prendendo in considerazione la massa completa di dati raccolti, cosa ne risulta in merito alla percezione che gli allievi ticinesi hanno dell'aiuto e del supporto che gli adulti offrono (o non offrono) loro in ambito scolastico.

In un secondo tempo, si è provato ad analizzare i dati e a indagare il campo di ricerca in modo più dettagliato, procedendo con un'analisi di correlazione, al fine di gettare uno sguardo attento e selettivo nel grande volume d'informazioni, alla ricerca di differenze, anomalie o particolarità dei risultati che – nel contesto del sorvolo generale messo in atto con il primo livello di analisi – rischierebbero inevitabilmente di andare perse, diluendosi nella grande massa di dati.

5.1 Risultati

Hanno risposto al questionario 645 ragazzi, di cui 335 femmine e 305 maschi, che frequentano il primo biennio nelle sedi di scuola media di Acquarossa, Agno, Ambri, Bellinzona I, Bellinzona II, Biasca, Chiasso, Faido, Giornico, Giubiasco, Morbio Inferiore e Tesserete. L'età degli allievi è compresa in un intervallo che va dai 10 ai 15 anni di età, ma è importante sottolineare che oltre l'81% degli interrogati ha tra i 10 e i 12 anni. Il questionario è stato distribuito durante il mese di ottobre e per la somministrazione si è proceduto con una lettura guidata, affinché tutti gli allievi potessero rispondere alle domande in modo corretto e senza equivoci.

Al fine di approfondire e analizzare il rapporto che gli allievi del primo biennio di scuola media hanno con gli adulti che li circondano in ambito scolastico, ho focalizzato la mia attenzione su 4 *items* di fondo. Si tratta delle domande seguenti:

Item 24: ci sono degli adulti importanti per te a scuola?

Item 25: nella mia scuola c'è un insegnante o un adulto che si preoccupa davvero per me?

¹ Per maggiori dettagli riguardanti i dati salienti dell'inchiesta si rimanda alle tabelle consultabili agli allegati 9.1-9.4.

Item 26: nella mia scuola c'è un insegnante o un adulto che crede che ce la farò?

Item 27: nella mia scuola c'è un insegnante o un adulto che mi ascolta quando ho qualcosa da dire?

5.1.1 Adulti a scuola: analisi descrittiva

Tabella 5.1 – Frequenze *item 24*

		Frequenza	Percentuale valida
Validi	1	254	39.6
	2	388	60.4
	Totale	642	100.0
Mancanti	Mancante di sistema	3	
Totale		645	

Alla domanda introduttiva nella parte del questionario relativa al rapporto tra giovani e adulti a scuola, oltre il 60% dei ragazzi risponde affermativamente.

Tabella 5.2 – Frequenze *item 25*

		Frequenza	Percentuale valida
Validi	1	185	28.9
	2	224	34.9
	3	148	23.1
	4	84	13.1
	Totale	641	100.0
Mancanti	Mancante di sistema	4	
Totale		645	

Alla domanda n°25 gli allievi hanno avuto modo di rispondere in modo preciso, andando oltre una semplice risposta affermativa o negativa. È infatti secondo una scala di 4 valori (da 1, “per niente”, a 4, “molto”) che gli allievi hanno potuto quantificare la loro risposta. Oltre il 60% degli allievi del primo biennio di scuola media risponde “per niente” (28.9%) o “un po” (34.9%) alla domanda. Solo il 13% dei ragazzi, poco più di 1 allievo su 10, risponde con il valore 4 (“molto”), mentre il 23.1% opta per l’opzione “abbastanza”.

Tabella 5.3 – Frequenze *item 26*

		Frequenza	Percentuale valida
Validi	1	45	7.0
	2	146	22.8
	3	246	38.5
	4	202	31.6
	Totale	639	100.0
Mancanti	Mancante di sistema	6	
Totale		645	

Nel caso dell’*item 26*, oltre il 70% degli allievi risponde “abbastanza” (38.5%) o “molto” (31.6%), il 22.8% “un po” e il 7.0% “per niente”.

Tabella 5.4 – Risultati *item 27*

		Frequenza	Percentuale valida
Validi	1	42	6.5
	2	108	16.8
	3	182	28.2
	4	312	48.3
	Totale	644	100.0
Mancanti	Mancante di sistema	1	
Totale		645	

Nel caso dell'*item 27*, oltre il 75% degli allievi risponde “abbastanza” (28.2%) o “molto” (48.3%) alla domanda; il 16.8% “un po’” e il 6.5% “per niente”.

5.1.2 Adulti a scuola: analisi di correlazione

Passando all’esposizione dei dati emergenti grazie all’analisi di correlazione sarà possibile approfondire maggiormente il tema della percezione che i giovani allievi hanno del loro rapporto con gli adulti che li circondano in ambito scolastico, andando a indagare come le risposte che i ragazzi hanno dato sono, o non sono, collegate ad alcune variabili fondamentali. Come già accennato in precedenza, ciò che segue non ha la pretesa di essere un ritratto esaustivo, quanto piuttosto di fornire degli indizi e delle piste interessanti in vista di future ricerche più approfondite sulla tematica. Le variabili che ho deciso di mettere in correlazione con le risposte che i ragazzi hanno fornito (*items 24-27*) sono il genere degli allievi (sesso, *item 0*), la loro origine culturale (prima lingua imparata a casa, *item 4* e prima lingua parlata a casa, *item 5*) e il livello di benessere psicologico degli allievi (*item 10-18*).

5.1.2.1 Genere degli allievi

Il sesso degli allievi (*item 0*) è stato messo in relazione con le risposte alle domande da 24 a 27:

Item 24: ci sono degli adulti importanti per te a scuola?

Item 25: nella mia scuola c'è un insegnante o un adulto che si preoccupa davvero per me?

Item 26: nella mia scuola c'è un insegnante o un adulto che crede che ce la farò?

Item 27: nella mia scuola c'è un insegnante o un adulto che mi ascolta quando ho qualcosa da dire?

Alla luce dei risultati emersi, si constata una correlazione statisticamente significativa unicamente per l'item 24 ($p < .001$) e per l'item 26 ($p = 0.010$): per tutte le altre domande prese in considerazione, non è riscontrabile una relazione statisticamente significativa tra le risposte degli allievi ($p > 0.05$). Il risultato non lascia però spazio a dubbi: gli allievi e le allieve sembrerebbero percepire in modo diverso l'importanza delle figure adulte che li circondano tra le mura di scuola.

Tabella 5.5 – Risposte all'item 24 e genere degli allievi (frequenze)

		Maschi	Femmine	Totale
Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola? (Item 24)	NO	154	99	253
	SI	149	235	384
	Totale	303	334	637
Mancanti	Mancante di sistema			8

Tabella 5.6 – Risposte all'item 24 e genere degli allievi (percentuali)

		Maschi	Femmine
Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola? (Item 24)	NO	50.1	29.7
	SI	49.9	70.3
	Totale	100.0	100.0

Alla luce dei dati illustrati nelle tabelle 5.5 e 5.6, sembra emergere in modo chiaro come le ragazze percepiscano in modo più positivo rispetto ai compagni maschi l'importanza degli adulti in ambito

La relazione tra allievi e adulti nel contesto scolastico del primo biennio di scuola media

scolastico: se il 50.1% dei maschi risponde negativamente alla domanda, ben 7 allieve su 10 ammettono che ci sono per loro degli adulti importanti a scuola.

Meno evidenti le differenze emergenti dai dati delle risposte all'*item* 26.

Tabella 5.7 – Risposte all'*item* 26 e genere degli allievi (frequenze)

		Maschi	Femmine	Totale
	Per niente	29	15	44
Nella mia scuola c'è un insegnante o un adulto che crede che ce la farò. (<i>Item</i> 26)	Un po'	72	73	145
	Abbastanza	113	132	245
	Molto	89	111	200
	Totale	303	331	634
Mancanti	Mancante di sistema			11

Tabella 5.8 – Risposte all'*item* 26 e genere degli allievi (percentuali)

		Maschi	Femmine
	Per niente	8.7	4.4
Nella mia scuola c'è un insegnante o un adulto che crede che ce la farò. (<i>Item</i> 26)	Un po'	23.7	22.1
	Abbastanza	37.7	39.9
	Molto	29.9	33.6
	Totale	100.0	100.0
Mancanti	Mancante di sistema		

Benché la situazione appaia meno netta rispetto all'*item* 24, possono comunque essere proposti dei confronti interessanti tra le risposte degli alunni e quelle delle compagne.

Gli allievi che faticano a percepire come gli adulti che li circondano a scuola credano in loro, risultano essere soprattutto maschi: se quasi 1 ragazzo su 10 ha scelto la risposta “per niente”, la proporzione scende a 1 allieva su 20 nel caso delle ragazze. Una differenza non di poco conto.

Guardando l'altro estremo della scala di valutazione ("Abbastanza" e "Molto") si constata una situazione analoga, con le ragazze che sembrano avere una percezione più positiva (73.5%) rispetto ai compagni maschi (67.6%). Si conferma, quindi, un'interessante e significativa correlazione tra il genere degli allievi e le loro risposte in questa area d'indagine del questionario.

5.1.2.2 Lingua imparata e parlata a casa

Anche l'origine culturale degli allievi e delle loro famiglie (inferibile tramite le risposte del questionario agli *items* 4, "Qual è la prima lingua *imparata* a casa?", e 5, "Quale lingua *parli* a casa?") è stata messa in relazione con le risposte proposte dagli allievi agli *items* di base focalizzati in questa ricerca (24-27). Per semplificare, sia per la domanda 4, sia per la domanda 5, si è deciso di raggruppare le risposte tra chi ha indicato la casella "italiano" (*ITA*, nelle tabelle seguenti) e chi ha scelto un'altra lingua (*NO ITA*, nelle tabelle seguenti).

C'è una correlazione tra la percezione che hanno i giovani dell'aiuto ricevuto dagli adulti a scuola e la loro origine culturale? Alla luce dei risultati (cfr. **allegato 9.3**), emerge una correlazione statisticamente significativa ($p = .033$ nel caso dell'*item* 4; $p < .001$ nel caso dell'*item* 5) solo per le risposte proposte dagli allievi all'*item* 24. Per le domande 25-27 del questionario non emerge nessuna significatività di rilievo.

Tabella 5.9 – Risposte all'*item* 24 e lingua *imparata* a casa (frequenze)

		ITA*	NO ITA**	Totale
Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola? (<i>Item</i> 24)	NO	216	38	254
	SI	319	69	388
	Totale	535	107	642
Mancanti	Mancante di sistema			3
* L'italiano è la prima lingua imparata a casa.	** L'italiano <u>non</u> è la prima lingua imparata a casa.			

La relazione tra allievi e adulti nel contesto scolastico del primo biennio di scuola media

Tabella 5.10 – Risposte all’*item 24* e lingua *imparata* a casa (percentuali)

		ITA*	NO ITA**
Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola? (<i>Item 24</i>)	NO	40.2	35.6
	SI	59.8	64.4
	Totale	100.0	100.0
* L’italiano è la prima lingua imparata a casa.	** L’italiano <u>non</u> è la prima lingua imparata a casa.		

Tabella 5.11 – Risposte all’*item 24* e lingua *parlata* a casa (frequenze)

		ITA*	NO ITA**	Totale
Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola? (<i>Item 24</i>)	NO	235	19	254
	SI	336	52	388
	Totale	571	71	642
Mancanti	Mancante di sistema			3
* L’italiano è la prima lingua parlata a casa.	** L’italiano <u>non</u> è la prima lingua parlata a casa.			

Tabella 5.12 – Risposte all’*item* 24 e lingua *parlata* a casa (percentuali)

		ITA*	NO ITA**
Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola? (<i>Item</i> 24)	NO	41.1	26.7
	SI	58.9	73.3
	Totale	100.0	100.0
* L’italiano è la prima lingua parlata a casa.	** L’italiano <u>non</u> è la prima lingua parlata a casa.		

Osservando i risultati emerge come gli allievi che a casa hanno imparato e/o parlano una lingua diversa dall’italiano tendano a rispondere affermativamente in proporzione maggiore alla domanda dell’*item* 24. Se il 59.8% degli allievi di lingua madre italiana afferma che ci sono degli adulti importanti a scuola, questa percentuale aumenta a quasi il 65% nel caso degli allievi di madrelingua non italiana. La differenza viene ancora amplificata nel caso della principale lingua parlata a casa (*item* 5): se a scuola c’è una figura adulta importante per il 58.9% degli allievi che in ambito familiare parlano italiano, questa proporzione cresce al 73.3% nel caso degli allievi che a casa parlano un altro idioma.

5.1.2.3 Benessere degli allievi

Al fine di indagare al meglio se vi è una correlazione statisticamente significativa tra il benessere degli allievi e la percezione che essi hanno dell’aiuto e del sostegno offerti loro dalle figure adulte in ambito scolastico, sono stati presi in considerazione i gruppi di *items* organizzati attorno a costrutti specifici.

Si è così proceduto con un incrocio tra i dati degli *items* 24-27 e le risposte ai gruppi di *items* 10-12 (che permettono di valutare il costrutto *depressione*), 13-15 (che ci forniscono una valutazione riguardante il livello di *ansia* degli allievi) e, per finire, 16-18 (che costituiscono un utile mezzo per valutare e misurare la *soddisfazione di vita* degli scolari ticinesi). Il panorama completo dei risultati è disponibile in allegato (cfr. **allegato 9.4**); di seguito, mi limiterò ad alcune considerazioni di fondo sui risultati principali emersi.

Per quanto riguarda l'item 24 del questionario ("Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola?"), emerge una correlazione statisticamente significativa con le domande riguardanti il costrutto relativo all'ansia (items 13-15): in tutti i casi, il coefficiente di significatività mostra valori interessanti ($p < .005$).

Nel caso dell'item 25 ("Nella mia scuola c'è un insegnante o un adulto che si preoccupa davvero per me"), non emergono invece particolari correlazioni significative (si segnala unicamente un valore dell'indice $p < .005$ nell'incrocio dei dati con gli items 15, "Ho paura di essere preso in giro" e 17, "La mia vita è eccellente").

Per finire, la situazione delle domande 26 ("Nella mia scuola c'è un insegnante o un adulto che crede che ce la farò") e 27 ("Nella mia scuola c'è un insegnante o un adulto che mi ascolta quando ho qualcosa da dire"): emerge qui un legame statisticamente significativo con gli items 16-18 (costrutto *soddisfazione di vita*). Dall'incrocio dei dati, infatti, risulta un valore di $p < .005$ e, anzi, in ben 4 casi su 6 il valore dell'indice p è eccellente e $< .001$.

5.2 Discussione dei risultati

Se ad un primo sguardo può sembrare positivo che ben oltre la metà degli allievi risponda che nell'ambiente scolastico vi è almeno un adulto che è percepito come *importante* per loro (item 24, "Ci sono degli adulti importanti per te a scuola?"), è però forse più interessante abbozzare una pista di analisi partendo dal 40% dei giovani che ha risposto negativamente alla domanda: stando ai risultati ottenuti, in una classe di 20 allievi, 8 rispondono che a scuola non ci sono adulti importanti per loro. Perché?

Credo che l'interpretazione di questo risultato – che meriterebbe senza dubbio, occorre sottolinearlo, un approfondimento ulteriore e che costituisce a mio avviso un'interessante e feconda pista di ricerca e analisi – possa essere illustrata con vari argomenti. Da una parte va considerata l'età dei ragazzi oggetto dell'inchiesta: essi si trovano in una fase evolutiva molto particolare e delicata che, come già approfondito al *cap. 2.4*, li conduce inevitabilmente a sviluppare con gli adulti dei rapporti a volte di difficile interpretazione e caratterizzati da una ambivalenza affettiva costante e trasversale al loro sviluppo adolescenziale (Petter, 1992).

È infatti importante sottolineare che (Petter, 1992, p. 145)

[...] vi sono modi di comportarsi degli adulti [...] che suscitano [...] negli allievi atteggiamenti positivi di ammirazione e affetto. E ve ne sono altri che hanno caratteristiche opposte [...] e suscitano freddezza, antipatia, senso di insopportabilità e distacco. Tuttavia, anche quando il

rapporto è molto buono, la situazione non è quasi mai univoca, non è cioè caratterizzata soltanto da sentimenti positivi; e ciò accade soprattutto in determinati momenti dello sviluppo, come quello che corrisponde al dispiegarsi del complesso di Edipo e quello adolescenziale.

È quindi in questa trama contraddistinta da una forte ambivalenza affettiva ed emozionale che può essere contestualizzato, a mio avviso, il risultato di questo *item*. A ciò, possiamo aggiungere anche il fatto che, al momento della somministrazione dei questionari nel mese di ottobre, gli allievi di prima media avevano iniziato da una manciata di settimane la loro avventura nel settore secondario: sentimenti di nostalgia nei confronti della scuola elementare e timore rispetto alla nuova situazione – con numerosi insegnanti e, soprattutto, senza un vero docente di riferimento a parte il docente di classe – possono aver giocato un ruolo.

Prendendo spunto dai risultati esposti, va sottolineata l'importanza in questo contesto del ruolo del docente: egli deve essere cosciente di questa situazione e quindi pronto per esempio a stemperare le situazioni nelle quali l'allievo assume atteggiamenti negativi, con l'obiettivo di migliorare il rapporto maestro-allievo. L'insegnante, infatti, "può fare in modo che la componente negativa sia ridotta al minimo, limitando allo stretto necessario quegli atteggiamenti o interventi nei quali essa trova alimento, e che la componente positiva risulti invece forte, e nettamente prevalente sull'altra" (Petter, 1992, p. 145). Un ruolo fondamentale per qualsiasi docente, ma in modo particolare per il docente di classe: per gli allievi che iniziano la scuola media "orfani" di un maestro o di una maestra che li aveva seguiti da vicino, passo passo, nel corso di cinque anni, è importante che la figura del docente di classe sappia proporsi come punto di riferimento, sorta di molo sicuro d'approdo in caso di difficoltà. "Un bambino o un ragazzo, quando un insegnante al quale era affezionato va via o viene sostituito da un altro, sente che qualcosa di importante, di "suo", gli è venuto a mancare, prova un forte rincrescimento e per qualche tempo nostalgia e rimpianto" (Petter, 1992, pp. 140-141). Il ruolo dell'insegnante, è scontato dirlo, va quindi di gran lunga al di là delle mansioni professionali legate all'insegnamento disciplinare e alla trasmissione del sapere in senso stretto.

Per quanto riguarda l'*item* 25 ("*Nella mia scuola c'è un insegnante o un adulto che si preoccupa davvero per me*"), se da una parte i risultati illustrati lasciano trasparire in questo ambito un certo malessere o, per lo meno, una difficile percezione – da parte degli allievi – della preoccupazione che hanno per loro i professionisti del ramo scolastico, è d'altra parte difficile offrire una spiegazione certa del risultato. Riacciandoci a quanto illustrato per l'*item* precedente, la maggioranza di risposte tendenzialmente negative è probabilmente legata alla difficile e delicata

fase evolutiva e di sviluppo che i ragazzi affrontano nell'adolescenza: una fase della vita, come precedentemente illustrato, nella quale anche i rapporti con gli adulti non sono sempre univoci e di chiara interpretazione (Petter, 1992). È inoltre possibile, a mio avviso, porre anche l'attenzione sulla terminologia usata nella domanda: il verbo "preoccuparsi" può forse suonare come invasivo e intimo alle orecchie di certi allievi, per i quali il maestro è colui che insegna, che dà i compiti, che decide le promozioni e i castighi, ma non per forza di cose è già percepito come una figura adulta che può preoccuparsi davvero per loro.

Passando ai risultati dell'*item* 26 ("*Nella mia scuola c'è un insegnante o un adulto che si preoccupa davvero per me*"), risulta evidente al primo colpo d'occhio come la situazione dei dati raccolti attraverso questo *item* appaia diversa rispetto ai risultati della domanda precedente. Le cifre sembrano nettamente più confortanti e positive. Come spiegare un tale divario, per due domande che – almeno in apparenza – sembrano simili?

Credo che la grande differenza tra i risultati possa essere, almeno in parte, ricondotta alla formulazione della domanda e alla terminologia utilizzata: per i giovani allievi del primo biennio è molto probabilmente più comprensibile e accessibile l'idea che un adulto, nella scuola, *creda in loro*, piuttosto che *si preoccupi davvero per loro*. Benché si tratti di atteggiamenti molto vicini, collimanti e che in parte possono andare a sovrapporsi (un docente che crede in un allievo si preoccupa per lui), essi si manifestano probabilmente secondo modalità diverse e tramite canali comunicativi non sempre di facile interpretazione da parte degli allievi: se infatti basta un incoraggiamento esplicito ("*Forza! Ce la puoi fare! Un passo alla volta ma è la strada giusta!*") per mostrare agli allievi che crediamo nelle loro capacità e potenzialità, piccole o grandi che siano, è sicuramente meno evidente fare trasparire in modo esplicito, ai loro occhi, la nostra preoccupazione, anche perché essa implica, per le due parti, un accesso al proprio sentire emozionale più profondo, e quindi più coinvolgente e difficile. Questi risultati, in sintesi, non fanno a mio avviso che confermare quanto la presa in conto degli aspetti emozionali ed emotivi, per gli allievi come per i docenti, siano fondamentali: è solo attraverso veri e propri percorsi formativi di *alfabetizzazione emozionale* che sarà possibile migliorare i risultati piuttosto insoddisfacenti dell'*item* 25.

Come per i risultati dell'*item* precedente, anche i dati emergenti all'*item* 27 ("*Nella mia scuola c'è un insegnante o un adulto che mi ascolta quando ho qualcosa da dire*") lasciano trasparire una situazione che sembrerebbe piuttosto confortante: oltre tre allievi su quattro percepiscono e riconoscono una buona propensione al loro ascolto da parte degli adulti che li circondano nel contesto scolastico. Come per la percezione della capacità del docente di *credere nell'allievo*, anche

nel caso dell'ascolto siamo in presenza di situazioni che si traducono solitamente in atti molto concreti e visibili del docente (chinarsi a parlare con un allievo; prendersi qualche minuto di tempo alla fine della lezione o durante la pausa quando un alunno ha una domanda, una paura, una richiesta) e che possono quindi essere più facilmente percepite da parte dei giovani (al contrario della già affrontata questione della *preoccupazione* che, oltre a essere emotivamente più invasiva ed emozionalmente delicata, non sempre è di facile traduzione in gesti, comportamenti, atti o parole espliciti e di interpretazione chiara e univoca).

L'ascolto degli allievi da parte degli adulti, e dei docenti di scuola in particolare, è importantissimo: è infatti nella delicata fase dell'adolescenza – in un contesto di veloci e repentini cambiamenti durante i quali spesso lo sviluppo fisico non procede di pari passo con quello psico-emotivo – che i ragazzi vanno alla ricerca di punti di riferimento stabili e di figure adulte che dedichino loro attenzione e ascolto (Petter, 1992). Figure adulte che quindi dovranno essere coscienti del loro ruolo, della loro importanza ma, soprattutto, che conoscano a fondo le problematiche adolescenziali per poterle affrontare e gestire al meglio e con cognizione di causa. Alla luce dei risultati, e nonostante gli ampi e ovvi margini di miglioramento potenziali, sembra emergere che la scuola ticinese sia già piuttosto cosciente dell'importanza dell'ascolto che va dedicato ai propri allievi.

Passando alla discussione dei risultati emersi grazie all'analisi di correlazione, appare piuttosto netta la differenza tra i due gruppi di genere (*item 0*): il differente grado di maturità (che tra maschi e femmine durante l'adolescenza può in certe fasi raggiungere livelli importanti e non trascurabili), così come la differenza di sensibilità tra maschi e femmine (e quindi di capacità di accettare l'aiuto ma, soprattutto, di saper riconoscere e ammettere che anche a scuola ci sono degli adulti che si preoccupano per loro) potrebbero costituire un abbozzo di spiegazione.

I risultati emersi dalla correlazione con gli *items 4* (“Qual è la prima lingua *imparata* a casa?”) e *5* (“Quale lingua *parli* a casa?”), non di facile interpretazione, sono a mio avviso confortanti: se gli allievi di origine e provenienza culturale straniera costituiscono un sottogruppo che, per certi aspetti, può essere considerato più fragile (per le questioni legate alle dinamiche di integrazione nella società in senso lato, e nella scuola in senso stretto), è confortante che proprio da questi allievi giunga un segnale importante: per la maggior parte di loro, a scuola, vi sono degli adulti importanti, vere e proprie figure di riferimento e fonte di stabilità. Una scuola, quindi, che sembrerebbe in grado di sostenerli e aiutarli, non scordando il ruolo-chiave che essa può e deve giocare nel favorire

le dinamiche d'integrazione delle giovani generazioni nella società multiculturale in cui stanno crescendo.

Per quanto riguarda il benessere socioemotivo degli allievi, sembra emergere un'interessante significatività statistica tra il livello di ansia degli allievi e la loro percezione del sostegno e dell'aiuto offerto da parte degli adulti. Una relazione probabilmente logica e ovvia, ma non di meno interessante: le paure e le ansie che possono insorgere negli allievi in ambiente scolastico (essere presi in giro, cosa gli altri pensano di me, piacere o meno ai compagni) vanno inevitabilmente a intaccare la sensibilità degli allievi che, probabilmente, cercheranno negli adulti sostegno, aiuto e protezione. I risultati lasciano inoltre trasparire uno stretto legame tra quella che è la valutazione della soddisfazione di vita da parte degli allievi e l'importanza che i giovani attribuiscono, in questo contesto, a fattori come la disponibilità all'ascolto nei loro confronti da parte degli adulti e degli insegnanti, così come gli aspetti più prettamente legati alla motivazione: credere nei ragazzi, promuovere e sviluppare un atteggiamento empatico che permetta di trasmettere loro energia positiva sono competenze fondamentali e irrinunciabili nella *cassetta degli attrezzi* di un aspirante docente che si affaccia al giorno d'oggi al mondo della scuola ticinese.

7. Conclusioni

Come accennato nell'*incipit* di questo lavoro di diploma, è con un sentimento di frizzante curiosità mista a una vasta, personale e innegabile inconsapevolezza nei confronti del tema, che ho intrapreso il cammino alla scoperta dell'universo emozionale ed emotivo nel mondo della scuola, assaporandone da subito l'importanza e la centralità nel contesto professionale dove sto muovendo i miei primi passi nelle vesti di insegnante. Un percorso personale e professionale di crescita che – e in tal senso sono stato un vero privilegiato – è stato arricchito e rafforzato grazie al fatto che, da settembre 2012, svolgo anche il ruolo di docente di classe in una prima media della Scuola Media di Biasca. Un gruppo di allievi con il quale ho così potuto abbozzare – ancorché con incedere inesperto, spesso in modo zoppicante, probabilmente non nel modo ideale a causa della mia inesperienza – un primo percorso di vera e propria *alfabetizzazione emotiva* che, in attività organizzate durante l'ora di classe, ha portato il gruppo (docente di classe compreso!) a toccare con mano per la prima volta le implicazioni legate all'ospite emotivo che è sempre presente con noi in aula. Abbiamo in tal modo progressivamente preso consapevolezza di un universo che spesso (*in primis* da parte del docente) è trascurato e sottostimato: sentire le proprie emozioni, riconoscerle in sé e negli altri, verbalizzarle descrivendole e dando loro un nome appropriato e infine accettarle, controllarle e gestirle.

È in parallelo a questa attività pratica sul campo che, con il trascorrere dei mesi, la riflessione teorica – su cui è articolato e si fonda il presente lavoro di ricerca – è germogliata, ha preso forma e si è sviluppata. Un rapporto, quello tra teoria e pratica, sempre fecondo, fonte costante di domande e di risposte, inesauribile sorgente di spunti in un contesto di ricerca – le *Scienze dell'educazione* – per me completamente nuovo, ma che ho scoperto essere estremamente vivace e interessante, fornitore inesauribile di nuove piste di ricerca verso le quali anche il presente lavoro, con modestia, si apre: dalle prospettive analitiche di tipo comparativo tra la situazione ticinese e quella della realtà scolastica nella *British Columbia* canadese, all'approfondimento di alcuni interessanti risultati emersi e, per ragioni di spazio e di tempo, purtroppo solo marginalmente sfiorati nell'ambito di questo lavoro di diploma.

Un contesto di ricerca che mi ha messo in condizione di approfondire, descrivere e analizzare alcune sfaccettature della relazione che nasce e si sviluppa tra le mura di scuola tra gli allievi e gli adulti che li circondano: una ricerca i cui risultati (che non hanno la pretesa o l'impudenza di voler

rappresentare un punto di arrivo, ma rappresentare – come già sottolineato – degli spunti, dei semi fertili per ulteriori approfondimenti e analisi dell’universo-scuola) mi hanno permesso di misurare come una maggioranza dei nostri allievi (femmine in particolare) percepisca in modo positivo l’importanza di queste figure, ma come anche – altra faccia della stessa medaglia – per ben 4 allievi su 10 nel contesto scolastico non vi siano adulti davvero importanti a scuola. Restano quindi ampi margini di miglioramento, è incontestabile, nell’istituzione-scuola: è sicuramente questo uno degli insegnamenti più preziosi che ho potuto trarre dal mio lavoro di ricerca.

Una scuola ticinese che sembra già saper ascoltare e motivare la maggior parte dei propri allievi, ma che potrebbe fare ancora di più per la minoranza di ragazzi, probabilmente più fragile e bisognosa, per la quale ciò non è ancora sufficiente. In un contesto dove il rapporto allievo-docente è inevitabilmente e costantemente caratterizzato dal cardine dell’ambivalenza affettiva ed emozionale (Petter, 1992), è proprio tramite una maggior presa di coscienza da parte degli adulti che operano nel mondo scolastico (docenti, ma non solo!) degli aspetti legati all’emotività e all’affettività, che sarà possibile compiere dei progressi reali, tangibili e concreti, in direzione di una scuola sempre più attenta e sensibile – quindi anche più consapevole della sua importanza sociale e del suo ruolo-chiave per una crescita psico-emotiva sana delle giovani generazioni – verso il mondo delle emozioni e dell’affettività: tematiche che appartengono forse all’ordine dell’impalpabile, che sono probabilmente leggere come un soffio e inafferrabili, ma che sono al tempo stesso centrali e presenti in ogni momento della nostra esistenza, sulla quale influiscono spesso con il peso di un macigno.

8. Bibliografia

- Antognazza, D. & Sciaroni, L. (2009). *Progetto di ricerca: Chiamale Emozioni. Rapporto finale*. Locarno: SUPSI.
- Blandino, G. & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive a scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Brackett, M. (2004). *Emotional, Literacy in the Middle School*. New York: Dude publishing.
- Bandura, Albert (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Crespi Branca, M. (a cura di) (2010). *Ora di classe: proposte di attività. Scuola media. Attività svolte dagli istituti scolastici*. Bellinzona: Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico e Ufficio dell'insegnamento medio.
- Davaud, D., Gros, D., & Hexel, D. (2005). *Climat d'établissement. Enquête auprès des directrices et directeurs des colleges du cycle d'orientation*. Ginevra: Service de la recherche en education.
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza Emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D., & Gyatso T. (Dalai Lama) (2004). *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni della mente: rabbia, desiderio e illusione*. Milano: Mondadori.
- Petter, G. (1992), *La preparazione psicologica degli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*: 9, 185-211.
- Schonert-Reichl, K. (2010). *The Middle Years Development Instrument, Measuring the Developmental Health and Well-being of Children in Middle Childhood*. Vancouver: MDI.
- Schonert-Reichl, K. (2010). Understanding the Link Between Social and Emotional Well-being and Peer Relations in Early Adolescence: Gender-Specific Predictor of Peer Acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*. Nov;39 (11): 1330-1342.

9. Allegati

9.1 Statistiche descrittive, *items 24-27*

24.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	254	39.4	39.6	39.6
	2	388	60.2	60.4	100.0
	Total	642	99.5	100.0	
Missing	System	3	.5		
Total		645	100.0		

25.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	185	28.7	28.9	28.9
	2	224	34.7	34.9	63.8
	3	148	22.9	23.1	86.9
	4	84	13.0	13.1	100.0
	Total	641	99.4	100.0	
Missing	System	4	.6		
Total		645	100.0		

26.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	45	7.0	7.0	7.0
	2	146	22.6	22.8	29.9
	3	246	38.1	38.5	68.4
	4	202	31.3	31.6	100.0
	Total	639	99.1	100.0	
Missing	System	6	.9		
Total		645	100.0		

27.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	.3	.3	.3
1	36	5.6	5.6	5.9
1.	4	.6	.6	6.5
2	94	14.6	14.6	21.1
2.	14	2.2	2.2	23.3
3	166	25.7	25.7	49.0
3.	16	2.5	2.5	51.5
4	277	42.9	42.9	94.4
4.	35	5.4	5.4	99.8
non ho mai parlato	1	.2	.2	100.0
Total	645	100.0	100.0	

9.2 Statistiche di correlazione, *items* di base 24-27 e genere degli allievi

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
24. Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola?	Equal variances assumed	59.730	.000	5.580	635	.000	.212	.038	.137	.286
	Equal variances not assumed			5.556	613.432	.000	.212	.038	.137	.287
25. ... si preoccupa davvero per me.	Equal variances assumed	1.226	.269	1.284	634	.200	.102	.079	-.054	.258
	Equal variances not assumed			1.285	631.223	.199	.102	.079	-.054	.258
26. ... crede che ce la farò.	Equal variances assumed	6.598	.010	2.222	632	.027	.159	.072	.019	.300
	Equal variances not assumed			2.212	610.918	.027	.159	.072	.018	.301
27. ... mi ascolta quando ho qualcosa da dire.	Equal variances assumed	.509	.476	4.575	635	.000	.334	.073	.191	.477
	Equal variances not assumed			4.553	610.729	.000	.334	.073	.190	.478

24. Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola? *

Sesso Crosstabulation

Count

		Sesso		Total
		M	F	
24. Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola?	NO	154	99	253
	SI'	149	235	384
Total		303	334	637

25. ... si preoccupa davvero per me. * Sesso Crosstabulation

Count

		Sesso		Total
		M	F	
25. ... si preoccupa davvero per me.	per niente	93	91	184
	un po'	109	114	223
	abbastanza	66	80	146
	molto	36	47	83
Ttal		304	332	636

26. ... crede che ce la farò. * Sesso Crosstabulation

Count

	Sesso		Total
	M	F	
per niente	29	15	44
un po'	72	73	145
abbastanza	113	132	245
molto	89	111	200
Total	303	331	634

27. ... mi ascolta quando ho qualcosa da dire. * Sesso Crosstabulation

Count

	Sesso		Total
	M	F	
per niente	25	15	40
un po'	64	44	108
abbastanza	95	84	179
molto	119	191	310
Total	303	334	637

9.3 Statistiche di correlazione, *items* di base 24-27 e prima lingua imparata/parlata a casa

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
24.	Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola?	4.589	.033	-.938	640	.349	-.049	.052	-.150	.053	
	Equal variances assumed										
	Equal variances not assumed			-.951	153.524	.343	-.049	.051	-.150	.052	
25.	... si preoccupa davvero per me.	.372	.542	.303	639	.762	.032	.106	-.176	.241	
	Equal variances assumed										
	Equal variances not assumed			.309	154.315	.758	.032	.104	-.174	.238	
26.	... crede che ce la farò.	.080	.778	.843	637	.400	.081	.096	-.107	.269	
	Equal variances assumed										
	Equal variances not assumed			.839	152.908	.403	.081	.096	-.110	.271	
27.	... mi ascolta quando ho qualcosa da dire.	.002	.961	.664	640	.507	.065	.098	-.128	.258	
	Equal variances assumed										
	Equal variances not assumed			.658	152.147	.512	.065	.099	-.131	.261	

Qual è la prima lingua imparata a casa * 24. Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola? Crosstabulation

Count

		24. Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola?		Total
		NO	SI'	
		Qual è la prima lingua imparata a casa	0	
	1	216	319	535
Total		254	388	642

Quale lingua parli a casa * 24. Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola? Crosstabulation

Count

		24. Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola?		Total
		NO	SI'	
		Quale lingua parli a casa	0	
	1	235	336	571
Total		254	388	642

9.4 Dati statistici di dettaglio, *items* di base 24-27 e benessere degli allievi

	10. Mi sento spesso infelice.	11. Ci sono delle cose che mi turbano.	12. Spesso mi sembra di fare male le cose.	13. Mi preoccupo di quello che gli altri bambini potrebbero dire di me.	14. Spesso sono preoccupato perché penso di non piacere agli altri.	15. Ho paura di essere preso in giro.	16. Per molti aspetti la mia vita è come vorrei che fosse.	17. La mia vita è eccellente.	18. Sono contento della mia vita.	24. Ci sono degli adulti che sono importanti per te a scuola?	25. ... si preoccupa davvero per me.	26. ... crede che ce la faccio.	27. ... mi ascolta quando dico qualcosa da dio.	28. ... crede che esista la Dio.	29. ... che mi ascolta quando dico qualcosa da dio.	30. ... a cui posso parlare dei miei problemi.	31. Quello che penso i miei genitori (o tutti) mi sta a cuore.
Spearman's rho	1,000	.464	.390	-.257	.333	.224	-.394	-.435	-.405	-.000	-.036	-.126	-.112	-.175	-.242	-.167	-.203
Correlation Coefficient		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.813	.362	.001	.005	.000	.000	.000	.000
Sig. (2-tailed)																	
N	645	644	639	643	644	645	643	645	642	642	641	639	642	644	643	642	641
11. Ci sono delle cose che mi turbano.	.464	1,000	.304	.234	.277	.209	.228	-.342	-.274	.042	.010	-.013	-.087	-.087	-.116	-.084	-.086
Correlation Coefficient			.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.386	.794	.748	.027	.027	.000	.033	.031
Sig. (2-tailed)																	
N	644	644	638	642	643	644	642	644	641	641	640	638	641	643	642	641	640
12. Spesso mi sembra di fare male le cose.	.390	.304	1,000	.262	.330	.243	-.174	-.302	-.259	.065	.022	-.042	-.016	-.097	-.172	-.076	-.102
Correlation Coefficient				.000	.000	.000	.000	.000	.000	.100	.585	.290	.685	.014	.000	.056	.010
Sig. (2-tailed)																	
N	639	638	639	637	638	639	637	639	637	636	635	633	637	638	637	636	635
13. Mi preoccupo di quello che gli altri bambini potrebbero dire di me.	-.257	.234	.262	1,000	.622	.613	-.093	-.133	-.115	.096	.038	.013	-.027	-.064	-.081	-.039	.035
Correlation Coefficient					.000	.000	.000	.000	.004	.015	.340	.744	.492	.103	.041	.331	.373
Sig. (2-tailed)																	
N	643	642	637	643	642	643	641	643	640	640	639	637	640	642	641	640	639
14. Spesso sono preoccupato perché penso di non piacere agli altri.	.333	.277	.330	.622	1,000	.614	-.175	-.244	-.249	.084	.081	.014	.029	-.056	-.110	-.059	-.010
Correlation Coefficient				.000		.000	.000	.000	.000	.033	.126	.719	.467	.157	.005	.138	.796
Sig. (2-tailed)																	
N	644	643	638	642	644	644	642	644	641	641	640	638	641	643	642	641	640
15. Ho paura di essere preso in giro.	.224	.209	.243	.613	.614	1,000	-.100	-.102	-.141	.102	.086	.031	.038	-.039	-.093	-.014	.017
Correlation Coefficient				.000	.000		.012	.009	.000	.010	.030	.441	.334	.328	.018	.730	.661
Sig. (2-tailed)																	
N	645	644	639	643	644	645	643	645	642	642	641	639	642	644	643	642	641
16. Per molti aspetti la mia vita è come vorrei che fosse.	-.394	-.228	-.174	-.093	-.175	-.100	1,000	.581	.576	.068	.123	.303	.190	.219	.297	.306	.286
Correlation Coefficient				.019	.000	.012		.000	.000	.087	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Sig. (2-tailed)																	
N	643	642	637	641	642	643	643	643	640	640	639	637	640	642	641	640	639
17. La mia vita è eccellente.	-.435	-.342	-.302	-.133	-.244	-.102	.581	1,000	.618	.055	.109	.206	.214	.259	.319	.335	.316
Correlation Coefficient				.001	.000	.009	.000		.000	.163	.006	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Sig. (2-tailed)																	
N	645	644	639	643	644	645	643	645	642	642	641	639	642	644	643	642	641
18. Sono contento della mia vita.	-.005	-.274	-.259	-.115	-.249	-.141	.576	.618	1,000	.047	.022	.108	.122	.273	.401	.364	.333
Correlation Coefficient				.004	.000	.000	.000	.000		.234	.585	.006	.002	.000	.000	.000	.000
Sig. (2-tailed)																	
N	642	641	637	640	641	642	640	642	642	639	638	636	639	641	640	639	638

9.5 Questionario somministrato agli allievi del primo biennio di scuola media



Questa pubblicazione, La relazione tra allievi e adulti nel contesto scolastico del primo biennio di scuola media, scritta da Christian Destefani, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.