

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

MARTINA BELTRAMI

MASTER OF ARTS SUPSI IN INSEGNAMENTO NELLA SCUOLA MEDIA

ANNO ACCADEMICO 2011/2012

**IL TEMPO LIBERO E LO SVILUPPO  
SOCIO-EMOTIVO DI UN PREADOLESCENTE**

RELATORI

LUCA SCIARONI, ALBERTO CRESCENTINI



*Un grazie particolare va ai relatori Luca Sciaroni e Alberto Crescentini, per avermi seguito nella stesura del lavoro di diploma; a Chiara, per gli insegnamenti; a Lavinia e Moira, per le risate; al mio compagno Roberto, per avermi supportato e sopportato, sempre; ai miei genitori, Mariagrazia e Pierre, i quali mi hanno permesso di arrivare fino a qui. Ringrazio infine me stessa, per tutto.*



## Sommario

1. Introduzione .....	1
2. Le emozioni e il tempo libero .....	2
2.1 Le emozioni.....	2
2.2 Il tempo libero e lo sviluppo socio-emotivo .....	5
3. Il progetto.....	8
3.1 Le origini canadesi.....	8
3.2 Il progetto ticinese.....	10
3.3 Domande di ricerca .....	10
3.4 Metodologie di ricerca .....	11
3.5 La popolazione.....	12
3.6 Le fasi del lavoro.....	14
FASE 1 – Somministrazione del questionario .....	14
FASE 2 – Raccolta dei dati .....	14
FASE 3 – Analisi dei dati .....	14
3.7 Risultati attesi.....	15
4. Analisi dei dati e interpretazione .....	16
4.1 Il pre-analisi .....	16
4.2 L'affidabilità delle scale.....	17
4.3 Le correlazioni .....	18
5. Conclusioni .....	27
5.1 Prospettive future .....	28
5.2 Implicazioni dal punto di vista di docente .....	29
6. Riferimenti bibliografici .....	30
7. Allegati.....	31



# 1. Introduzione

La voglia di dedicarmi a questo tema nasce dalla curiosità di lavorare su qualcosa di non legato direttamente alla materia che insegno (italiano); cercavo un ambito che prendesse in considerazione gli allievi, ma da una prospettiva che non fosse solo quella scolastica; perciò quando ho letto la proposta del professor Luca Sciaroni ho subito deciso che quello sarebbe stato l'argomento del mio lavoro di diploma.

Con il lavoro svolto ho approfondito il tema dell'educazione socio-emotiva; ho indagato su quale sia l'implicazione di questo tipo di educazione nel benessere dei giovani, nella percezione del proprio corpo e dell'ambiente che li circonda. L'obiettivo è stato quello di focalizzarsi sulla dimensione socio-emotiva. In modo più specifico, mi sono concentrata sul tempo libero dei preadolescenti ticinesi e di come quest'ultimo incida sul loro sviluppo socio-emotivo; ho cercato di capire se esista una relazione tra il tempo libero e lo sviluppo socio-emotivo. Ho ritenuto interessante notare un'eventuale differenza nello sviluppo socio-emotivo di due preadolescenti che impiegano il loro tempo libero in maniera opposta: l'isolamento dietro ad uno schermo, nella propria camera *versus* l'allenamento in compagnia di coetanei e/o adulti.

Per realizzare questo lavoro sono partita da un questionario (cfr. **Allegato 1**), i cui risultati mi hanno permesso di formulare determinate riflessioni sul tema centrale e sulle domande di ricerca: punto di partenza per selezionare i dati.

## 2. Le emozioni e il tempo libero

### 2.1 Le emozioni

Che cos'è un'emozione? Secondo il dizionario della lingua italiana Gabrielli, il suo senso letterale è “Reazione emotiva, sentimento intenso accompagnato da modificazioni psichiche e reazioni fisiologiche quali l’alterazione delle attività motorie, cardiocircolatorie, respiratorie, ghiandolari e sim.”, e ancora “Turbamento, sconvolgimento dell’animo.”. Ciò che afferma Daniel Goleman nel suo libro *Intelligenza emotiva* (1996), è che il termine *emozione* è strettamente legato sia ad un sentimento sia ai pensieri, ma anche alle varie condizioni psicologiche e biologiche che lo caratterizzano e, nondimeno, esso si contraddistingue per la sua relazione con le moltitudini di inclinazioni che ognuno possiede verso il proprio agire. Anche la radice stessa della parola *emozione* deriva dal verbo latino *moveo*, *muovere* appunto; con l’aggiunta del prefisso *e-* che indica *movimento da*, il che dimostra l’implicita attitudine ad agire, propria delle emozioni. Ciò significa che un’emozione ci accompagna sempre, nei momenti felici e nelle situazioni più difficili e critiche, essa ci guida là dove l’intelletto da solo non può farcela: come superare una perdita, non smettere mai di inseguire i propri obiettivi, decidere di legarsi a qualcuno per la vita e così via. Anche se molto spesso è sottovalutata, nel momento di prendere delle decisioni la sfera emotiva, e perciò i sentimenti, hanno la stessa importanza e influenza del pensiero razionale; e anche di più. Si pensi al detto: *Segui il tuo cuore*, quante volte si sente dire come frase di conforto a chi non sa prendere una decisione? Ed è in momenti come questo che l’intelligenza, quella misurata dal Q.I., non è più in grado di apportare nessun tipo di aiuto. Questo impulso, che va oltre l’essere razionale e l’intelligenza misurabile, si definisce *intelligenza emotiva*, la quale permette di padroneggiare le proprie emozioni, conducendole nelle direzioni più favorevoli per la persona; inoltre, l’intelligenza emotiva consente di capire i sentimenti degli altri, quelli che non si esprimono a parole.

È come se avessimo due cervelli e due tipi diversi di intelligenza: quella razionale e quella emotiva. Come già accennato, il nostro vivere è determinato da entrambe le intelligenze e anzi, è essenziale specificare che l’intelligenza razionale, ossia l’intelletto, funziona al meglio solo se accompagnato dall’intelligenza emotiva. Ed è grazie ad una buona interazione tra queste due menti che avviene sia lo sviluppo dell’intelligenza emotiva sia quello delle capacità intellettuali. La sostanziale differenza tra le due intelligenze è che quella razionale è



misurabile attraverso il test del Q.I., mentre quella emotiva è un concetto relativamente nuovo e misurabile in maniera più difficile. Goleman (1996) sostiene che a tutti gli effetti abbiamo due menti: una che pensa e l'altra che sente.

Oggigiorno, alle nostre latitudini, capita che la cultura e le istituzioni scolastiche si concentrino più sulle capacità accademiche, a discapito dell'interesse nei confronti della sfera legata all'intelligenza emotiva, la quale a volte passa in secondo piano. Come la lettura, la sfera emozionale può essere gestita e permette anche ai soggetti con un Q.I. più basso di intraprendere strade di successo, proprio perché essa determina quanto bene riusciamo a sfruttare tutte le nostre altre capacità (incluse quelle intellettuali). Saper controllare i propri sentimenti e riuscire a interpretare quelli degli altri apporta grossi vantaggi nella vita, anche senza possedere un elevato Q.I.; allo stesso modo, persone con un Q.I. molto alto possono riscontrare difficoltà nel concentrarsi e nel pensare in maniera lucida a causa del loro poco controllo sulla propria vita emotiva, la quale causa conflitti interiori.

I docenti sono consapevoli che le ansie emotive interferiscono con la mente e con la riuscita scolastica, poiché esse non permettono l'assorbimento di informazioni né tantomeno la loro applicazione pratica. In questo modo, le emozioni spiacevoli non permettono all'individuo di concentrarsi su qualcosa che non sia la propria preoccupazione. In questo caso avere un'attitudine ottimista e speranzosa aiuta l'individuo a superare meglio un momento di crisi e può influire in modo positivo anche il successo scolastico.

È molto importante riuscire a riconoscere le proprie emozioni, perché essere in grado di farlo permette allo stesso modo di esternare queste emozioni che circolano dentro di noi e, non da ultimo, offre l'opportunità di riconoscere e comprendere anche ciò che esternano e provano le persone attorno a noi. Se questo lavoro è iniziato già in età precoce, nel momento in cui si arriverà nell'adolescenza, e quindi nel periodo scolastico dedicato alle scuole medie, il clima di lavoro risulterà senz'altro più positivo. Come scrivono Goleman & Gyatso Tenzin (Dalai Lama) nel libro *Emozioni distruttive* (2004), si può attuare, nei bambini, una sorta di alfabetismo emotivo. Infatti, come accennato, l'idea è quella di insegnare ai bambini a riflettere sulle proprie emozioni, in modo da prevenire dei problemi che potrebbero presentarsi in futuro e legati alle emozioni afflittive, come la violenza, il suicidio o l'uso di droghe. Nella società odierna gli individui devono capire l'importanza di obbligarla propria mente a seguire una certa disciplina, al fine di agire in modo più sano e costruirsi un sistema immunitario emotivo forte. Possedere un'intelligenza emotiva significa conoscere le proprie

emozioni: saperle controllare e regolare, come pure riconoscere le emozioni altrui e sapersi gestire nelle relazioni con altri individui o all'interno di gruppi. Goleman (2004) ha riconosciuto delle componenti che costituiscono l'intelligenza emotiva, e sono:

- *competenza personale* (la consapevolezza di sé e la gestione di sé);
- *competenza sociale* (la consapevolezza sociale e la gestione delle relazioni interpersonali).

Le due competenze elencate si possono racchiudere sotto la grande denominazione di *Scienza del sé*, il cui oggetto di studio sono i sentimenti: i propri e quelli che nascono grazie ai rapporti con gli altri. Questa *Scienza* sta diffondendosi sempre più nelle scuole degli Stati Uniti e il suo obiettivo principale è quello di aumentare il livello di competenza sociale ed emozionale in tutti i giovani e non solo in quelli ritenuti più difficili o deboli.

Dai risultati di alcune valutazioni emerge che i giovani che hanno seguito corsi di competenza sociale ed emozionale ne hanno certamente beneficiato, incrementando alcuni aspetti (Goleman, 1996):

- *Autoconsapevolezza emozionale*: migliore capacità di riconoscere e denominare le nostre emozioni; migliore capacità di comprendere le cause dei sentimenti; capacità di riconoscere la differenza tra sentimenti e azioni.
- *Controllo delle emozioni*: migliore sopportazione della frustrazione e controllo della collera; minor frequenza di umiliazioni verbali, scontri e disturbi in classe; [...] sentimenti più positivi sul proprio io, sulla scuola e sulla famiglia; migliore capacità di affrontare lo stress; minor solitudine e ansia nei rapporti sociali.
- *Indirizzare le emozioni in senso produttivo*: maggior senso di responsabilità; maggiore capacità di concentrarsi sul compito che si ha di fronte e di fare attenzione; minore impulsività, maggiore autocontrollo; migliori risultati nelle prove scolastiche.
- *Empatia - leggere le emozioni*: migliore capacità di assumere il punto di vista altrui; maggiore empatia e sensibilità verso i sentimenti altrui; migliore capacità di ascoltare gli altri.
- *Gestire i rapporti*: migliore capacità di analizzare e comprendere i rapporti; migliore capacità di risolvere i conflitti e negoziare i contrasti; migliore capacità di risolvere i problemi nei rapporti; maggior sicurezza di sé e capacità di comunicare; maggior simpatia e socievolezza; comportamento più amichevole con i coetanei e maggior legame reciproco; maggior interesse da parte dei coetanei; maggior interesse e premura verso gli altri; minor individualismo e maggiore disposizione alla collaborazione in gruppo; maggior spirito di condivisione, di collaborazione e di disponibilità a rendersi utili agli altri; maggior democrazia nel trattare con gli altri (p. 187).

Grazie a questi insegnamenti viene sottolineato come controllare le emozioni e imparare ad approcciarsi ad esse, nonché capire ciò che sta dietro ad un determinato sentimento.

## 2.2 Il tempo libero e lo sviluppo socio-emotivo

Lo Verde, nel suo libro *Sociologia del tempo libero* (2009), distingue varie accezioni del concetto di *tempo libero*, che lui chiama *leisure*. Quella che più fa al mio caso è la seguente:

[...] il *leisure* è inteso come tempo o condizione finalizzata alla realizzazione di sé, cioè un tempo dotato di senso individuale, prima che collettivo, il cui valore è fondamentalmente attribuito all'individuo [...]. In questa eccezione, pur essendo il *leisure time* un tempo altro da quello lavorativo, può diventare il contenitore di un'altra attività con caratteristiche tipiche della prestazione lavorativa, ovvero di un tempo in cui si svolgono attività fra le quali può rientrare il non far nulla, o il dedicarsi a sé nelle diverse forme e pratiche (p. 15).

Pensare al tempo libero, dunque, equivale a pensare a libertà, svago, relax, evasione,... tutto ciò che è possibile fare esclusivamente nei ritagli di tempo, appunto. Ritengo che questi momenti siano estremamente importanti per lo sviluppo socio-emotivo e cognitivo di una persona, in quanto sono attimi che offrono la possibilità di scoprire nuove passioni, di sviluppare senso critico o senso pratico, di socializzare con coetanei, ma anche con adulti che occupano ruoli diversi (l'allenatore, il maestro di musica, il genitore di un amico). In sintesi, di costruire il proprio io. Al giorno d'oggi i giovani, chiamati anche *nativi digitali*, sono nati circondati da tecnologia di ogni tipo. I videogiochi non si contano nemmeno più e memorizzare un numero di telefono, ormai, non è pratica comune, poiché la rubrica del cellulare può contenere centinaia di numeri; inoltre, da questo apparecchio, si può ascoltare musica, navigare in Internet, giocare, scaricare applicazioni di ogni tipo e genere, e, oltre a tutto ciò, può anche svolgere le azioni di un comune telefono portatile. I social networks, poi, permettono di restare in contatto con moltissime persone, ma questo avviene da una stanza, dietro a un computer. La differenza è tra chi usa questo tipo di tecnologia e chi, invece, ne abusa. Di fatto, un preadolescente, oggi, ha più possibilità di essere attratto dalla tecnologia piuttosto che da un pallone.

Non è mia intenzione accusare le evoluzioni tecnologiche in quanto, se usate ragionevolmente, possono essere molto utili; tantomeno voglio stereotipare i giovani di oggi. Riflettendo ad ampio raggio e per estremi mi immagino due scenari. Ammetto, molto esagerati.

Nel primo vedo un ragazzo che gioca a calcio nella squadra del suo paese, insieme ad alcuni suoi compagni di classe ed altri ragazzi della sua scuola. Si ritrovano sul campo due volte alla settimana per gli allenamenti e, solitamente, il sabato per giocare la partita di campionato.

Spesso poi, durante la domenica pomeriggio, o le sere in cui non c'è allenamento, alcuni di loro si ritrovano al campetto per un'amichevole e quattro chiacchiere; quando piove, invece, si danno appuntamento sul loro social network preferito e postano video dei loro miti del calcio, commentano la partita del giorno prima, si motivano per i prossimi allenamenti o condividono le loro questioni personali. Insomma, quello che fanno anche quando si incontrano a scuola: discutono dei propri interessi, ridono, scherzano. Questi ragazzi devono organizzare le proprie giornate per riuscire a fare i compiti, studiare e andare ad allenamento; hanno già acquisito una certa disciplina anche perché il loro allenatore vuole sì che si divertano in campo, ma anche che lo facciano con una certa serietà; inoltre, hanno imparato ormai da tempo (in quanto sono anni che praticano questo sport insieme) a relazionarsi sia con i coetanei sia con gli adulti coinvolti nella loro associazione sportiva: spesso è un genitore che accompagna tutti e un altro che va a riprenderli e così via; infatti non hanno nessun problema nemmeno a comunicare con i loro docenti a scuola in quanto hanno capito che l'adulto non è una figura così lontana da loro. Questi ragazzi stanno bene con loro stessi, hanno una passione propria che possono condividere con altri amici che non avrebbero se non avessero iniziato a giocare a calcio, usano i social networks ma ponendosi un certo limite, anche perché la sera, dopo allenamento, sono stanchi e non hanno voglia di fare le ore piccole davanti al computer. Il loro sviluppo socio-emotivo progredisce come giusto che sia, si preoccupano per gli altri, hanno una buona visione di loro stessi e fiducia in quello che fanno.

Nel secondo scenario vedo un ragazzo che non occupa il proprio tempo libero con nessuna attività, né sportiva né creativa o artistica. Di solito quando rientra da scuola si posiziona al computer, accede al social network che va per la maggiore e inizia a scrivere qualche commento nelle bacheche di alcuni contatti o una battuta sotto la foto di un amico. Posta alcune frasi che sembrano svelare il senso profondo dell'esistenza e il preadolescente si sente maturo. Un amico risponde ad un suo commento e parte lo scambio: faccine, abbreviazioni, commenti frivoli e superficiali. Anche dei 620 amici del suo social network, ne frequenta al massimo tre, durante le ore di scuola; con tutti gli altri ride e scherza virtualmente, ma gli è capitato di incontrarne uno per strada e non salutarlo. Ma l'importante è che siano amici sul social network. La mamma lo chiama, la cena è pronta, aggiorna il suo stato mettendo *A cena*. A tavola la conversazione è praticamente nulla, il ragazzo mangia in fretta per poter tornare al computer. Il padre chiede se ha fatto i compiti, lui dice che sono quasi finiti e continuerà dopo cena. Torna in camera sua, si rimette davanti allo schermo, con la madre e il padre in salotto, convinti che lui stia facendo i compiti. Passano un paio d'ore, lui si affaccia alla porta e dà la buona notte, così è certo che nessuno entrerà più in camera sua. I suoi affari virtuali

proseguono tra un gioco di ruolo e un commento sul social network e quando va a dormire la mezzanotte è già passata da un po'. La mattina seguente risulta straziante, ogni materia è noiosa, lui è troppo stanco per seguire e con la testa è altrove.

Ritengo che questi siano due esempi concreti, plausibili, attuali, anche se definibili estremi. Il calcio e il social network sono solo gli esempi più tipici, ma sono due realtà che coesistono tra i preadolescenti e gli adolescenti ticinesi. Immaginando questi due stili di vita assolutamente opposti tra loro mi sono chiesta se esiste una relazione tra il tempo libero e lo sviluppo socio-emotivo di un preadolescente.

## 3. Il progetto

### 3.1 Le origini canadesi

Il progetto di questo lavoro, ampliamento del progetto di ricerca ideato ed elaborato dai professori Davide Antognazza e Luca Sciaroni (2008/2009) intitolato *Chiamale emozioni*, è svolto in collaborazione con uno studio già effettuato in Canada presso il Department of Educational and Counseling Psychology, and Special Education della University of British Columbia di Vancouver, il quale si è chiesto se l'ambiente in cui il bambino tra i 6 e i 12 anni passa il proprio tempo libero possa influenzare lo sviluppo dei ragazzini in questa fascia di età, dal momento che si è stimato che le ore a disposizione per il proprio tempo libero sono ben superiori a quelle in cui il bambino resta a scuola (Schonert-Reichl, 2007). Il suddetto studio si è interrogato quindi su quali siano le esperienze psicologiche e sociali dei ragazzi canadesi in questa fascia di età; come stanno con loro stessi, con le proprie famiglie, i propri genitori, i propri coetanei e la scuola che frequentano. Inoltre, si è chiesto come questi giovani occupino il loro tempo libero fuori dalla scuola: se partecipano a dei dopo-scuola, praticano sport o frequentano degli amici, se si relazionano con altri adulti e se i loro genitori sono ancora considerati importanti; infine, si è preoccupato di indagare circa l'esistenza del rapporto tra l'uso del tempo libero e la consapevolezza, da parte dei bambini, della loro competenza sociale, della propria salute e del proprio benessere. In definitiva, lo studio canadese ha cercato di capire la visione di se stessi, degli altri e del proprio ambiente tra i giovani dai 6 ai 12 anni. Nello studio successivo poi (Schonert-Reichl et al., 2010), viene ribadita l'importanza di questa fascia di età, la quale è considerata molto importante per lo sviluppo umano; i bambini diventano più attenti a quello che succede attorno a loro, perciò questa età è il momento in cui ottimizzare la salute e promuovere lo sviluppo positivo del bambino. Non si conoscono con precisione i fattori che influenzano positivamente questo sviluppo, ma esistono transizioni e importanti cambiamenti che si verificano nei seguenti ambiti: lo sviluppo del cervello; gli ambienti in cui i bambini passano la maggior parte del loro tempo; lo sviluppo delle attività cognitive quali leggere, scrivere e fare calcoli; le relazioni sociali e, infine, il coinvolgimento in attività significative.

Inoltre, per meglio capire la situazione, è stato progettato, grazie alla collaborazione tra la Vancouver School Board, il United Way of the Lower Mainland e lo Human Early Learning Partnership dell'università della British Columbia, il MDI: Middle Years Development

Istrument (Schonert-Reichl, et al., 2010), ossia un sondaggio completato da giovani appartenenti alla fascia di età interessata, atto a raccogliere delle informazioni tra la popolazione, inerente i cinque ambiti relativi alla salute generale e al benessere dei bambini: *lo sviluppo sociale ed emotivo* (il quale comprende l'empatia, l'ottimismo, la felicità, il comportamento sociale, l'autostima e il benessere psicologico); *la connessione* (ossia la connessione con gli adulti a casa propria, a scuola e nella rete sociale, l'appartenenza a un gruppo, l'intimità, l'amicizia e la consapevolezza dei programmi comunitari); *le esperienze scolastiche* (ciò che comprende il concetto di sé a livello scolastico, il sostegno scolastico, un senso di appartenenza alla scuola, gli obiettivi futuri ed eventuali esperienze legate al bullismo); *il benessere e la salute fisica* (cioè il benessere generale, l'immagine del proprio corpo, le abitudini alimentari e il sonno); *l'uso costruttivo del tempo libero* (ovvero la partecipazione alle attività e ai programmi organizzati, l'utilizzo dei dopo-scuola proposti, i desideri e le barriere di questi dopo-scuola). In sintesi, il MDI offre ai preadolescenti l'opportunità di condividere i loro pensieri, come anche le esigenze e i desideri. Il passo fondamentale, per poterli coinvolgere, è ascoltarli, fornendo loro esperienze di apprendimento, sia all'interno della scuola sia fuori, in modo da consentire delle scelte responsabili e stabilire abitudini sane, sostenendoli nel raggiungimento dei loro obiettivi.

L'importanza di questi progetti nasce dalla presa di coscienza che un numero sempre maggiore di bambini sperimenta problemi di salute mentale, i quali emergono durante la preadolescenza. È normale che durante la fanciullezza emergano dei problemi ed è in base a come essi sono gestiti nell'infanzia e nella preadolescenza che si ripercuoteranno nell'adolescenza.

Dallo studio e dai risultati canadesi emergono, in definitiva, quattro punti essenziali (Schonert-Reichl, 2007):

1. I bambini beneficiano in modo significativo dalla partecipazione alle attività proposte nei doposcuola.
2. I bambini che usano eccessivamente la tecnologia durante il tempo libero dichiarano di essere meno felici e meno competenti rispetto ai loro coetanei.
3. Per un buono sviluppo è fondamentale il legame tra figli e genitori; è dimostrato che bambini con un forte legame con i propri genitori affrontano meglio il periodo dell'adolescenza.

4. Al fine di favorire la competenza e lo sviluppo sociale ed emotivo dei preadolescenti sono molto importanti anche i rapporti con i coetanei e con gli adulti presenti nella scuola e nella comunità cui appartiene il bambino.

### **3.2 Il progetto ticinese**

Attraverso questo progetto si vorrebbe riuscire a capire e sapere qualcosa in più circa la vita dei preadolescenti ticinesi, grazie alla somministrazione del questionario nelle prime e nelle seconde medie e all'analisi dei risultati ottenuti si avrà la possibilità di considerare aspetti sottovalutati o avere la conferma di determinati fenomeni. Il tema fondamentale, come detto, riguarda l'investigazione sull'intelligenza, le competenze, l'educazione e lo sviluppo socio-emotivo tra i giovani del cantone. L'alfabetizzazione emotiva rientra solo indirettamente nella programmazione delle scuole ticinesi, ma ritengo sia molto importante portare avanti il progetto originario, sviluppato in Canada, al fine di incrementare la sensibilizzazione nei confronti della sfera emotiva dei preadolescenti e, magari, in futuro, riuscire ad inserire già a partire dalle elementari un programma più mirato alla sensibilizzazione dell'emotività. Quanto si vuole proporre è indubbiamente un progetto di grande attualità che coinvolge ragazzi, istituzione scolastica e genitori.

### **3.3 Domande di ricerca**

il lavoro, destinato allo studio del benessere dei giovani di prima e seconda media, è costruito a partire da uno specifico focus di ricerca, ossia:

- Quale implicazione ha l'educazione socio-emotiva per il preadolescente nel primo biennio di scuola media?

Questa domanda può essere declinata in più sotto-domande (data la vastità del tema); poiché personalmente mi sono dedicata in maniera specifica alla parte riservata al tempo libero dei giovani, ho sviluppato altre riflessioni.

1. Partendo dai risultati ottenuti dal questionario, è possibile stabilire una connessione o una relazione tra lo sviluppo socio-emotivo (cfr. pp. 3-4 del questionario) e il tempo libero (cfr. pp. 9-13 del questionario) dei preadolescenti ai quali è stato somministrato?



Inoltre, legata alla prima domanda, mi sono chiesta:

2. È possibile notare una maggiore sensibilità e positività nello sviluppo socio-emotivo tra i preadolescenti che impiegano *attivamente* il proprio tempo libero?

Con il termine *attivamente* intendo indicare tutti quei preadolescenti che, nel loro tempo libero, praticano un'attività che può variare dallo sport alla musica, dal teatro al frequentare centri giovanili; ossia, tutte quelle attività che prevedono il contatto e il relazionarsi con altri coetanei o con degli adulti. In sintesi, mi chiedo se esiste uno sviluppo socio-emotivo diverso tra chi è abituato a vivere e condividere la propria vita e il proprio tempo libero con altre persone e tra chi, invece, dedica il proprio tempo libero a sonnellini, Facebook o videogiochi in solitaria.

### 3.4 Metodologie di ricerca

Il progetto, di ordine empirico, si configura come una ricerca descrittiva e interpretativa, basata su un'analisi quantitativa dei dati (cioè con l'interesse di verificare l'applicabilità e i contenuti del questionario) ed una loro interpretazione qualitativa. Il suddetto questionario, ossia lo strumento di raccolta dei dati, intitolato *Capire le nostre vite* (cfr. **Allegato 1**), è stato tradotto dal suo predecessore canadese ed è composto, fondamentalmente, di sei parti così suddivise:

1. *Qualche informazione su di te* - dove al ragazzo sono state poste domande di carattere generale: il sesso, la data di nascita, informazioni sugli adulti con cui vive, se ha fratelli o sorelle, quale la lingua madre, quale la lingua parlata in casa e, infine quanto è difficile la lettura dell'italiano.
2. *Sviluppo socio emotivo* - al giovane sono state poste 23 domande chiuse riguardanti le sensazioni che prova verso sé stesso e verso gli altri (domande dalla 1 alla 23).
3. *La relazione con gli adulti* - in questo capitolo si è indagato circa il rapporto del ragazzo con gli adulti della sua vita, siano essi insegnanti o membri della sua famiglia (domande dalla 24 alla 36).
4. *Le esperienze a scuola* - in questa parte il preadolescente è stato interrogato, con una serie di domande chiuse, sul suo rapporto con la scuola, le materie e il rendimento, gli insegnanti e i compagni (domande dalla 37 alla 56).

5. *Salute e benessere* - qui si è chiesto al ragazzo di rispondere a domande inerenti la sua salute, il rapporto con il suo fisico, il suo stile di vita e l'alimentazione che segue (domande dalla 57 alla 65).
6. *Il tempo libero* - questa sezione è stata dedicata a capire come i giovani utilizzano il loro tempo libero, cosa fanno, con chi, se seguono corsi, dopo-scuola o se, finiti i corsi, tornano a casa (domande dalla 66 alla 71).

### 3.5 La popolazione

Il questionario è stato distribuito in dodici sedi della scuola media ticinese. Il campione, non rappresentativo, è composto da una popolazione totale di 661 ragazzi di prima e seconda media. Di seguito è riportata la partecipazione al questionario secondo il sesso (Tabella 3.5.1), l'età (Tabella 3.5.2) e la classe (Tabella 3.5.3).

Sesso		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	0	308	46,6	48,0	48,0
	1	334	50,5	52,0	100,0
	Totale	642	97,1	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	19	2,9		
	Totale	661	100,0		

Tabella 3.5.1 – Partecipazione secondo il sesso

La partecipazione secondo il sesso presenta una leggera maggioranza di femmine (1) rispetto ai maschi (0).

Età					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	10	20	3,0	3,1	3,1
	11	276	41,8	42,3	45,4
	12	278	42,1	42,6	88,0
	13	74	11,2	11,3	99,4
	14	4	,6	,6	100,0
	Totale	652	98,6	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	9	1,4		
Totale		661	100,0		

Tabella 3.5.2 – Partecipazione secondo l'età

Si può notare che la maggior parte dei preadolescenti che ha partecipato al questionario ha tra gli 11 e i 12 anni, solo una percentuale ridotta è fuori dall'età "standard" per seguire la prima o la seconda media.

Classe					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1	359	54,3	54,3	54,3
	2	302	45,7	45,7	100,0
	Totale	661	100,0	100,0	

Tabella 3.5.3 - Partecipazione secondo la classe

Nel complesso, si evidenzia una maggiore frequenza di alunni di prima media.

La compilazione del questionario da parte degli allievi è stata assolutamente facoltativa e naturalmente i dati raccolti sono stati trattati con tutta la confidenzialità del caso. Il lavoro è stato suddiviso in 3 fasi fondamentali.

### **3.6 Le fasi del lavoro**

#### *FASE 1 – Somministrazione del questionario*

Poiché il questionario è già stato creato in precedenza ed è stato tradotto in lingua italiana per il nostro progetto, la prima fase è stata la somministrazione di quest'ultimo agli alunni di prima e seconda media delle scuole ticinesi. Questo è avvenuto con l'inizio dell'anno scolastico, nelle classi che ci sono state assegnate come incarico limitato. Il docente ha accompagnato gli allievi durante la compilazione del questionario (la quale è durata all'incirca 50 minuti, ossia un'ora-lezione).

#### *FASE 2 – Raccolta dei dati*

Una volta che gli allievi hanno terminato di riempire il questionario, quest'ultimo è stato ritirato e sono stati raccolti i dati in base agli ambiti in cui è stato suddiviso il questionario. I dati, quindi, sono stati ripresi in maniera puntuale e riportati in una tabella, al fine di effettuare una raccolta il più funzionale possibile. In quest'ultima sono stati trascritti gli items di ricerca e ad ogni risposta è stata assegnata una scala di valori, così da facilitare la lettura dei dati.

#### *FASE 3 – Analisi dei dati*

Grazie ad un'analisi quantitativa dei dati si è cercato di capire la situazione dei giovani, tentando, se necessario, di migliorare le proposte atte alla sensibilizzazione emotiva. Ho cercato di rispondere, attraverso i dati ricavati, alle mie due domande di ricerca, inerenti lo sviluppo socio-emotivo ed il tempo libero dei preadolescenti. Per farlo ho dovuto incrociare le sfere riguardanti questi due temi, per constatare se tra i due ambiti ci fosse una relazione e se sì, di che tipo; per esempio, un ragazzo a contatto con coetanei e/o adulti anche nel tempo libero è più sensibile e più positivo nel suo sviluppo socio-emotivo?

Queste dunque le tre fasi fondamentali che permetteranno lo svolgersi del mio lavoro di diploma.

### 3.7 Risultati attesi

I risultati ottenuti in questo progetto sono mirati innanzitutto a conoscere maggiormente la vita dei preadolescenti ticinesi: qual è il rapporto con se stessi, con i genitori, con gli altri adulti presenti nella loro vita, con l'ambiente che li circonda; e ancora, come occupano il loro tempo libero e come tutto ciò può influire sullo sviluppo e sul benessere socio-emotivo del ragazzo.

Considerando i risultati di tipo conoscitivo, si può affermare che ciò che ci si attende è senza dubbio ampliare le conoscenze concernenti al fenomeno studiato, come pure il suo approccio. Valutando invece i risultati applicativi, non sono stati sviluppati né nuovi metodi né strumenti per lavori futuri. Pensando ai risultati come una prospettiva di ricerca, si può immaginare che conoscendo di più il tema e approfondendolo ulteriormente, i dati permetteranno di migliorarsi ancora, di definire, per esempio, quali materiali sarebbe utile produrre per l'animazione dell'ora di classe o per le altre materie, quali argomenti trattare con i ragazzi, come affrontare il tema. Pensando invece alle prospettive di sviluppo, i dati raccolti diventerebbero una risorsa per favorire il benessere sia degli allievi sia dei docenti: pertanto, apportare eventuali modifiche alla programmazione per concentrarsi su questo aspetto (per gli allievi) o, grazie per esempio al dialogo, cercare di evitare episodi di burn-out (per i docenti).

## 4. Analisi dei dati e interpretazione

### 4.1 Il pre-analisi

Gli studenti di prima e seconda media che hanno compilato il questionario mostrano come il loro mondo sia composto di attività, impegni e relazioni con coetanei e adulti. Il tempo libero occupa, specialmente nell'età della preadolescenza, un ruolo importante e fondamentale nella vita quotidiana dei giovani. Per questo motivo ho voluto prendere in considerazione la parte del questionario riguardante le attività ricreative ed extrascolastiche seguite dai ragazzi: la pratica di uno sport, la lettura di un libro, lo studio di uno strumento musicale, il teatro, Internet, ecc. Il tempo libero è un momento molto importante ad ogni età, ma nella fascia preadolescenziale è l'istante in cui un ragazzo o una ragazza inizia ad allontanarsi dalla famiglia per brevi o medi periodi (per esempio, durante le prove o frequentando un campo musicale); inoltre, è durante il tempo libero che il giovane socializza e intraprende le prime esperienze con il gruppo che frequenta. È anche con l'impiego del proprio tempo libero, dunque, che un preadolescente ha l'occasione di iniziare a costruire la propria identità, grazie alle persone che frequenta e alle esperienze che vive.

Per ricavare dai dati raccolti delle possibili risposte alle mie domande di ricerca, ho tentato di isolare, tra gli item del questionario somministrato ai preadolescenti (cfr. **Allegato 1**), le domande più specifiche e mirate per il mio lavoro. Tra gli item dedicati allo sviluppo socio-emotivo (domande dalla 1 alla 23) ho identificato sette gruppi di domande che ho ritenuto in relazione tra loro.

Il gruppo composto dalle domande 1, 2 e 3, in quanto tutte si riferiscono all'empatia che un preadolescente può provare nei confronti di un coetaneo (*Empatia*).

Il secondo gruppo invece è composto dalle domande 4, 5 e 6, nelle quali è possibile percepire la positività (o la negatività) di chi compila il questionario (*Positività*).

Il terzo gruppo è composto dalle domande 7, 8 e 9, le quali racchiudono il senso di percezione che si può avere nei confronti della propria persona (*Percezione di se stessi*).

Il quarto gruppo è composto dalle domande 10, 11 e 12, item che comprendono ancora la percezione di se stessi, ma sotto forma di autocritica negativa (*Autocritica negativa*).

Il quinto gruppo è composto dalle domande 13, 14 e 15, che si riferiscono alla preoccupazione di come gli altri possano giudicare chi compila il questionario (*Preoccupazione per ciò che pensano gli altri*).

Il sesto gruppo è composto dalle domande 16, 17, 18, 19 e 20, le quali racchiudono item relativi alla soddisfazione personale e della propria vita (*Soddisfazione*).

Infine, il settimo gruppo, è composto dalle domande 21, 22 e 23, le quali vanno oltre l'empatia, in quanto prevedono una concreta forma di aiuto nei confronti di qualcun altro (*Aiutare*).

#### 4.2 L'affidabilità delle scale

Prima di iniziare l'analisi vera e propria dei dati, è stato necessario verificare l'affidabilità delle scale isolate in precedenza. In un secondo tempo, ogni gruppo di domande concernenti lo sviluppo socio-emotivo è stato incrociato con le domande 67, 68 e 69, riguardanti invece l'occupazione del tempo libero dei preadolescenti.

Innanzitutto, è stata misurata l'attendibilità, ossia la coerenza interna dei raggruppamenti di item attraverso il calcolo dell'Alfa di Cronbach; infatti, elevati valori di Alfa indicano che i soggetti esaminati rispondono in modo coerente. I valori possibili per Alfa vanno da 0 a 1 e Alfa ha un valore accettabile quando questo è superiore a 0,6. I risultati ottenuti nei gruppi, o meglio, nelle scale che ho provato ad individuare negli item dall'1 al 23 sono i seguenti:

- nella prima scala (item 1-3) il valore di Alfa è .535, pertanto la scala non è considerabile in quanto tale, poiché risulta non affidabile;
- nella seconda scala (item 4-6) il valore di Alfa corrisponde a .647, dunque la scala risulta avere dei valori accettabili, i quali permettono di considerarla come tale;
- la terza scala (item 7-9) ha un valore di Alfa pari a .571, così come la prima scala, non può essere considerata tale;
- la quarta scala (item 10-12) risulta essere accettabile, in quanto il suo valore di Alfa è .644;
- la quinta scala (item 13-15) risulta avere dei valori buoni, infatti Alfa misura .801;
- anche la sesta (item 16-20) e la settima (item 21-23) scala presentano valori buoni, con rispettivamente un valore Alfa di .837 e di .802.

### 4.3 Le correlazioni

In un secondo tempo, sono state calcolate le correlazioni (cioè la relazione che esiste tra due variabili casuali, di modo che i valori della prima variabile corrispondano, con una certa costanza, ai valori della seconda variabile) tra gli item e le scale ritenute affidabili. Gli indici di correlazione assumono valori compresi tra -1 (quando le variabili sono inversamente correlate) e +1 (quando alla variazione della prima variabile corrisponde la variazione della seconda); un valore pari a zero indica l'assenza di correlazione tra le variabili.

Per rispondere alle mie domande di ricerca, ossia:

1. Partendo dai risultati ottenuti dal questionario è possibile stabilire una connessione o una relazione tra lo sviluppo socio-emotivo (cfr. pp. 3-4 del questionario) e il tempo libero (cfr. pp. 9-13 del questionario) dei preadolescenti ai quali è stato somministrato il questionario?
2. È possibile notare una maggiore sensibilità e positività nello sviluppo socio-emotivo tra i preadolescenti che impiegano *attivamente* il proprio tempo libero?

ho iniziato a riflettere e ad analizzare i dati ottenuti nella Tabella 4.3.1.

Correlazioni													
		Vado a casa.	Sto a scuola per partecipare ad attività extra scolastiche	Partecipo a un programma di doposcuola	Vado a casa di amici.	Vado in un parco, un parco giochi o un centro giovanile.	Vado al centro commerciale o per negozi.	Vado altrove (ad esempio a casa di un membro della mia famiglia o altro).	Seconda scala	Quarta scala	Quinta scala	Sesta scala	Settima scala
Vado a casa.	Correlazione di Pearson	1	-.092 <sup>*</sup>	-.017	-.098 <sup>*</sup>	-.148 <sup>**</sup>	-.149 <sup>**</sup>	-.066	.036	-.003	-.020	.047	-.080 <sup>*</sup>
	Sig. (2-code)		.022	.668	.014	.000	.000	.095	.357	.948	.622	.238	.043
	N	647	631	631	630	629	632	637	641	620	639	637	642
Sto a scuola per partecipare ad attività extra scolastiche	Correlazione di Pearson	-.092 <sup>*</sup>	1	.127 <sup>**</sup>	.136 <sup>**</sup>	.069	.114 <sup>**</sup>	.149 <sup>**</sup>	.036	-.023	-.052	.027	.086 <sup>*</sup>
	Sig. (2-code)	.022		.001	.001	.087	.004	.000	.371	.575	.192	.497	.031
	N	631	638	631	624	624	629	632	611	631	629	631	633
Partecipo a un programma di doposcuola	Correlazione di Pearson	-.017	.127 <sup>**</sup>	1	.038	.061	.108 <sup>**</sup>	.078	.085 <sup>*</sup>	.016	-.035	.098 <sup>*</sup>	.133 <sup>**</sup>
	Sig. (2-code)	.668	.001		.338	.125	.007	.051	.032	.687	.374	.013	.001
	N	631	631	640	626	627	631	634	634	613	635	630	635
Vado a casa di amici.	Correlazione di Pearson	-.098 <sup>*</sup>	.136 <sup>**</sup>	.038	1	.330 <sup>**</sup>	.341 <sup>**</sup>	.190 <sup>**</sup>	.092 <sup>*</sup>	.046	-.004	.024	.133 <sup>**</sup>
	Sig. (2-code)	.014	.001	.338		.000	.000	.000	.020	.255	.914	.556	.001
	N	630	624	626	640	628	631	634	611	632	629	629	635
Vado in un parco, un parco giochi o un centro giovanile.	Correlazione di Pearson	-.148 <sup>**</sup>	.069	.061	.330 <sup>**</sup>	1	.208 <sup>**</sup>	.150 <sup>**</sup>	.012	-.023	.021	.033	.143 <sup>**</sup>
	Sig. (2-code)	.000	.087	.125	.000		.000	.000	.762	.572	.598	.413	.000
	N	629	624	627	628	637	631	633	631	609	631	627	632
Vado al centro commerciale o per negozi.	Correlazione di Pearson	-.149 <sup>**</sup>	.114 <sup>**</sup>	.108 <sup>**</sup>	.341 <sup>**</sup>	.208 <sup>**</sup>	1	.258 <sup>**</sup>	-.001	-.104 <sup>**</sup>	-.069	-.082 <sup>*</sup>	.149 <sup>**</sup>
	Sig. (2-code)	.000	.004	.007	.000	.000		.000	.979	.010	.080	.039	.000
	N	632	629	631	631	631	642	637	635	614	634	630	637
Vado altrove (ad esempio a casa di un membro della mia famiglia o altro).	Correlazione di Pearson	-.066	.149 <sup>**</sup>	.078	.190 <sup>**</sup>	.150 <sup>**</sup>	.258 <sup>**</sup>	1	.017	.003	.000	.041	.100 <sup>*</sup>
	Sig. (2-code)	.095	.000	.051	.000	.000	.000		.673	.933	.992	.297	.011
	N	637	632	634	634	633	637	646	639	618	639	635	641
Seconda scala	Correlazione di Pearson	.036	.036	.085 <sup>*</sup>	.092 <sup>*</sup>	.012	-.001	.017	1	.420 <sup>**</sup>	.118 <sup>**</sup>	.638 <sup>**</sup>	.055
	Sig. (2-code)	.357	.371	.032	.020	.762	.979	.673		.000	.003	.000	.160
	N	641	632	634	634	631	635	639	653	624	645	642	647
Quarta scala	Correlazione di Pearson	-.003	-.023	.016	.046	-.023	-.104 <sup>**</sup>	.003	.420 <sup>**</sup>	1	.420 <sup>**</sup>	.455 <sup>**</sup>	-.092 <sup>*</sup>
	Sig. (2-code)	.948	.575	.687	.255	.572	.010	.933	.000		.000	.000	.022
	N	620	611	613	611	609	614	618	624	631	623	620	626
Quinta scala	Correlazione di Pearson	-.020	-.052	-.035	-.004	.021	-.069	.000	.118 <sup>**</sup>	.420 <sup>**</sup>	1	.178 <sup>**</sup>	-.141 <sup>**</sup>
	Sig. (2-code)	.622	.192	.374	.914	.598	.080	.992	.003	.000		.000	.000
	N	639	631	635	632	631	634	639	645	623	651	641	645
Sesta scala	Correlazione di Pearson	.047	.027	.098 <sup>*</sup>	.024	.033	-.082 <sup>*</sup>	.041	.638 <sup>**</sup>	.455 <sup>**</sup>	.178 <sup>**</sup>	1	.111 <sup>**</sup>
	Sig. (2-code)	.238	.497	.013	.556	.413	.039	.297	.000	.000	.000		.005
	N	637	629	630	629	627	630	635	642	620	641	648	642
Settima scala	Correlazione di Pearson	-.080 <sup>*</sup>	.086 <sup>*</sup>	.133 <sup>**</sup>	.133 <sup>**</sup>	.143 <sup>**</sup>	.149 <sup>**</sup>	.100 <sup>*</sup>	.055	-.092 <sup>*</sup>	-.141 <sup>**</sup>	.111 <sup>**</sup>	1
	Sig. (2-code)	.043	.031	.001	.001	.000	.000	.011	.160	.022	.000	.005	
	N	642	633	635	635	632	637	641	647	626	645	642	654

\*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).  
 \*\*. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Tabella 4.3.1 – Correlazioni tra gli item della domanda 67 e le scale risultate affidabili



La prima correlazione interessante è rappresentata dall'incrocio della seconda scala, che chiamerò *Positività*, con l'item relativo alla domanda 67 del questionario (cfr. **Allegato 1**), questa correlazione ha un valore pari a .085 ed è significativa al 95%; dunque, si può affermare che tanto più un ragazzo partecipa a un programma di doposcuola, tanto più il suo atteggiamento è definibile positivo. Sempre riguardo alla scala della *Positività*, è significativo l'incrocio con l'item della domanda 67: *Vado a casa di amici*, con un valore di .092, anch'esso significativo nel 95% dei casi, il quale rivela una maggiore positività nel preadolescente quando esso frequenta la casa dei propri amici.

La quarta scala, che chiamerò *Autocritica negativa*, ha un dato significativo. Nell'incrocio con l'item della domanda 67 del questionario: *Vado al centro commerciale e per negozi*, ha un valore negativo di -.104, significativo al 99%; ciò significa che la correlazione è inversamente correlata, ossia più un preadolescente nel tempo libero frequenta un centro commerciale o un negozio e meno aumenta la sua autocritica negativa.

La sesta scala, chiamata *Soddisfazione*, propone due dati significativi al 95%. Il primo è correlato con l'item della domanda 67, *Partecipo a un programma doposcuola*, con un valore pari a .098, il quale indica che più un preadolescente frequenta un doposcuola, più aumenta anche il senso di soddisfazione nei confronti della propria vita. Il secondo dato rilevante, per la scala della *Soddisfazione*, è inversamente correlato con l'item *Vado al centro commerciale e per negozi*; ciò indica che più un preadolescente si sente soddisfatto della propria vita, meno frequenta un centro commerciale o un negozio nel suo tempo libero.

La settima scala, denominata *Aiutare*, presenta molte correlazioni interessanti, sempre con gli item della domanda 67. Ci sono tre dati significativi al 95%: il primo è con l'item *Vado a casa*, con un valore negativo di -.080, si tratta pertanto di una correlazione inversa: più un preadolescente è portato ad aiutare qualcuno, meno andrà direttamente a casa una volta finita la scuola. Il secondo è con l'item *Sto a scuola per partecipare ad attività extrascolastiche*, con un valore di .086, che indica che più il preadolescente è portato ad aiutare gli altri, più dopo scuola partecipa ad attività extrascolastiche. Infine, il terzo dato è con l'item *Vado altrove (ad esempio a casa di un membro della mia famiglia o altro)*, con un valore pari a .100, anche in questo caso la correlazione indica che più un giovane frequenta membri della propria famiglia o altro dopo scuola, più è portato ad aiutare il prossimo. La scala offre altri quattro dati molto significativi (al 99%). Il primo è con l'item *Partecipo a un programma di doposcuola*, con un valore di .133, il secondo, con lo stesso valore, è con l'item *Vado a casa*

*di amici*, il terzo con l'item *Vado in un parco, un parco giochi o un centro giovanile*, con un valore pari a .143, e il quarto, con un valore di .149 è correlato all'item *Vado al centro commerciale o per negozi*; queste quattro correlazioni indicano che, più l'adolescente è attivo in una di queste attività, più è portato ad aiutare gli altri.

Ciò che va messo in evidenza, in questa prima tabella, è il fatto che qualsiasi cosa faccia un preadolescente dopo la scuola (tra le attività proposte nella domanda 67 del questionario) questa sia correlata, a livello di sviluppo socio-emotivo, con gli item relativi all'aiutare gli altri. Ciò che emerge da questi dati è importante, in quanto dimostrano che a seconda dell'impiego del proprio tempo libero cambia anche il proprio sviluppo socio-emotivo. Le idee di impiego del tempo libero proposte nella domanda 67 prevedono quasi tutte l'incontrarsi con altri coetanei o adulti, tranne la prima, *Vado a casa*, la quale non presenta dati particolarmente significativi, se non l'ultimo che indica, appunto, il non andare subito a casa dopo la scuola. Si può dedurre che ai preadolescenti che hanno risposto alle domande del questionario, piaccia svolgere un'attività dopo la scuola: che sia sport, studio o frequentare amici. Inoltre, questo primo incrocio di item permette di dare una risposta alle domande di ricerca di partenza, in quanto è innegabile una relazione tra lo sviluppo socio-emotivo e l'impiego del tempo libero, come dimostrato, specialmente dai valori della settima scala, *Aiutare*, i quali dimostrano che i giovani che dopo la scuola si impegnano in un'attività, sono più sensibili verso gli altri e di conseguenza verso se stessi, le proprie sensazioni ed emozioni.

Nella seconda tabella si ritrovano i dati inerenti le correlazioni tra le cinque scale risultate affidabili e gli item della domanda 68 del questionario, in cui veniva chiesto agli studenti cosa avevano fatto dopo la scuola durante l'ultima settimana.

		Correlazioni									
		Seconda_scala	Quarta_scala	Quinta_scala	Sesta_scala	Settima_scala	lezioni o attività educative (ad esempio: studio assistito, mate, tedesco o altro)?	Lezioni di arte o di musica (p.es: pittura, uno strumento musicale o altro)?	organizzazioni giovanili (p.es: scout o altro)?	sport individuali con un allenatore (p.es. nuoto, danza, ginnastica, tennis o altro)?	sport di gruppo con allenatore (p.es: calcio, hockey, pallavolo o altro)?
Seconda_scala	Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N	1 653	.420** .000 624	.118* .003 623	.638** .000 642	.055 .160 647	-.058 .145 643	-.018 .649 643	-.021 .604 636	-.032 .419 628	.050 .212 635
Quarta_scala	Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N	.420** .000 624	1 631	.420** .000 623	.455** .000 620	-.092** .022 626	-.046 .247 622	-.070 .081 622	-.076 .060 616	-.114** .005 608	.050 .215 614
Quinta_scala	Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N	.118** .003 645	.420** .000 623	1 651	.178** .000 641	-.141** .000 645	-.025 .526 643	-.050 .204 643	-.046 .243 636	-.087** .029 629	.086* .030 635
Sesta_scala	Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N	.638** .000 642	.455** .000 620	.178** .000 641	1 648	.111** .005 642	-.026 .518 639	.000 .999 639	-.009 .813 632	-.050 .208 624	.048 .231 632
Settima_scala	Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N	.055 .160 647	-.092** .022 626	-.141** .000 645	.111** .005 642	1 .005 654	.068 .084 646	.074 .059 648	.091** .021 640	.114** .004 631	.097** .015 638
lezioni o attività educative (ad esempio: studio assistito, mate, tedesco o altro)?	Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N	-.058 .145 643	-.046 .247 622	-.025 .526 643	-.026 .518 639	.068 .084 646	1 .187** 649	.187** .000 648	.155** .000 641	.063 .113 633	.039 .328 639
Lezioni di arte o di musica (p.es: pittura, uno strumento musicale o altro)?	Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N	-.018 .649 643	-.070 .081 622	-.050 .204 643	.000 .999 639	.074 .059 646	.187** .000 648	1 .000 649	.213** .000 641	.306** .000 634	-.043 .276 640
organizzazioni giovanili (p.es: scout o altro)?	Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N	-.021 .604 636	-.076 .060 616	-.046 .243 636	-.009 .813 632	-.009 .021 640	.091* .000 641	.155** .000 641	.213** .000 642	1 .014 626	.098* .025 633
sport individuali con un allenatore (p.es. nuoto, danza, ginnastica, tennis o altro)?	Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N	-.032 .419 628	-.114** .005 608	-.087** .029 629	-.050 .208 624	.114** .004 631	.063 .113 633	.306** .000 634	.098* .014 626	1 .634 634	.065 .102 625
sport di gruppo con allenatore (p.es: calcio, hockey, pallavolo o altro)?	Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N	.050 .212 635	.050 .215 614	.086* .030 635	.048 .231 632	.097* .015 638	.039 .328 639	-.043 .276 640	.089* .025 633	.065 .102 625	1 641

\*\* La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).  
\* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Tabella 4.3.2 – correlazioni item domanda 68 e scale affidabili

Anche da queste correlazioni sono emersi dati significativi e interessanti. Il primo dato riguarda la correlazione tra la scala *Autocritica negativa* e l'item *Dopo la scuola ho preso parte a sport individuali con un allenatore (p. es: nuoto, danza, ginnastica, tennis o altro)*, il risultato rivela che le variabili prese in considerazione sono inversamente correlate, infatti corrisponde a  $-.114$ , pertanto è possibile affermare che più un preadolescente pratica uno sport individuale, meno ha la tendenza a farsi una continua autocritica negativa.

Altri dati interessanti emergono dalla correlazione della scala *Preoccupazione per ciò che pensano gli altri* con due item, significativi al 95%. Il primo, *Dopo la scuola ho preso parte a sport individuali con un allenatore (p. es: nuoto, danza, ginnastica, tennis o altro)*, il cui valore presenta delle variabili inversamente correlate pari a  $-.087$ , il quale indica che più i preadolescenti praticano sport individuali e meno si preoccupano per ciò che gli altri pensano di loro. Il secondo item, *Dopo la scuola ho preso parte a sport di gruppo con allenatore (p.*

*es: calcio, hockey, pallavolo o altro*), invece, con un valore pari a .086, mostra come chi pratica uno sport di squadra si preoccupa, in misura analoga, di cosa pensano gli altri.

Infine, la correlazione tra la scala *Aiutare* e l'item *Dopo la scuola ho preso parte a organizzazioni giovanili* (*p. es: scout o altro*), il cui valore è .091, significativo al 95%; correlati in modo significativo alla scala *Aiutare* ci sono anche altri due item: il primo, *Dopo la scuola ho preso parte a sport individuali con un allenatore* (*p. es: nuoto, danza, ginnastica, tennis o altro*), con un valore equivalente a .114, significativo al 99% e il secondo, *Dopo la scuola ho preso parte a sport di gruppo con allenatore* (*p. es: calcio, hockey, pallavolo o altro*), con un valore di .097, significativo al 95%; ciò significa che più i preadolescenti frequentano un'organizzazione giovanile, uno sport individuale o uno sport di squadra con un allenatore, più sono portati ad aiutare il prossimo.

Ciò che emerge da questi dati, a livello generale, è che i preadolescenti che praticano uno sport individuale sono più sicuri di sé, non si preoccupano dell'opinione altrui e sono propensi ad aiutare il prossimo. Trovo che questi dati siano molto interessanti e rappresentino la forza che potrebbe avere la pratica di uno sport su un individuo. Uno sport, oltre alla disciplina nella quale ci si allena, insegna a chi lo pratica molte altre virtù come la costanza e la perseveranza; inoltre, praticare uno sport pone l'individuo di fronte a vittorie e conquiste, ma anche a sconfitte e momenti di sconforto. Credo che un giovane che pratichi uno sport possa stare bene (o meglio) con se stesso, poiché ogni giorno è confrontato con il proprio corpo e le proprie sensazioni. La pratica di uno sport potrebbe essere utile per lo sviluppo socio-emotivo dei preadolescenti e degli adolescenti, infatti la disciplina sportiva potrebbe aiutare il giovane a non preoccuparsi del giudizio altrui, poiché avrebbe le motivazioni per essere soddisfatto di se stesso senza l'approvazione di nessun altro, soprattutto negli sport individuali. D'altra parte, credo sia più normale che chi pratichi uno sport di squadra si preoccupi maggiormente del giudizio degli altri. Come dice la parola stessa, *squadra*, presuppone che un gruppo di persone collabori al fine di superare con un punteggio più alto la squadra avversaria. Se un individuo, all'interno di una squadra, non collabora o fa solo di testa sua, per forza di cose è giudicato dagli altri; per il semplice motivo che non sta svolgendo il compito che il suo sport richiede. È altresì vero che i ruoli potrebbero invertirsi facilmente: chi pratica uno sport individuale potrebbe sentirsi più vulnerabile in quanto non ha il proprio gruppo nel quale rifugiarsi e chi invece è inserito in una squadra potrebbe sentirsi più sicuro, dal momento che ha l'approvazione di chi condivide con lui quelle esperienze. In tutti i casi però, praticare uno sport, individuale o di squadra, aumenterebbe la percezione di sé.

Un altro dato interessante è emerso dal questionario: quello che si riferisce all'aiutare gli altri. Chiunque partecipi ad organizzazioni giovanili o pratichi uno sport (individuale o di squadra) è più sensibile nei confronti del prossimo ed è, inoltre, disponibile ad aiutarlo in caso di bisogno. Il che dimostra, ancora una volta, che c'è una relazione tra la qualità dell'occupazione del proprio tempo libero e lo sviluppo socio-emotivo.

Nella terza tabella si ritrovano i dati inerenti le correlazioni tra le cinque scale risultate affidabili e gli item della domanda 69 del questionario, in cui veniva chiesto agli studenti cosa avevano fatto dopo la scuola durante l'ultima settimana.

**Correlazioni**

	Seconda_scala	Quarta_scala	Quinta_scala	Sesta_scala	Settima_scala	a) ... praticato uno sport (p. es.: nuoto, ballo, yoga o altro)?	b) ... fatto i compiti?	c) guardato la televisione (incluso video e divd)?	d) ... giocato a videogiochi	e) ... usato internet (Facebook, e-mail)	f) ... letto un libro per piacere	g) ... fatto lavori domestici (p. es.: mettere a posto la camera, lavare i piatti, dare da mangiare al gatto o altro)?	h) ... fatto esercizi di musica (p. es.: batteria, chitarra, violino o altro)?	i) ... fatto lavoretti (p. es.: disegno, pittura o altro)?	j) ... passato del tempo con gli amici?
Seconda_scala	1	.420**	.116**	-.838**	.055	.145**	.142**	-.009	-.034	-.105*	.137**	-.069	.103	.170**	.091
Correlazione di Pearson															
Sig. (2-codice)															
N	653	624	645	642	647	495	446	455	492	468	477	477	566	532	455
Quarta_scala	.420**	1	.420**	.455**	-.092*	.122**	-.012	-.042	-.018	-.088	.022	-.149**	.095*	.006	.020
Correlazione di Pearson															
Sig. (2-codice)															
N	624	631	623	620	626	476	429	440	475	451	473	456	547	513	438
Quinta_scala	.118**	.420**	1	.178**	-.141**	.076	-.143**	-.045	-.001	-.026	-.208**	-.166**	-.043	-.109*	.031
Correlazione di Pearson															
Sig. (2-codice)															
N	645	623	651	641	645	488	449	459	494	469	492	478	586	533	457
Sesta_scala	.838**	.455**	.178**	1	.111**	.089*	.085	-.021	-.080	-.118*	.171**	.085	.099*	.109*	.085
Correlazione di Pearson															
Sig. (2-codice)															
N	642	620	641	648	642	492	444	453	450	466	487	472	561	528	452
Settima_scala	.055	-.092*	-.141**	.111**	1	.050*	.100*	-.037	-.044	-.023	.116**	.212**	.162**	.152**	.151**
Correlazione di Pearson															
Sig. (2-codice)															
N	647	626	645	642	654	497	448	457	493	469	492	477	567	534	457
a) ... praticato uno sport (p. es.: nuoto, ballo, yoga o altro)?	.145**	.122**	-.076	.089*	.090*	1	.001	.049	.068	.048	.028	-.024	.098*	.091	.122**
Correlazione di Pearson															
Sig. (2-codice)															
N	495	476	498	492	497	502	436	436	442	430	438	444	474	468	404
b) ... fatto i compiti?	.142**	-.012	-.143**	.085	.100*	.001	1	.126**	-.047	-.031	.238**	.280**	.186**	.195**	.075
Correlazione di Pearson															
Sig. (2-codice)															
N	446	429	449	444	448	436	452	426	419	417	419	424	433	435	419
c) ... guardato la televisione (incluso video e divd)?	-.009	-.042	-.045	-.021	-.037	.049	.126**	1	.409**	.330**	-.010	.165**	.008	.091	.188**
Correlazione di Pearson															
Sig. (2-codice)															
N	853	394	335	853	428	306	009	000	000	000	841	001	867	057	000
d) ... giocato a videogiochi	-.034	-.018	-.001	-.000	-.044	.068	-.047	.409**	1	.452**	-.034	-.038	-.043	.103*	.279**
Correlazione di Pearson															
Sig. (2-codice)															
N	457	895	967	076	327	064	342	000	000	000	483	430	353	020	000
e) ... usato internet (Facebook, e-mail)	-.105*	-.088	-.026	-.119*	-.023	.049	-.031	.330**	.456**	1	-.138**	.018	-.084	.087	.319**
Correlazione di Pearson															
Sig. (2-codice)															
N	023	061	575	011	625	308	529	000	000	000	004	799	074	064	000
f) ... letto un libro per piacere	.137**	.022	-.206**	.171**	.116**	.028	.238**	-.010	-.034	-.138**	1	.351**	.264**	.340**	.079
Correlazione di Pearson															
Sig. (2-codice)															
N	002	638	000	000	009	.552	000	841	483	004	432	438	440	000	105
g) ... fatto lavori domestici (p. es.: mettere a posto la camera, lavare i piatti, dare da mangiare al gatto o altro)?	.098*	-.149**	-.166**	.085	.212**	-.024	.280**	.165**	-.038	.018	.351**	1	.129**	.250**	.169**
Correlazione di Pearson															
Sig. (2-codice)															
N	032	001	000	066	000	.609	000	001	420	.709	000	000	005	000	000
h) ... fatto esercizi di musica (p. es.: batteria, chitarra, violino o altro)?	.014	.026	.311	.019	.000	.036	.001	.867	.353	.074	.000	.005	.006	.000	.794
Correlazione di Pearson															
Sig. (2-codice)															
N	506	547	566	501	567	474	433	436	469	449	476	466	572	512	449
i) ... fatto lavoretti (p. es.: disegno, pittura o altro)?	.179**	.006	-.109*	.169*	.152**	.091	.169*	.091	.169*	.067	.340**	.250**	.329**	1	.179**
Correlazione di Pearson															
Sig. (2-codice)															
N	000	892	.012	.012	.000	.050	.057	.020	.064	.050	.000	.000	.000	.000	.000
j) ... passato del tempo con gli amici?	.091	.020	.031	.095	.151**	.125**	.075	.198**	.279**	.319**	.079	.169*	-.012	.170**	.1
Correlazione di Pearson															
Sig. (2-codice)															
N	053	.671	.503	.071	.001	.009	.127	.000	.000	.000	.000	.000	.794	.000	.000
N	455	438	457	452	457	434	419	419	437	430	427	436	449	447	461

\*\* La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-codice).  
\* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-codice).

Tabella 4.3.3 – correlazione item domanda 69 e scale affidabili

Da questa terza tabella sono emersi dati ancora una volta importanti e significativi. Innanzitutto, la prima correlazione è tra la seconda scala, *Positività*, e i vari item della domanda 69. Il primo, *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho praticato uno sport (p. es.: nuoto, ballo, yoga o altro)*, dà un valore di .145; l'item *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho fatto i compiti* ha un valore di .142; l'item *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho letto un libro per piacere* ha un valore pari a .137; e l'item *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho fatto lavoretti (p. es.: disegno, pittura o altro)* ha un valore di .170, tutti dati significativi al

99%. Altrettanto significative (al 95%) sono le correlazioni con i seguenti item: *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho fatto lavori domestici (p. es: mettere a posto la camera, lavare i piatti, dare da mangiare al gatto o altro)* e *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho fatto esercizi di musica (p. es: batteria, chitarra, violino o altro)* che danno dei dati, rispettivamente, di .098 e .103. Questi valori indicano che più un preadolescente ha praticato una di queste attività nel proprio tempo libero, più ha sviluppato un senso di positività nei confronti della propria vita. È significativo anche il dato emerso dalla relazione della scala *Positività* e l'item *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho usato Internet, Facebook, e.mail*, il quale dà un risultato inversamente correlato di - .105 (significativo al 95%), che indica come i preadolescenti che hanno usato molto Internet e ciò che la rete offre, hanno un minor senso di positività nei confronti della propria vita. I dati emersi sono molto interessanti, giacché indicano due correnti contrarie. Se da una parte impiegare il proprio tempo libero con qualsiasi tipo di attività permette a un preadolescente di vivere sereno e considerare la propria vita positiva, dall'altra chi fa un uso importante di Internet e affini, non ha questa visione della propria esistenza, forse perché la vive in maniera più passiva o magari sente di non compiere attività effettivamente utili per sé. Inoltre, l'uso eccessivo delle tecnologie e dei social networks priva gli adolescenti del vantaggio di cogliere le opportunità che la vita quotidiana offre, questo perché il "collocarsi" dietro ad uno schermo più del dovuto può causare il rischio, per il preadolescente o l'adolescente, di proseguire il proprio cammino in modo superficiale, senza mai soffermarsi a pensare a sé stessi, alle proprie esigenze, ai propri bisogni o desideri; questo "non pensare", di conseguenza, porta a una "non considerazione" di ciò che succede attorno. Se anche si presentasse una buona occasione, il preadolescente non saprebbe considerarla positivamente, poiché non si è mai soffermato a pensare a ciò che sarebbe meglio per lui.

Dalla correlazione tra la scala *Autocritica negativa* e i vari item emergono i seguenti dati: con l'item *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho praticato uno sport (p. es: nuoto, ballo, yoga o altro)*, significativo al 99%, si è ottenuto un valore pari a .122; mentre con l'item *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho fatto esercizi di musica (p. es: batteria, chitarra, violino o altro)*, si ha un valore significativo al 95% pari a .095, il che significa che tanto un giovane ha praticato uno sport, tanto è autocritico, in maniera negativa, verso se stesso. Con l'item *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho fatto lavori domestici (p. es: mettere a posto la camera, lavare i piatti, dare da mangiare al gatto o altro)*, anche significativo al 99%, le variabili risultano essere inversamente correlate, infatti il valore è di - .149, ossia più un giovane si occupa di lavori domestici, meno si autocritica in modo negativo. Ciò che è

interessante in questi dati è che, quasi paradossalmente, chi ha praticato uno sport o si è esercitato con il proprio strumento musicale è più autocritico nei propri confronti. Questo può essere dovuto dal fatto che chi si impegna per queste attività cerca sempre di dare il meglio di sé e, pertanto, sviluppa un maggiore senso critico verso la vita e verso la propria esistenza rispetto a chi non è impegnato in attività simili; inoltre, le critiche possono venire anche dall'allenatore o dal maestro. Per collegarsi alle domande di ricerca, questo dimostra comunque una maggiore sensibilità nei propri confronti. Chi ha svolto lavori domestici dopo la scuola, forse ha ricevuto una gratificazione da parte dei genitori (o degli adulti che vivono con lui/lei) e questo dà sicurezza al preadolescente che si sente approvato dagli adulti della propria vita che si sente appagato per l'azione svolta, la quale migliora il piano relazionale tra figli e genitori, in quanto hanno condiviso quel preciso momento.

I dati ottenuti dalla scala *Preoccupazione per ciò che pensano gli altri* sono tutti inversamente correlati alle variabili degli item. Infatti, i valori ottenuti con i seguenti item: *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho fatto i compiti*, *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho letto un libro per piacere*, *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho fatto lavori domestici* (p. es: *mettere a posto la camera, lavare i piatti, dare da mangiare al gatto o altro*), significativi al 99%, e *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho fatto lavoretti* (p. es: *disegno, pittura o altro*), significativo al 95%, sono pari a -.143, -.208, -.166 e -.109, ciò indica che tendenzialmente più i giovani praticano attività di questo tipo e meno si preoccupano per ciò che gli altri possono pensare di loro stessi. Ancora una volta i dati rivelano che chi è impegnato in un'attività non si preoccupa più di tanto di quello che pensano gli altri. Altrettanto interessante è notare come il valore appartenente all'item *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho usato Internet, Facebook, e-mail*, non rientri nei dati indicativi. Ciò non dimostra che chi usa Internet si preoccupi molto di quello che pensa la gente, ma non smentisce nemmeno che sia così (a differenza dei dati ottenuti nelle altre attività).

Le correlazioni degli item con la scala *Soddisfazione* presentano i seguenti risultati: con l'item *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho praticato uno sport* (p. es: *nuoto, ballo, yoga o altro*) ha ottenuto un valore significativo al 95% e pari a .089, con l'item *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho fatto esercizi di musica* (p. es: *batteria, chitarra, violino o altro*) e *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho fatto lavoretti* (p. es: *disegno, pittura o altro*), anch'essi significativi al 95%, ha avuto valori pari a .099 e .109, mentre con l'item *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho letto un libro per piacere*, significativo al 99%, un

valore di .171; di conseguenza, tanto un preadolescente ha praticato queste attività, tanto ha provato soddisfazione nei confronti della propria vita. Con l'item *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho usato Internet, Facebook, e.mail* è risultato un valore pari a -.118, le variabili sono risultate così inversamente correlate pertanto, maggiore è stato l'uso di Internet, minore la soddisfazione personale del ragazzo. Importanti anche questi dati, poiché mostrano come delle attività più creative portano maggiore soddisfazione al preadolescente; mentre attività passive come l'utilizzo di Internet, invece, presentano dati completamente inversi: più l'individuo naviga nella rete, meno è soddisfatto della propria vita.

L'ultima scala, *Aiutare*, ha avuto i seguenti esiti: con l'item *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho praticato uno sport (p. es: nuoto, ballo, yoga o altro)* e *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho fatto i compiti*, significativi al 95%, ha ottenuti valori pari a .090 e .100. Mentre con gli item *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho letto un libro per piacere*, *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho fatto lavori domestici (p. es: mettere a posto la camera, lavare i piatti, dare da mangiare al gatto o altro)*, *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho fatto esercizi di musica (p. es: batteria, chitarra, violino o altro, )*, *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho fatto lavoretti (p. es: disegno, pittura o altro)* e *Nell'ultima settimana, dopo scuola ho passato del tempo con gli amici* i valori ottenuti sono i seguenti: .118, .212, .162, .152 e .151, tutti indicanti che, più un preadolescente ha occupato il tempo in una di queste attività, più è spinto ad aiutare gli altri. Infine, a confermare quanto già affermato, ancora una volta i dati rivelano che chi si è impegnato dinamicamente in un'attività intellettuale, fisica o ludica è molto propenso a preoccuparsi e ad aiutare gli altri. Indicativo il fatto che gli unici tre item che non hanno dato esiti significativi in correlazione con questa scala sono i seguenti: *Nell'ultima settimana, dopo la scuola ho guardato la televisione (incluso video e dvd)/giocato ai videogiochi/ usato Internet, Facebook, e-mail*, ossia tutte attività più passive e anche meno gratificanti.



## 5. Conclusioni

Il mio obiettivo iniziale era scoprire se esisteva, tra i preadolescenti ticinesi che hanno compilato il questionario proposto, una relazione rilevante tra lo sviluppo socio-emotivo e l'impiego del tempo libero. In maniera più specifica ho cercato di capire se i preadolescenti che nel tempo libero praticano un'attività (sportiva, musicale, ricreativa, ludica, sociale, ...) che prevede la relazione con coetanei o adulti hanno uno sviluppo socio-emotivo diverso da chi, invece, nel tempo libero si dedica a televisione, computer o videogiochi. Per cercare di isolare i dati da analizzare sono partita da due domande di ricerca:

1. Partendo dai risultati ottenuti dal questionario è possibile stabilire una connessione o una relazione tra lo sviluppo socio-emotivo (cfr. pp. 3-4 del questionario) e il tempo libero (cfr. pp. 9-13 del questionario) dei preadolescenti ai quali è stato somministrato il questionario?
2. È possibile notare una maggiore sensibilità e positività nello sviluppo socio-emotivo tra i preadolescenti che impiegano *attivamente* il proprio tempo libero?

Grazie all'analisi e all'interpretazione dei risultati ottenuti attraverso le risposte date nei questionari ho potuto stabilire una relazione tra queste due importanti sfere, scoprendo che, per quanto riguarda il campione analizzato, tra di esse c'è un legame. Lo sport, come anche altre attività culturali quali l'apprendimento di uno strumento musicale o la pratica del teatro, per esempio, sono realtà molto presenti tra i giovani ticinesi. Infatti, i dati rivelano chiaramente che i preadolescenti che praticano questo tipo di attività sono più sensibili verso loro stessi e verso gli altri. Pertanto è possibile rispondere in maniera affermativa ad entrambe le mie domande di ricerca. Praticare uno sport o comunque fare parte di un'associazione (musicale, teatrale, ...) permette di sviluppare i rapporti sociali, come pure i concetti di coesistenza e collaborazione, inoltre è un'ottima alternativa al sedentarismo che offrono televisione, videogiochi o computer; il che non significa che non sia bello o giusto godere di un po' di sedentarietà. Va però ricordato che essere sedentari non significa solo non fare movimento, bensì comprende una condizione di solitudine, nella quale il soggetto è accompagnato solo dalle proprie domande e dai propri pensieri, senza condividere con nessuno le proprie paure, ma nemmeno le gioie o la felicità. In un mondo composto solo da sedentarietà, un giovane preadolescente non si abitua ad avvicinarsi agli altri e non fa parte di

un gruppo. Un mondo composto solo da sedentarietà prevede, presumibilmente, una sorta di emarginazione da tutto il resto.

Si è visto anche, attraverso i dati, come gli individui che sono occupati in attività hanno una maggiore autostima e si preoccupano degli altri (il che presuppone che grazie alle attività che svolgono hanno più facilità a socializzare). È già emerso in precedenza come i bambini che usano eccessivamente la tecnologia durante il tempo libero dichiarano di essere meno felici e meno competenti rispetto ai loro coetanei (Schonert-Reichl, 2007); questo forse può essere dato dal fatto che, nonostante possano essere positivi per alcuni aspetti (per esempio la creatività, i riflessi, le capacità di apprendimento), computer e videogiochi presuppongono solitudine. Basti pensare a Facebook: il concetto di comunicazione e, pertanto, di socializzazione, sono ben lontani da quello standardizzato, che prevede il contatto visivo, uditivo e fisico con un'altra persona o gruppo di persone. Senza considerare poi che un uso troppo frequente del computer, di Internet o dei videogiochi può causare dipendenza; come anche, soprattutto per quanto riguarda Internet, imbattersi in esperienze negative, perché vissuto senza regole o supervisioni (Mainardi & Zraggen, 2009).

### **5.1 Prospettive future**

Per quanto concerne l'ambito che ho approfondito, in base ai risultati ottenuti, si potrebbe immaginare di proporre, in veste di istituzione scolastica, dei corsi dopo-scuola stimolanti per i ragazzi. Dal momento che il tempo libero influenza lo sviluppo socio-emotivo, sarebbe interessante spronare i giovani e coinvolgerli in progetti organizzati dalla scuola. Chiaramente ci vorrebbe il personale adeguato che si metta a disposizione per queste attività (che potrebbero essere creative, sportive, musicali, letterarie, ...). È altresì vero che se si desidera prendere in considerazione le emozioni dei bambini e dei preadolescenti, sarà necessario adattarsi alle loro esigenze, proponendo qualcosa che possa migliorare lo sviluppo del loro benessere socio-emotivo. Allo stesso modo si può immaginare di coinvolgere ulteriormente i genitori dei ragazzi, o comunque gli adulti presenti nella loro vita (per esempio, con l'aiuto dell'assemblea dei genitori), magari organizzando giornate ricreative, gite in montagna, vari tipi di volontariato, ...; il tutto mirato ad accrescere la consapevolezza emotiva del preadolescente, verso se stesso e nei confronti degli altri. Sarebbe interessante, dunque, proporre attività e materiali atti a costruire la propria competenza personale e sociale (Goleman, 2004).

## 5.2 Implicazioni dal punto di vista di docente

Svolgere questo lavoro mi ha permesso di rendermi conto dell'importanza di dedicare del tempo, durante le lezioni, alla sfera emotiva. Pensando all'attività scolastica come tale, e come (futura) docente di italiano, si potrebbe pensare di proporre, alla luce dei risultati ottenuti, un percorso didattico mirato alla sensibilizzazione della tematica: partire da un elaborato scritto dagli allievi e ampliare il discorso attraverso la lettura e l'analisi di testi, i quali potrebbero portare ad una discussione in classe. Approfondire il tema dell'intelligenza emotiva sarebbe molto interessante, sia per i ragazzi sia per i docenti; questo permetterebbe di creare un nuovo legame con il gruppo, rafforzandolo e intensificando le relazioni, migliorando il clima di classe.

Sarebbe molto importante che docenti, genitori e tutti gli adulti che sono regolarmente in contatto con i preadolescenti e gli adolescenti siano informati. Diffondere questi risultati darebbe l'occasione a tutti, adulti e giovani, di avvicinarsi ad una tematica ancora poco sviluppata nelle scuole. Parlare di emozioni (personali e altrui), non solo in maniera indiretta, apporterebbe un valore aggiunto alle lezioni, sensibilizzando sia il corpo docenti sia gli allievi e di conseguenza le rispettive famiglie. L'importanza di coinvolgere le istituzioni scolastiche nasce dal loro ruolo di formatrici di cultura sì, ma anche di persone pronte ad inserirsi totalmente nella società che li circonda e capaci di relazionarsi con gli altri (Cervi & Bonesso, 2008).

## 6. Riferimenti bibliografici

- Antognazza, D., & Sciaroni, L. (2008/2009). *Chiamale emozioni*. Locarno: SUPSI.
- Cervi, M., & Bonesso, C. (2008). *Emozioni per crescere. Come educare l'emotività*. Roma: Armano.
- D'Alfonso, R., Garghentini, G., & Parolini, L. (2005). *Emozioni in gioco. Giochi e attività per un'educazione alle emozioni*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Franco, M., & Tappatà, L. (2007). *L'intelligenza socio emotiva*. Milano: Franco Angeli.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D., & Gyatso Tenzin (Dalai Lama). (2004). *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni della mente: rabbia, desiderio e illusione*. Milano: Mondadori.
- Ianes, D. (2007). *Educare all'affettività*. Trento: Erickson.
- Le Doux, J. (2003). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini Castoldi.
- Lo Verde, F. M. (2009). *Sociologia del tempo libero*. Roma: Laterza.
- Mainardi M., & Zraggen, L. (2009). *Minori e Internet: indagine sui comportamenti dei minori in Internet e sull'uso del PC nella Svizzera Italiana*. Manno: SUPSI-DSAS.
- Mariani, U., & Schiralli, R. (2003). *Costruire il benessere personale in classe*. Trento: Erickson.
- Schonert-Reichl, K. A. (2007). *Middle Childhood Inside and Out: The Psychological and Social World of Children 9-12*. Vancouver: University of British Columbia.
- Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Hymel, S., Hertzman, C., Sweiss, L., Gadermann, A., Marriott, D., Burroughs, B., Calbick, J., Oberle, E., Smith, A., Pedrini, L., & Harvey, J. (2010). *Our children's voices: The Middle Years*. Vancouver.
- Tarozzi, F. (1999). *Il tempo libero. Tempo della festa, tempo del gioco, tempo per sé*. Torino: Paravia.

## 7. Allegati



Questa pubblicazione, *Il tempo libero e lo sviluppo socio-emotivo di un preadolescente*, scritta da Martina Beltrami, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.