

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

LUISA ANTONELLA LUIGINA STEFANO

MASTER IN EDUCAZIONE PER L'INSEGNAMENTO DELLE SCIENZE NATURALI  
NELLE SCUOLE MEDIE E DELLA BIOLOGIA NELLE SCUOLE MEDIE SUPERIORI

ANNO ACCADEMICO 2011/2012

## **L'educazione socio-emotiva nella preadolescenza**

**PERCEZIONI EMOTIVE E ASPETTATIVE LEGATE ALL' APPRENDIMENTO**

CORRELATORE: DR. ALBERTO CRESCENTINI

RELATORE: PROF. LUCA SCIARONI

## **Indice**

<b>Introduzione</b> .....	<b>2</b>
<b>Quadro Teorico</b> .....	<b>3</b>
<b>Domande di Ricerca</b> .....	<b>6</b>
<b>Metodologie di Ricerca</b> .....	<b>7</b>
<b>Risultati</b> .....	<b>9</b>
<b>Discussione</b> .....	<b>15</b>
<b>Conclusione</b> .....	<b>19</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>20</b>
<b>Allegato 1 - Questionario</b> .....	<b>22</b>

# 1. Introduzione

L'educazione socio-emotiva o SEL (Social and Emotional Learning) rappresenta una delle iniziative intraprese di recente in ambito pedagogico, allo scopo di promuovere l'educazione degli allievi degli istituti di grado inferiore, verso quelle attitudini che ne consentano un sano ed equilibrato sviluppo psico-fisico ed una soddisfacente integrazione in ambito sociale. Tali attitudini consistono nella capacità di riconoscere e di esprimere le proprie e le altrui emozioni, al fine di attenuarne il carico emotivo e di facilitarne il controllo. Esistono svariati studi, realizzati di recente, nei quali viene sondato il grado di soddisfazione degli allievi nei vari ambiti della propria vita, dall'autostima al rapporto vissuto nei confronti dei propri pari e degli adulti (Deptula, Cohen, Phillipson, & Ey, 2006; Oberle, Schonert-Reichl, & Thomson, 2010; Oberle, Schonert-Reichl, & Zumbo, 2011). Nello studio condotto da Lewis, Huebner, Malone & Valois (2011) si è anche cercato di stabilire una relazione tra il grado di soddisfazione personale degli allievi e il loro impegno profuso nell'attività scolastica. Il presente studio è stato analogamente orientato verso l'indagine delle percezioni vissute dall'allievo preadolescente nell'ambito di sfere emotive quali la considerazione nei confronti di sé stesso, della vita personale, del proprio rapporto con i pari e di quello con gli adulti. In aggiunta, è risultato interessante cercare di stabilire in qual modo tali percezioni fossero correlate al grado di aspettativa dell'allievo nei confronti dell'apprendimento e se questo potesse poi ripercuotersi sul rendimento effettivo conseguito nel corso dell'anno scolastico. A tal fine è stato impiegato, quale strumento di indagine, un questionario contenente diversi item sui quali gli allievi, di prima e seconda media delle varie sedi del Cantone Ticino, sono stati invitati ad esprimersi in forma anonima. Inoltre, al termine del questionario veniva offerta all'allievo la possibilità di palesarsi in ragione di particolari disagi vissuti in ambito scolastico o extrascolastico. Quest'ultima fase dell'indagine si è rivelata un ottimo strumento di mediazione nei confronti di quegli allievi che, grazie ad una simile modalità, hanno superato, con minore ritrosia, il disagio nel confidare le proprie difficoltà di carattere socio-emotivo.

## 2. Quadro Teorico

Scrive Le Doux nel suo “Il cervello emotivo” (p.129, Le Doux, 1998): “Il sentimento soggettivo è la caratteristica più importante che accompagna un’emozione. La capacità di provare sentimenti è direttamente legata alla capacità di avere una coscienza di sé e della relazione tra il sé e il resto del mondo”. Tuttavia un tale livello di consapevolezza, più che nell’immediato, non può che essere ottenuto quale frutto di una continua e costante analisi di sé stessi nel corso dell’intera esistenza. La componente intellettuale responsabile di una simile attitudine corrisponde a quella che, in accordo alle intelligenze multiple definite precedentemente da Gardner, fu denominata per la prima volta da Goleman come “intelligenza emotiva” e che si trova alla base delle relazioni sociali la cui buona riuscita passa inevitabilmente dall’aver prima stabilito una buona relazione con sé stessi (Gardner, 1983; Goleman, 1996).

Come descritto in Dalai Lama & Goleman (2003) molte delle reazioni distruttive che si hanno di fronte alle esperienze della vita sono spesso legate alla mancata capacità di riconoscere le proprie emozioni e di riuscire dunque a controllarle. Pertanto, le probabilità che si sviluppi un adulto con un equilibrio interiore più solido aumentano considerevolmente nel momento in cui l’individuo viene educato sin da piccolo ad essere consapevole delle emozioni che prova; a non soccombere alla paura di provare tali emozioni ma piuttosto a dichiararle apertamente; a smussare le emozioni negative provocate da un insulto o da un’offesa ricevuta commentando, anche in forma ironica, le presunte sensazioni di chi lo attacca piuttosto che reagire negativamente ai suoi insulti.

Goleman definisce in particolare cinque aspetti alla base di quell’apprendimento socio-emotivo che andrebbe sviluppato fin dall’infanzia: la capacità di riconoscere i propri, e così pure gli altrui, sentimenti; la capacità di gestire le proprie emozioni negative; la ricerca di buone ragioni per proseguire nella propria crescita attraverso una sorta di auto-motivazione; la capacità di sviluppare quel sentimento di empatia che risiede nell’immedesimazione e nella compassione verso gli altri; la capacità di gestire le relazioni sociali attraverso la costruzione di amicizie e la risoluzione dei conflitti mediante la collaborazione e lo sviluppo dell’attitudine verso il sociale.

A riprova di tali principi, l’applicazione di svariate tecniche pedagogiche, quali ad esempio quelle aderenti al metodo Montessori ed applicate da Maria Boschetti Alberti nei primi del

XX secolo presso la Scuola Serena nel Cantone Ticino, avevano già dimostrato che anche l'apprendimento nel bambino trae un enorme vantaggio dallo stato di serenità mentale nel quale egli si trova, determinando di conseguenza un migliore rendimento a scuola e una maggiore probabilità di successo nella vita (Boschetti Alberti, 1951). La convinzione che il successo e la felicità siano in stretta relazione con la maniera di vivere consapevolmente le proprie emozioni ha portato a prestare una maggiore attenzione a quello che viene attualmente indicato come SEL ovvero la capacità di gestire le proprie emozioni in relazione a sé stessi e alla società circostante (Greenberg, 2003).

In particolare, a partire dal 1981 fu dato seguito ad una iniziativa sotto il nome di CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) promossa da Mark Greenberg presso le scuole elementari canadesi frequentate da bambini non udenti (Greenberg, 1998).

L'origine dell'iniziativa risiede nell'osservazione che i bambini non udenti cresciuti con genitori non udenti apprendevano fin da piccoli il linguaggio dei segni e disponevano dunque di un vocabolario più ampio per esprimere se stessi, soprattutto quando si trovavano in difficoltà. Al contrario, i bambini non udenti figli di genitori udenti e incapaci di sfruttare il linguaggio dei segni, possedevano un vocabolario più ristretto attraverso il quale esprimere i propri bisogni emotivi e pertanto mostravano maggiori segni di disagio (Greenberg, 1998).

Tali osservazioni hanno trovato conforto anche nell'ambito delle Neuroscienze dai cui studi è emerso che il periodo tra l'infanzia e la pre-adolescenza corrisponde a quello di maggiore sviluppo del lobo prefrontale della corteccia cerebrale, ossia l'area del cervello deputata alle attitudini verso le relazioni sociali e connessa a quelle responsabili del linguaggio e delle emozioni. (Rosso IM, Young AD, Femia LA, Yurgelun-Todd DA., 2004). Questo rende pertanto possibile la capacità di riconoscere e individuare le proprie difficoltà a livello emotivo e controllarle attraverso l'uso del linguaggio, esprimendole con le parole e sviscerandole fino a prenderne consapevolezza e a modificare in senso positivo i propri comportamenti.

Si è cominciato dunque ad investigare lo stato emotivo dei bambini presso le scuole elementari promuovendo, sia in ambito scolastico sia in quello familiare, l'applicazione delle cosiddette PATHS (Promoting Alternative THinking Strategies) ossia quel complesso di strategie di comportamento che aiutino il bambino a migliorare le proprie competenze relative all'interpretazione, all'espressione attraverso il linguaggio e alla gestione delle proprie emozioni, allo scopo di migliorare il proprio sviluppo psicofisico (Greenberg, 1998).

Il primo studio riguardante lo stato socio-emotivo riferito alla fascia di età preadolescenziale (compresa tra i 9 e i 12 anni) fu condotto da Schonert-Reichl in Canada nel 2007, in collaborazione con la University British Columbia. Tale studio era basato sui dati collezionati a partire dagli stessi docenti, familiari ed allievi ma non offriva la possibilità di realizzare una analisi sistematica di popolazione in merito allo stato di benessere dei preadolescenti (Schonert-Reichl, 2007). Al fine di colmare tale lacuna, un ulteriore studio è stato successivamente condotto dal Middle Age Development Instrument (MDI) nello stato del Canada. Tale studio riguardava l'analisi degli aspetti principali legati allo stato emotivo dei bambini, dall'autostima alla relazione con gli adulti e con i propri pari, dentro e fuori la scuola, ed ha permesso di ottenere importanti informazioni e suggerimenti relativi circa le linee guida da seguire nell'educazione socio-emotiva delle nuove generazioni presso la popolazione canadese. (Schonert – Reichl, Guhn, Hymel, Hertzman, Sweiss, Gadermann et al., 2010). Successivamente il campo di studio è stato ampliato consentendo di misurare il livello di soddisfazione degli allievi non solo nel contesto personale ma anche in quello scolastico (Oberle, Schonert-Reichl, Zumbo, 2011). Un simile tipo di indagine rappresenta dunque un ottimo strumento attraverso il quale diagnosticare il grado di benessere della popolazione appartenente alla fascia di età preadolescenziale e sarebbe auspicabile che la sua applicazione fosse estesa a più ampio raggio. Il presente lavoro è stato pertanto orientato verso l'applicazione dello studio canadese su classi del primo biennio nelle sedi di Scuola Media del Cantone Ticino, allo scopo di rilevare eventuali situazioni di disagio nel corso dello sviluppo in età preadolescenziale e il loro impatto sul grado di aspettativa degli allievi legate al proprio livello di apprendimento. Inoltre, tale studio offre l'opportunità di fornire indicazioni utili sullo stato emotivo degli allievi al fine di adottare, tanto in ambito familiare quanto scolastico, gli opportuni accorgimenti atti a promuovere il sano ed equilibrato sviluppo degli allievi sotto il profilo cognitivo e psico-fisico.

### **3. Domande di ricerca**

Il periodo preadolescenziale vissuto in corrispondenza degli anni scolastici di prima e seconda media inferiore rappresenta una fase particolarmente delicata per l'individuo in crescita. Il preadolescente infatti si trova a fronteggiare un contesto scolastico diverso rispetto a quello di formazione elementare che lo ha preceduto, ormai familiare e noto. Tale cambiamento avviene in concomitanza con l'avvio dei primi cambiamenti fisiologici, legati soprattutto allo sviluppo sessuale, che nel preadolescente vanno manifestandosi in maniera ormai inarrestabile. Una simile combinazione di circostanze concorre ad alimentare timori e incertezze che, se non rivelate e affrontate, possono degenerare nella totale mancanza della consapevolezza di sé e del senso di autostima compromettendo, di riflesso, le proprie relazioni sociali, piuttosto che risolversi in quel sano conflitto interiore, sotto il profilo psicologico e cognitivo, che garantisca uno sviluppo emotivo equilibrato.

In tali circostanze risulta di fondamentale aiuto l'impiego di strumenti di indagine che rappresentino una forma di mediazione dal preadolescente verso l'adulto, al fine di consentire tra loro, sebbene in maniera indiretta, l'apertura di un dialogo volto a farne emergere conflitti interiori e disagi inconfessati.

In particolare, il presente lavoro di ricerca, condotto per la prima volta presso le sedi di Scuola Media inferiore del Cantone Ticino, mira ad esaminare le seguenti domande di ricerca:

- stabilire il grado di soddisfazione percepito in relazione a sé stessi, alla vita personale, al proprio rapporto con i pari e al proprio rapporto con gli adulti nonché l'incidenza di tali percezioni sulla motivazione dell'allievo e sulle aspettative di quest'ultimo verso l'apprendimento di quanto gli verrà proposto nel corso dell'anno scolastico;
- risalire ad eventuali stati di disagio dell'allievo e alle loro cause, suggerendo l'applicazione di strategie pedagogiche volte a rendere l'ambiente scolastico più favorevole ad un clima di classe in grado di promuovere migliori livelli di apprendimento.

## 4. Metodologie di ricerca

Il presente studio è stato realizzato nell'ambito del Master in Educazione presso il Dipartimento di Formazione e Apprendimento (SUPSI-DFA) con sede a Locarno e risulta parte di un progetto più ampio condotto su allievi al primo o secondo anno scolastico, presso le diverse sedi di Scuola Media inferiore del Cantone Ticino. Degli allievi esaminati per il presente studio, il 18% (45,4% sul totale) parla altre lingue diverse dall'italiano, poiché figlio di almeno un genitore straniero (es. catalano, tedesco, giapponese, russo, albanese, macedone, arabo, thailandese). Tranne poche eccezioni, l'italiano è la lingua parlata a casa dagli allievi anche se circa il 30% (44,5% del totale) ammette di parlare anche il dialetto ticinese, la lingua di origine dei propri genitori o addirittura il dialetto della regione italiana di provenienza dei genitori (calabrese, napoletano). Il 10% (32,4% sul totale) vive una situazione familiare in cui i genitori sono separati, il 27% (17,3% sul totale) vive anche con i nonni, mentre il 12% (3,8% sul totale) vive una situazione familiare in cui i genitori sono separati e risposati.

Lo strumento di ricerca adoperato consiste in un questionario già impiegato presso le scuole canadesi e la cui versione adottata nel presente studio ne costituisce la forma tradotta e adattata al contesto locale ticinese (Allegato1). Esso risulta strutturato con affermazioni (item) alle quali l'allievo è invitato ad attribuire il proprio accordo su una scala di valori che spaziano da 1 a 5, a seconda della questione proposta. I vari "item" presenti nel questionario riguardano i diversi aspetti legati alla percezione di sé, alla relazione con sé stesso e con gli altri, alla relazione con gli adulti e con i propri pari, ad eventuali fenomeni di violenza subita e difficile da denunciare, allo stile di vita nella ripartizione tra il tempo trascorso da soli, in occupazioni alienanti e poco costruttive sotto il profilo socio-emotivo, o in compagnia di propri pari o di adulti. Tale strumento consente dunque di realizzare una ricerca di tipo descrittivo sull'atteggiamento emotivo dei preadolescenti in relazione a sé stessi e al contesto sociale al quale appartengono.

Il questionario è stato somministrato agli allievi dopo aver spiegato loro dettagliatamente di cosa si trattasse, ribadendo la totale garanzia di riservatezza sulle risposte fornite e restando a loro disposizione durante lo svolgimento per andare incontro ad ogni sorta di perplessità.

Esso si apre con una richiesta di informazioni generali riguardanti l'età, lo stato familiare e la lingua di origine. Seguono le istruzioni per il completamento del questionario con l'aggiunta di rassicurazioni per l'allievo affinché egli consideri tale questionario non come un esame



bensi quale libero contributo alla comprensione dello stato socio-emotivo degli allievi, sia in sede scolastica che extrascolastica.

La prima serie di item riguarda l'aspetto relativo alla consapevolezza di sé, del proprio stato emotivo, della percezione che si pensa abbiano gli altri di sé; seguono tre item relativi alla propensione verso l'altro e quelle volte ad indagare l'interazione con gli adulti; la serie successiva di item concerne l'interazione con i pari e con l'ambiente scolastico. Dopo aver esplicitato la definizione di "bullo", nei successivi quattro item si chiede di confidare una eventuale molestia subita a scuola, da parte di pari o di adulti, in maniera diretta o virtuale che sia. Dopo la richiesta di una analisi sul proprio stato di salute, segue il questionario relativo alle attività extrascolastiche, con particolare riferimento alla ultima settimana scolastica vissuta. Infine, al termine del questionario, l'allievo trova un invito, nella garanzia del massimo riserbo da parte del docente, a chiedere aiuto nel caso di difficoltà di interazione con gli altri, che si tratti di suoi pari o di qualche adulto; questa parte può essere staccata dal resto, compilata con il proprio nome e consegnata al docente.

Una volta raccolti i questionari, le risposte sono state inserite in apposite griglie e, in collaborazione con il Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi (CIRSE) presso la SUPSI-DFA con sede a Locarno, sono state sottoposte alle opportune analisi statistiche. Accanto ai dati statistici che consentono stime di natura quantitativa in grado di esaminare l'andamento preferenziale nelle attitudini socio-emotive degli allievi, sono stati presi anche in considerazione gli aspetti strettamente legati alle situazioni puntuali, quali ad esempio particolari difficoltà vissute dagli allievi nell'ambito della sede scolastica o del gruppo classe, al fine di intervenire opportunamente in merito. Oltre ad essere parte di un progetto più ampio, ciascun questionario va infatti considerato anche secondo un'ottica individuale, sia per quanto concerne le risposte di natura prettamente personale sia per quanto risulta strettamente correlato al clima emotivo vissuto nella singola classe, in relazione ai rispettivi docenti ed eventualmente alla sede scolastica di appartenenza.

## 5. Risultati

### 5.1 Definizione delle scale di item riguardanti le sfere emotive legate alla percezione: di sé stessi, della vita personale, del proprio rapporto con i pari, del proprio rapporto con gli adulti.

Per stabilire quali fattori fossero determinanti nell'aspettativa di apprendimento degli allievi era importante definire gli ambiti principali verso i quali orientare lo studio. Pertanto alcuni item del questionario sono stati raggruppati in base alla percezione dell'allievo in relazione a sé stesso, alla propria vita, al proprio rapporto nei confronti dei pari e a quello nei confronti degli adulti. I quattro differenti gruppi di item, o scale, sono stati sottoposti ad analisi statistica allo scopo di definire quanto i vari item di ciascuna scala fossero coerenti tra di loro. Tale analisi è stata realizzata attraverso il calcolo dell' "alpha di Cronbach" che è l'indice di affidabilità maggiormente diffuso. In particolare sono stati raggruppati: gli item 7-9-10-11-12-13-14-15 nella scala relativa alla percezione di sé ( $\alpha = 0,751$ ; livello di affidabilità accettabile); gli item 5-6-8-16-17-18-19-20 nella scala relativa alla vita personale ( $\alpha = 0,840$ ; livello di affidabilità buono); gli item 37-38-39-40-41-42 nella scala relativa al rapporto con i pari ( $\alpha = 0,77$ ; livello di affidabilità accettabile); gli item 28-29-30-31-32-33-34 nella scala relativa al rapporto con gli adulti ( $\alpha = 0,819$ ; livello di affidabilità buono). In aggiunta, il grado di indipendenza tra le singole scale è stato stabilito attraverso il calcolo dell'indice di correlazione di Pearson. In particolare, per i vari abbinamenti tra le diverse scale in esame sono stati ottenuti i seguenti valori dell'indice di Pearson: percezione di sé/vita personale  $\rho = 0,460$  (correlazione moderata; dipendenza bassa); percezione di sé/rapporto con i pari  $\rho = 0,270$  (correlazione debole; dipendenza molto bassa); percezione di sé/rapporto con gli adulti  $\rho = 0,179$  (correlazione debole); vita personale/ rapporto con i pari  $\rho = 0,412$  (correlazione moderata; dipendenza bassa); vita personale/ rapporto con gli adulti  $\rho = 0,404$  (correlazione moderata); rapporto con i pari/ rapporto con gli adulti  $\rho = 0,289$  (correlazione debole; dipendenza molto bassa).

## **5.2 Influenza delle singole sfere emotive sul livello di aspettativa degli allievi riguardo il proprio grado di apprendimento.**

Il passaggio successivo è stato quello di stabilire l'esistenza di una possibile relazione tra il livello di percezione relativo a ciascuna scala di item (percezione alta o percezione bassa) e il livello di aspettativa nei riguardi del grado di apprendimento che gli allievi avrebbero dovuto realizzare nell'arco dell'intero anno scolastico. Il livello di aspettativa risultava definito dalle risposte fornite all'item n. 43 del questionario (Sono certo che riuscirò ad imparare quello che ci insegneranno a scuola quest'anno). Nell'ambito di ogni singola scala di item, sono stati definiti gli estremi dell'intervallo di valori al di fuori del quale le risposte indicassero una percezione molto positiva (risposte con punteggio 4 e 5 a tutti gli item, risultante in un valore compreso nel novantacinquesimo percentile della distribuzione per ciascuna scala) o molto negativa (risposte con punteggio 1 e 2 a tutti gli item, risultante in un valore compreso nel quinto percentile della distribuzione per ciascuna scala). Una volta stabiliti tali estremi, i valori corrispondenti sono stati messi in relazione con quelli indicanti una scarsa aspettativa nei confronti dell'apprendimento (risposte con punteggio 1 e 2 all'item n. 43). Dai risultati riportati in Figura 1 si può evincere come il grado di percezione di sé sembri non incidere in maniera determinante sulle aspettative dell'allievo in termini di apprendimento. Infatti la percentuale di allievi che risulta sfiduciato nei confronti delle proprie aspettative di apprendimento corrisponde ad un valore molto simile sia tra gli allievi che mostrano un alto grado di soddisfazione nei confronti di sé stessi (percezione alta) sia fra quelli che risultano poco soddisfatti della propria persona (percezione bassa). Al contrario, la differente percezione relativa alla vita personale, al rapporto con i pari o al rapporto con gli adulti sembra ripercuotersi in diversa misura sul grado di aspettativa degli allievi in merito a quanto riusciranno ad apprendere nell'arco di un intero anno scolastico. Pertanto gli allievi che sono complessivamente più soddisfatti della propria vita e che sentono di vivere un buon rapporto nei confronti dei pari o degli adulti, risultano manifestare maggiore ottimismo nei riguardi delle proprie prospettive di apprendimento. Viceversa gli allievi che sono complessivamente insoddisfatti della propria vita e per i quali il rapporto nei confronti dei pari o degli adulti è fonte di disagio piuttosto che di appagamento, risultano manifestare prospettive meno incoraggianti nei riguardi del proprio apprendimento.

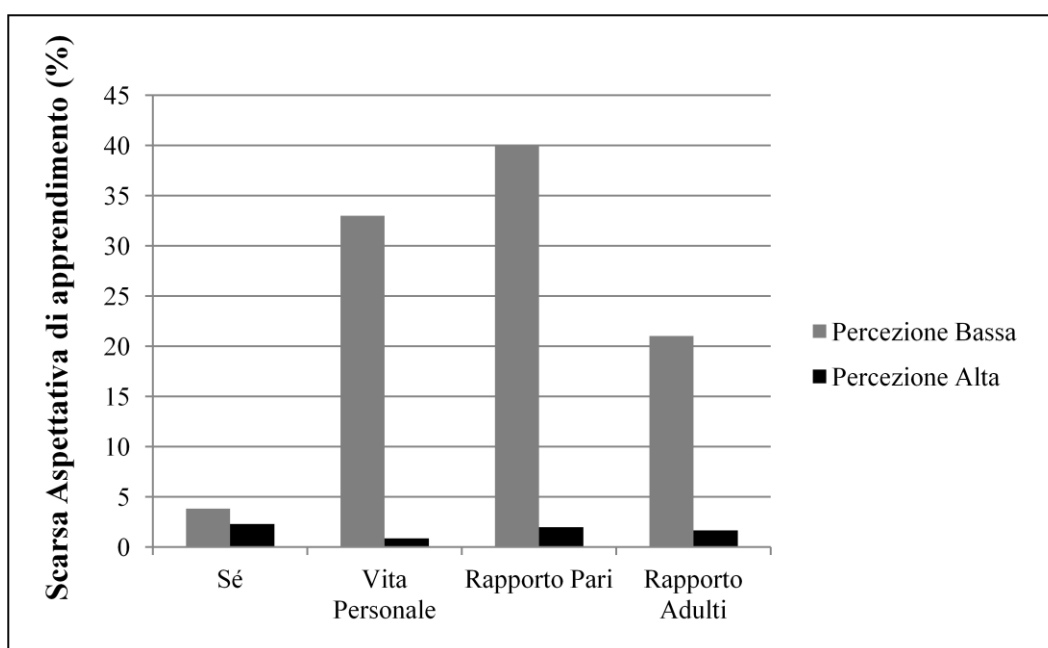


Figura 1 - Relazione tra il livello di percezione nelle varie sfere emotive e la scarsa aspettativa verso il proprio grado di apprendimento.

### 5.3 Aspetti interni alle singole sfere emotive e il loro impatto sulla scarsa aspettativa degli allievi riferita al proprio grado di apprendimento.

Una volta stabilito che le sfere emotive legate alla percezione della vita personale e del rapporto con i pari e con gli adulti sembrano condizionare prevalentemente le aspettative degli allievi nei confronti dell'apprendimento, risultava interessante individuare, nell'ambito di ciascuna sfera emotiva, quali tra gli item vi avessero un peso di maggiore rilievo. A tale scopo è stata calcolata la percentuale di allievi che avevano bassi livelli di percezione nelle singole scale di item in concomitanza alle scarse aspettative nei confronti dell'apprendimento. In Tabella 5.1 è riportata l'analisi effettuata nell'ambito della scala relativa alla percezione della vita personale. Da essa risulta che gli allievi meno fiduciosi nella propria riuscita in termini di apprendimento sono soprattutto quelli che non hanno una visione ottimista (item 5) o che non sono contenti della propria vita (item 18) rispetto invece a quelli che non hanno ancora ottenuto tutto ciò che desiderano (item 19) o che sostengono di non voler rivivere, potendo, una vita come quella che vivono attualmente (item 20).

**Tabella 5.1** Confronto tra le risposte fornite nell'ambito della scala di item relativa alla percezione della vita personale e quelle fornite all'item 43, riguardante le aspettative di apprendimento.

<b>Item Scala Percezione Vita Personale vs item 43</b>	<b>% risposte negative</b>
5. Credo che mi succederanno più cose positive che negative	23.68
6. La maggior parte delle volte mi sveglio pensando che passerò una buona giornata	14.87
8. In generale ci sono molte cose di cui vado fiero	20
16. Per molto aspetti la mia vita è come vorrei che fosse	15.5
17. La mia vita è eccellente	13.6
18. Sono contento della mia vita	23.8
19. Fino ad ora ho ottenuto tutte le cose importanti che desideravo della vita	8.6
20. Se potessi rivivere la mia vita la vorrei esattamente com'è stata finora	10

In Tabella 5.2 è riportata la medesima analisi effettuata nell'ambito della scala relativa alla percezione del rapporto con i propri pari. Da essa si evince che gli allievi con minori aspettative nei confronti dell'apprendimento sembrano essere quelli che non si sentono a loro agio (item 38) né integrati (item 39) con i propri pari piuttosto che quelli che mancano di un buon amico con cui confidarsi (item 41).

In Tabella 5.3 è riportata l'analisi effettuata nell'ambito della scala relativa alla percezione del proprio rapporto con gli adulti. Da essa risulta che gli allievi meno fiduciosi in rapporto alle proprie aspettative di apprendimento sembrano essere quelli ai quali manca un genitore o un adulto che creda in loro e nelle loro potenzialità (item 28, item 33) piuttosto che quelli che non hanno un adulto che dimostri di preoccuparsi per loro (item 32).

**Tabella 5.2** Confronto tra le risposte fornite nell'ambito della scala di item relativa alla percezione del rapporto con i propri pari e quelle fornite all'item 43, riguardante le aspettative di apprendimento.

<b>Item Scala Percezione Rapporto con i Pari vs item 43</b>	<b>% risposte negative</b>
37. Mi sento parte di un gruppo di amici che fanno delle cose insieme	9.52
38. Di solito mi sento a mio agio con gli altri ragazzi	14.89
39. Quando sono con gli altri ragazzi mi sento integrato	12.28
40. Ho almeno un buon amico con cui parlare quando c'è qualcosa che mi preoccupa	9
41. Ho un amico a cui posso raccontare tutto	5.88
42. C'è qualcuno della mia età che davvero mi capisce	11.3

**Tabella 5.3** Confronto tra le risposte fornite nell'ambito della scala di item relativa alla percezione del rapporto con gli adulti e quelle fornite all'item 43, riguardante le aspettative di apprendimento.

<b>Item Scala Percezione rapporto con gli Adulti vs item 43</b>	<b>% risposte negative</b>
28. A casa mia c'è un genitore o un altro adulto che ... crede che ce la farò	15.15
29. ...che mi ascolta quando ho qualcosa da dire	10.94
30. ... a cui posso parlare dei miei problemi	12
31. Quello che pensano i miei genitori (o tutori) mi sta a cuore	12.12
32. Tra le persone che frequento c'è un adulto... che si preoccupa davvero per me	5.67
33. ... che crede che ce la farò	11.43
34. ... che mi ascolta quando ho qualcosa da dire	8.7

## **5.4 Controllo dei singoli questionari.**

### *5.4.1 Correlazione tra questionari individuali e sfere emotive.*

Una volta effettuata l'analisi sul campione totale dei questionari raccolti, si è posta la questione relativa alla possibilità di impiegare il questionario in esame per poter collocare ciascun allievo nell'ambito delle varie sfere emotive, sulla base delle risposte fornite. Una simile possibilità infatti permetterebbe di individuare quegli allievi che partono già con un certo grado di insoddisfazione legato alle varie sfere emotive e consentirebbe di intervenire opportunamente nei vari ambiti al fine di contrastare tale tendenza nell'allievo interessato. Pertanto è stato realizzato un controllo dei questionari per quegli allievi che hanno manifestato scarse aspettative nei confronti del proprio grado di apprendimento (risposte con valore 1 o 2 all'item n. 43) al fine di stabilire se le risposte fornite ricadevano nella fascia dei valori indicanti scarsa soddisfazione anche nell'ambito di almeno una delle sfere emotive descritte nelle precedenti analisi. In modo particolare, nel campione di allievi di primo anno di scuola media presso la sede di Minusio, su un totale di 37 allievi, 7 (19%) appartengono alla fascia di allievi con bassa percezione nei confronti di sé stessi e del rapporto con i pari o con gli adulti. Di questi, 4 (11%) esprimono scarse aspettative nei confronti dell'apprendimento. Volendo rilevare la possibile associazione tra la mancanza di aspettative nei confronti dell'apprendimento ed un effettivo scarso rendimento nel corso dell'anno scolastico, si è constatato che 2 (5,4%) dei 4 allievi che manifestavano scarse aspettative associate a disagio, hanno incontrato reali difficoltà nel corso dell'anno.

### *5.4.2 Correlazione tra le richieste esplicite di aiuto e le risposte fornite nel questionario.*

La parte finale del questionario si è rivelata molto utile nel mettere in luce la situazione di alcuni allievi con particolari disagi riferiti soprattutto alla sfera emotiva legata al rapporto con i propri compagni. Tuttavia dall'analisi approfondita dei corrispondenti questionari si è potuto constatare che, in alcuni casi, non sarebbe stato possibile rivelare il disagio associato alla richiesta di aiuto sulla base della semplice constatazione delle risposte fornite all'interno del questionario. Infatti, in tali casi, alle domande relative al rapporto con i pari le risposte indicate lasciavano intendere alta soddisfazione, per poi risultare in forte contraddizione con quelle fornite alle domande riguardanti in maniera più esplicita le offese di natura verbale, fisica o virtuale ricevute dai propri pari o da persone adulte.

## 6. Discussione

Lo stato di benessere influisce particolarmente sul rendimento offerto dall'allievo nel corso dell'anno scolastico e pertanto è fondamentale intervenire, quando necessario, prima che questo risulti seriamente compromesso (Lewis et al.,2011). Quello di creare sia un ambiente che un'atmosfera accoglienti che alimentino la motivazione e l'interesse nell'allievo verso il mondo scolastico, rientrerebbe fra le responsabilità e i doveri etico-morali del corpo docente e dei responsabili della sede scolastica. Tale obiettivo viene solitamente perseguito attraverso l'adozione di comportamenti egualitari, incoraggianti e moderati da parte del docente nei confronti dei suoi allievi, così come attraverso l'allestimento di strutture di sede che offrano una serie di svaghi in ambito ricreativo ed una permanenza confortevole in ambito didattico. Esistono tuttavia situazioni contingenti, a volte di natura strettamente personale, per via delle quali simili accorgimenti risultano insufficienti, se non del tutto irrilevanti, agli occhi dell'allievo. Lo studio riguardante lo stato di benessere degli allievi nell'ambiente scolastico ed extrascolastico costituisce dunque un ottimo strumento per rilevare eventuali stati di disagio vissuti dagli allievi, mettendo eventualmente in risalto alcuni aspetti che andrebbero modificati nell'ambito della sede scolastica o suggerendo, a seconda del caso, interventi mirati nell'ambito familiare o del singolo gruppo classe.

Lo studio precedentemente svolto in Canada e dal quale trae spunto quello in esame, non era mirato ad indagare la riuscita scolastica dei preadolescenti ma era rivolto piuttosto a dar loro voce nel comunicare le proprie esperienze in ambito tanto scolastico che extrascolastico. (Oberle, Schonert-Reichl, Zumbo, 2011).

Tuttavia le opportunità di studio interpretativo offerte da una simile indagine sono svariate, anche nel caso in cui si voglia stabilire come le differenti sfere emotive legate alla percezione di sé stessi, della vita personale, del proprio rapporto con i compagni e di quello con gli adulti incidano sulle aspettative della riuscita dell'allievo nell'apprendimento di quanto gli verrà proposto nel corso dell'anno scolastico. In Oberle et al. (2010) e in Deptula et al. (2006) sono riportati alcuni studi riguardanti la possibilità di poter prevedere il tipo di relazione che l'allievo riuscirebbe a stringere con i propri pari, basandosi sul livello di ottimismo rilevato dalle sue risposte. Nel corso del presente studio si è cercato invece di stabilire se fosse possibile fare una previsione anche nei riguardi delle prospettive di apprendimento. La realizzazione di una simile analisi ha portato ad osservare come la percezione di sé stessi non rappresenti un fattore fortemente discriminante nel condizionare tali aspettative. Ciò è



indicativo del fatto che la sola idea che l'allievo ha di sé stesso non serve a restituirgli la misura del proprio valore. Questa proviene piuttosto dal confronto con gli altri e dall'opinione che da questi si riceve, sia in termini espliciti sia per il tramite di comportamenti atti a manifestare stima, disprezzo o indifferenza nei suoi confronti. L'analisi dei risultati mette in evidenza come, nella sfera legata alla vita personale, quegli allievi che hanno una visione negativa della vita che stanno vivendo e della quale non risultano soddisfatti sono tendenzialmente meno confidenti circa il grado di apprendimento che riusciranno a raggiungere. Nell'ambito dei rapporti con i propri pari, la sfiducia sembra invece legata principalmente alla scarsa integrazione nel gruppo e al disagio vissuto in compagnia dei propri pari. Quanto alla sfera legata al rapporto con gli adulti, la mancanza di aspettative sul proprio apprendimento sembra associata non tanto alla mancanza di affetto o di dialogo con un adulto o con un genitore, quanto alla mancanza di fiducia espressa da questi ultimi verso l'allievo, in relazione alle sue capacità e potenzialità in termini cognitivi. Tali risultati sembrano in accordo con quanto sostenuto in Goleman & Dalai Lama (2003) ove viene sottolineata l'importanza che assumono i genitori nel riconoscere le emozioni negative nei loro figli e nell'aiutarli a fronteggiarle. La fiducia nutrita da parte degli adulti aiuta infatti i preadolescenti a non chiudersi in sé stessi con il rischio di restare ingabbiati dietro confini che diventano sempre più difficili da valicare.

Dai risultati ottenuti si evince inoltre l'importanza che assumono per l'allievo sia il fatto di sentirsi parte di un gruppo, nel quale egli senta di occupare un ruolo definito e non privo di consistenza, sia quello di ricevere rinforzi positivi da parte degli adulti che lo seguono nel suo percorso formativo, al fine di alimentare quel circolo virtuoso che lo conduca verso uno sviluppo equilibrato della personalità. Ciò andrebbe perseguito come risultato, tanto nell'ambito del gruppo classe da parte dei docenti, in speciale modo dalla figura del docente di classe, quanto dalle figure familiari con le quali l'allievo conduce la propria vita extrascolastica. Come descritto infatti da Greenberg, "le scuole sono forse l'unica istituzione continuativa che può fornire l'educazione universale per costruire uno stato di salute emotiva", (Goleman & Dalai Lama, 2003) da cui l'intento, attraverso il programma PATHS di "intervenire con efficacia nelle scuole per costruire una condizione emotivamente sana" (Goleman & Dalai Lama, 2003; Greenberg & Kusché, 1998). Tali programmi efficaci consisterebbero nell'aiutare gli allievi a calmarsi, ad aumentare la consapevolezza degli stati emotivi altrui, a parlare apertamente delle proprie sensazioni, a prevedere situazioni difficili per dissimulare lo stato emotivo che queste potrebbero creare e a considerare anche l'effetto

del proprio comportamento su quello degli altri (Goleman & Dalai Lama, 2003). A tale proposito andrebbero stimolati i dibattiti fra gli allievi al fine di consentire una maggiore coesione tra di loro, attraverso la reciproca conoscenza e il confronto delle idee, in favore del rispetto per le diversità e per la pluralità delle opinioni. Ciascuno, in tal modo, sentirebbe con maggiore forza tutta l'importanza della propria dignità, come parte di una comunità di individui differenti tra loro eppure tutti degni di rispetto e considerazione.

In aggiunta, sarebbe importante che il docente curasse con maggiore attenzione gli interventi di quegli allievi meno motivati, in modo da valorizzarli e metterli in luce portandoli all'attenzione di tutto il gruppo classe. Tale atteggiamento andrebbe assunto sia nel caso di interventi corretti e pertinenti all'argomento di lezione, sia nel caso di risposte non corrette, purché vengano poste sotto un profilo tale da renderle importanti per sottolineare certi aspetti ancora non chiari per tutta la classe o per sollevare delle questioni di rilievo riconducibili all'argomento di lezione. In tal modo infatti, l'allievo avrebbe la percezione di non aver sbagliato ma di aver prestato comunque un contributo al fine di arricchire la lezione e il suo errore perderebbe i connotati legati al senso di colpa per assumere quelli di uno strumento di crescita. Tale riscontro servirebbe non già come causa di inibizione, bensì come stimolo nel prestare sempre maggiore attenzione, al fine di ripetere l'esperienza soddisfacente per l'allievo di sentirsi esso stesso parte integrante della lezione. Andrebbe inoltre rinforzata la collaborazione con i familiari degli allievi, allo scopo di promuovere l'attitudine nel dichiarare apertamente la propria fiducia nelle capacità cognitive dei propri figli piuttosto che nell'esercitare su di loro pressioni psicologiche che rischierebbero di potenziarne soltanto la demotivazione.

In merito alla possibilità di prevedere il rischio di un basso rendimento nel corso dell'anno scolastico in relazione alle aspettative espresse dall'allievo e ai suoi livelli di percezione nelle varie sfere emotive, l'analisi puntuale offerta dallo strumento di ricerca in esame purtroppo non sempre risulta attendibile. Infatti, dal controllo dei singoli questionari è emerso che in realtà, a conseguire risultati insoddisfacenti, non sono sempre gli allievi con livelli bassi di percezione in almeno una delle sfere emotive, o quelli con scarse aspettative nei confronti dell'apprendimento.

Infatti, vi sono stati alcuni allievi che, pur manifestando inizialmente scarse aspettative, hanno poi ottenuto una resa ineccepibile nel corso dell'anno. Tra questi ultimi, vi erano sia allievi privi disagi nelle sfere emotive prese in esame nel presente studio, sia allievi che invece avevano manifestato le proprie difficoltà nella sfera emotiva riguardante il rapporto con i

propri compagni, della propria o di altre classi. Nel caso dei primi, l'incongruenza tra i risultati sarebbe spiegabile sulla base della generale incertezza che, all'inizio dell'anno scolastico, l'allievo si appresta ad affrontare. Pertanto, in questi casi, la sfiducia non risulterebbe legata alla poca autostima bensì all'incapacità di esprimersi su ciò che ancora non si conosce e non si è in grado di prevedere. Nel caso dei secondi, invece, l'alto rendimento potrebbe essere più strettamente legato ad una forma di isolamento protettivo dal gruppo, da parte del quale si sentono rifiutati, e nei confronti del quale l'atteggiamento di rivalsa si risolve nel dimostrare il proprio valore sul piano cognitivo.

Paradossalmente, molti tra gli allievi che avevano mostrato alti livelli di soddisfazione nei vari ambiti di percezione, hanno di fatto ottenuto profitti per nulla soddisfacenti nel corso dell'anno scolastico.

Il questionario, utilizzato nel presente lavoro, si rileva dunque molto utile nel far emergere situazioni di forte disagio emotivo che potrebbero avere ripercussioni sul piano dell'apprendimento, ma non può essere impiegato in assoluto in termini preventivi per questioni strettamente legate al rendimento scolastico, a meno che non vengano modificati o inseriti alcuni item allo scopo di indagare in maniera più approfondita in tale direzione. Tale osservazione è corroborata dallo studio realizzato da Lewis et al. (2011) i cui risultati hanno portato a stabilire una relazione bidirezionale tra il livello di soddisfazione nella vita dell'allievo e l'impegno di quest'ultimo a livello scolastico. Non è stato invece possibile definire una relazione attendibile tra il grado di soddisfazione nella vita dell'allievo e la motivazione di quest'ultimo nei confronti della scuola. Un ulteriore miglioramento dello strumento di ricerca in esame consisterebbe nell'anteporre le domande specifiche sull'eventualità di aver subito abusi o comportamenti offensivi ( item 53 – 56, Allegato 1) a quelle riferite al rapporto con gli adulti e con i propri pari (item 28 - 34; 37- 42, Allegato 1). In tal modo infatti l'allievo sarebbe portato a prendere immediatamente consapevolezza della natura del proprio disagio e dunque a manifestarlo anche in termini generali nelle domande successive del questionario. Sarebbe inoltre opportuno ripetere la somministrazione del medesimo questionario a distanza di tempo, ad esempio poco prima della fine dell'anno scolastico, allo scopo di monitorare la situazione socio-emotiva degli allievi e modulare su tale base i propri interventi in qualità di docenti, sia nell'ambito del gruppo-classe sia in termini di mediazione con le famiglie degli allievi. Orientando i propri sforzi in tale direzione si potrebbe ottenere infatti una maggiore probabilità di operare in favore del benessere psico-fisico, e dunque della migliore riuscita in ambito scolastico, dei propri allievi.

## 7. Conclusione

La cura degli allievi sotto il profilo socio-emotivo rappresenta un aspetto da non sottovalutare, soprattutto quando si ambisce a fare della classe un gruppo di persone in grado di saper lavorare e crescere insieme. La percezione positiva nei riguardi della propria vita, la consapevolezza di sentirsi parte integrante di una comunità di persone e l'incoraggiamento da parte degli adulti rappresentano, per l'allievo, fattori motivanti in grado di trasmettere fiducia nelle prospettive future del proprio grado di apprendimento. Pertanto l'impiego di uno strumento di ricerca quale quello esaminato nel presente studio può, attraverso le opportune modifiche, rappresentare un utile supporto come indice del grado di confidenza maturata dagli allievi verso sé stessi, il gruppo classe e l'intera sede scolastica, allo scopo di stabilire il tenore socio-emotivo all'interno della sede e di intervenire affinché esso favorisca il benessere dell'allievo e, di riflesso, un suo sano ed equilibrato sviluppo su tutti i fronti. Lo strumento impiegato nel presente lavoro di ricerca potrebbe inoltre essere migliorato al fine di effettuare previsioni sul possibile rendimento futuro degli allievi. Infatti, sebbene esso non sia stato concepito a tal fine preciso, non risulta ancora adatto come strumento di predizione poiché manca di quegli item in grado di fornire informazioni che consentano una correlazione significativa tra l'effettivo rendimento scolastico e il grado di aspettativa nei confronti dell'apprendimento legato al livello di soddisfazione dell'allievo nei vari ambiti della propria vita. Ad ogni modo, il lavoro in esame ha offerto soprattutto l'opportunità di individuare quegli aspetti che, più di altri, costituiscono nella vita dell'allievo le principali fonti di incoraggiamento alla crescita personale, sia emotiva che intellettuale. Esso ha inoltre permesso di aprire un varco verso quegli allievi che nutrivano un disagio personale e per i quali, lo strumento adottato, ha costituito un intermediario discreto con il mondo degli adulti, favorendo pertanto il superamento del proprio pudore e della propria vergogna nel confessare le difficoltà incontrate nel rapportarsi con la realtà circostante. In mancanza di una simile opportunità, certi ostacoli sarebbero forse rimasti sottaciuti e subiti passivamente dagli allievi prima di manifestarsi tardivamente, o forse mai, con il rischio di ripercuotersi in maniera decisamente poco favorevole sulla loro vita .

# Bibliografia

Boschetti Alberti, M. (1951). La scuola serena di Agno. La Scuola, Brescia.

Deptula, D. D., Cohen, R., Phillipson, L. C., & Ey, S. (2006). Expecting the best: The relation between peer optimism and social competence. *Journal of Positive Psychology*, 1, 130-141.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Twentieth Anniversary Edition.

Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Rizzoli Editore, Milano.

Goleman, D., & Dalai Lama. (2003). *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni della mente: rabbia, desiderio e illusione*. Edizioni Mondadori, Milano.

Greenberg, M. T. & Kusché, C. A. (1998). Preventive interventions for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(1): 49-63.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.

Le Doux, J. (1998). *Il cervello emotivo*. Baldini Castoldi Editore, Milano.

Lewis, A. D., Huebner, S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011) Life satisfaction and student engagement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3):249-62.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. & Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1330-1342.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. & Zumbo, B. D. (2011). Life Satisfaction in Early Adolescence: Personal, Neighborhood, School, Family, and Peer Influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7): 889-901.

Rosso, I. M., Young, A. D., Femia, L.A. & Yurgelun-Todd, D. A. (2004). Cognitive and emotional components of frontal lobe functioning in childhood and adolescence. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021: 355-62.

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. (2007). United Way Middle Childhood

Inside and Out: A report on the well being of children age 9-12. Visitato in data 4 Aprile 2012 da <http://www.uwlm.ca/sites/default/files/webfm>.



Questa pubblicazione, [L'educazione socio-emotiva nella preadolescenza. Percezioni emotive e aspettative legate all' apprendimento] , scritta da Luisa Antonella Luigina Stefàno, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.

**Allegato 1**

**Questionario**