

L'esperienza scolastica valutata dagli studenti. Il questionario “Io e la scuola” a supporto dei processi di miglioramento del benessere scolastico

Emanuela Botta, Pietro Lucisano

Abstract – The essay presents the developments of research on the well-being of secondary school students. Analyses confirm the factorial structure of the construct, with a Well-Being factor, including six scales, and two anxiety factors, General Anxiety and Test Anxiety. In addition analyses of variance highlight significant differences with respect to kind of school, self-perceived performance, gender, and feeling part of a minority. It emerges that students with a migrant background and those who believe they have a low performance live the school experience with discomfort, with particular reference to dimensions such as sense of protection, consideration, test anxiety and class cohesion. Along with the questionnaire the WHO-5 scale was administered. It correlates positively with the Wellbeing scale and negatively with the two Anxiety scales and about 61% of the students score below 13 on this scale, which suggests the need for further investigation.

Riassunto – Il saggio presenta i risultati di una ricerca sul benessere a scuola degli studenti di scuola secondaria di II grado. Le analisi confermano il modello con un fattore Benessere, comprendente sei scale, e due fattori di ansia, Ansia generale e da valutazione. Le analisi mettono in luce differenze significative rispetto all'indirizzo di studi, al rendimento autopercepito, al genere e al sentirsi parte di una minoranza. Ne emerge che le studentesse, gli studenti con background migratorio e quelli che ritengono di avere un rendimento scarso vivono l'esperienza scolastica con disagio, in particolare rispetto al sentirsi protetti e considerati, all'ansia da valutazione e al sentirsi parte di un gruppo coeso. Insieme a “Io e la scuola” è stato somministrato il questionario WHO-5 in cui circa il 61% degli studenti del campione ottiene un punteggio inferiore a 13, che in letteratura indica la necessità di approfondire l'indagine con strumenti diagnostici.

Keywords – student well-being, test anxiety, school climate, class cohesion, student-teacher relationships

Parole chiave – benessere studenti, ansia da valutazione, clima scolastico, coesione classe, relazioni studenti-insegnanti

Emanuela Botta è Professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi dell'Aquila dove insegna *Metodologia della Ricerca educativa e Docimologia*. Si interessa del tema della valutazione, della sua equità ed efficacia. Parte della sua ricerca è orientata allo studio del benessere in contesto scolastico, sia degli studenti sia dei docenti, all'analisi del profilo dei docenti e dei dirigenti scolastici. In questi ambiti ha collaborato alla definizione e validazione di strumenti specifici, esplorando le relazioni fra benessere, ansia e processi di valutazione. Tra le sue pubblicazioni: *Adaptive multi-level model for mathematical ability estimation-Experimentation on large-scale surveys* (Roma, Nuova Cultura, 2022); «Io e la scuola»: *percezione di ansia e benessere degli studenti in ambiente scolastico*. (in coll. con P. Lucisano, in “Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies”, 28, pp. 137-160); *Il docente come professionista riflessivo: differenze nell'autopercezione della riflessività fra docenti specializzati nel sostegno e docenti su posto comune*. (in coll. con G. Castellana, in “Educational reflective practices”, 1, 2023, pp. 212-230).

Pietro Lucisano è stato Professore ordinario di Pedagogia sperimentale all'Università di Roma La Sapienza. Ha coordinato per l'Italia i progetti della IEA sulla lettura e la scrittura e progetti di rilevanza nazionale come l'indagine sulla DAD durante la pandemia. I suoi interessi di riguardano le tematiche della misurazione e valutazione delle abilità linguistiche, la valutazione di sistema, la metodologia della ricerca sperimentale in educazione. Ha coordinato il dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale e contribuito ad attivare e presieduto i corsi di laurea in Scienze dell'educazione e in Scienze della formazione primaria della Sapienza. Tra le sue pubblicazioni: *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione* (Milano, McGraw-Hill Education – Italy, 2021); *Laureate al lavoro – Percorsi di transizione università-lavoro delle laureate Sapienza* (Roma, Nuova Cultura, 2022); *Caratteristiche della domanda di lavoro e valorizzazione dell'esperienza universitaria* (in coll. con A. Favella e A.M. De Luca, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 29, 2022, pp. 76-91).

L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra i due Autori. Ai soli fini delle attribuzioni, sono da ascrivere a Emanuela Botta i paragrafi 1, 2 e 3 e a Pietro Lucisano il paragrafo 4.

1. Considerazioni preliminari

Il tema del benessere degli studenti è divenuto centrale nella ricerca educativa degli ultimi vent'anni ed è stato oggetto di numerosi studi anche in ambito psicologico e sociologico. Le ricerche si concentrano di volta in volta sulla definizione del costrutto, sull'analisi dei legami fra benessere e rendimento scolastico o successo formativo, sulle modalità più adeguate per definire interventi finalizzati a migliorare il benessere degli studenti o sulla loro efficacia.

Relativamente alla definizione occorre precisare che il benessere scolastico si presenta come un costrutto complesso e multidimensionale¹, studiato spesso in molte delle sue diverse sfaccettature e con approcci differenti, il che non aiuta a consolidare evidenze in merito ai fattori che lo influenzano e agli aspetti della vita, anche al di fuori del contesto scolastico, su cui ha un impatto rilevante. Come rilevano Dodge *et al.*² il termine "benessere" è stato scritto, definito e misurato in un'ampia varietà di modi. Alcuni autori parlando di benessere intendono riferirsi a uno stato di felicità, altri gli attribuiscono un significato ampio e generale che comprende la salute fisica e mentale³. Nella teoria del benessere soggettivo⁴ riferita al contesto scolastico il

¹ Cfr. M. E. Seligman, *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, New York, Free Press, 2011.

² Cfr. R. Dodge, A. P. Daly, J. Huyton, L. Sanders, *The challenge of defining wellbeing*, in "International Journal of Wellbeing", 2(3), 2012, pp. 222-235.

³ Cfr. T. Hascher, *Wellbeing*, in P. Peterson, E. Baker, B.B.T. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, Oxford, Elsevier, 2010³, pp. 732-738.

⁴ Cfr. E. Diener, *Subjective well-being*, in "Psychological bulletin", 95(3), 1984, p. 542.

termine comprende una componente cognitiva, in cui possono ricadere la soddisfazione scolastica e l'autopercezione del rendimento, e una affettiva e relazionale⁵, a cui si legano l'ansia da valutazione⁶ e le relazioni con i pari⁷.

Seligman⁸ ha proposto un costrutto del benessere molto utilizzato che include cinque elementi misurabili: emozione positiva, impegno, relazioni, significato e realizzazione (PERMA). Questa particolare teoria del benessere si è dimostrata efficace per misurare il benessere degli adolescenti e dei giovani in età scolare.

Nonostante le difficoltà connesse alla varietà di definizioni del costrutto, dalla ricerca internazionale⁹ di un'ampia gamma di paesi (ad esempio Regno Unito, Cina, Cile, Australia, Francia, Germania, Bhutan, Messico, Perù) sono emerse prove convincenti di una relazione tra benessere e rendimento scolastico ed evidenze solide e longitudinali della sua associazione a una varietà di risultati aggiuntivi per gli studenti, tra cui l'impegno accademico, la qualità delle esperienze di transizione tra i diversi livelli di istruzione e il successo formativo in termini di livello di istruzione più alto raggiunto. Una meta-analisi di Bückner et al.¹⁰ rileva un sostanziale accordo nella letteratura empirica sul fatto che il benessere e il rendimento scolastico, così come alcuni risultati socio-emotivi, siano collegati. Benché gli studi che approfondiscono lo studio della relazione fra benessere e rendimento scolastico siano numerosi rimane aperta la questione sulla natura di tale relazione, anche se intuitivamente siamo portati a ritenere che essa possa essere bidirezionale e che le due variabili si influenzino a vicenda.

Rilevanti, come ampiamente esplorato negli studi precedenti, anche le ricerche che analizzano il legame fra il benessere e l'ansia, in particolare l'ansia da valutazione. Quest'ultima in particolare si presenta con risposte fisiologiche, sociali e di comportamento connesse al timore di fallire nelle verifiche in classe ed è influenzata dalle aspettative e dalle pressioni di genitori e insegnanti a ottenere buoni risultati.

Un'ampia parte della letteratura¹¹ sul tema è legata infine alla necessità politica o istituzionale di attuare nelle scuole interventi di promozione del benessere.

⁵ Cfr. E. Diener, E.M. Suh, R.R. Lucas, H.L. Smith, *Subjective well-being: Three decades of progress*, in "Psychological Bulletin", 125(2), 1999, pp. 276-302.

⁶ Cfr. M. Zeidner, *Test anxiety*, in I.B. Weiner, E. Craighead (Eds.), *Corsini's encyclopedia of psychology*, New York, Wiley, 2010⁴, pp. 1766-1768.

⁷ Cfr. J. Morinaj, T. Hascher, *School alienation and student well-being: A cross-lagged longitudinal analyses*, in "European Journal of Psychology of Education", 34, 2019, pp. 273-294.

C. D. Ryff, C. L. M. Keyes, *The structure of subjective wellbeing revisited*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 69(4), 1995, pp. 719-727.

⁸ Cfr. M.E. Seligman, *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, cit.; M.E. Seligman, *PERMA and the building blocks of well-being*, in "The Journal of Positive Psychology", 13(4), 2018, pp. 333-335.

⁹ Cfr. A. Lindorff, *The impact of promoting student wellbeing on student academic and non-academic outcomes: An analysis of the evidence*, Oxford, Oxford University Press – Oxford Impact, 2020.

¹⁰ Cfr. S. Bückner, S. Nuraydin, B.A. Simonsmeier, M. Schneider, M. Luhmann, *Subjective wellbeing and academic achievement: A meta-analysis*, in "Journal of Research in Personality", 74, 2018, pp. 83-94.

¹¹ Cfr. A. Adler, *Teaching well-being increases academic performance: Evidence from Bhutan, Mexico, and Peru*, University of Pennsylvania, 2016; S. Andersen, M. H. Rod, T. Holmberg, L. Ingholt, A. K. Ersbøll, J. S. Tolstrup, *Effectiveness of the settings-based intervention Shaping the Social on preventing dropout from vocational education: a Danish non-randomized controlled trial.*, in "BMC Psychology", 6(1), 2018, p. 45; T.R. Elfrink, J.M.

I risultati di tali studi suggeriscono che gli approcci dell'intera scuola per promuovere il benessere possono avere effetti positivi, oltre che sul rendimento, su un'ampia gamma di altri risultati degli studenti, tra cui la salute mentale, con la riduzione di fenomeni di ansia e depressione, l'autostima, l'autoefficacia, la motivazione, il comportamento, con la riduzione dell'aggressività e dei fenomeni di bullismo, e la diminuzione della probabilità di abbandono, oltre che effetti positivi in generale sul clima scolastico. Una ricerca australiana suggerisce inoltre che la chiave per il successo degli sforzi volti a sostenere e promuovere il benessere degli studenti possa essere il porre attenzione alle relazioni, comprese le relazioni insegnante-studente e le relazioni all'interno e all'esterno della scuola¹². È evidente allora, come sottolinea Bethune¹³, che ci sono ragioni convincenti per misurare il benessere nelle scuole, ma le scuole devono essere supportate, sia nell'individuare gli obiettivi specifici da perseguire sia nella definizione degli interventi da attuare e nella valutazione della loro efficacia.

Questo studio si inserisce dunque fra quelli che si occupano di esplorare le caratteristiche dell'esperienza scolastica che influiscono sul benessere degli studenti, ascoltando direttamente la loro voce e le loro opinioni, piuttosto che affidandosi alle rilevazioni di docenti e genitori, con lo scopo di raccogliere elementi per la definizione di interventi concreti da parte delle scuole. Un contributo essenziale in questo senso lo potrà fornire l'analisi delle domande aperte, che hanno lo scopo di disegnare un quadro ricco e complesso della vita degli studenti, e quindi del loro benessere, e di consentire loro di riferire sulla propria esperienza. Anche l'approccio utilizzato per la costruzione dello strumento si inserisce in questo quadro e nella riconosciuta necessità "di interrogare direttamente i bambini e i giovani sulle loro comprensioni ed esperienze al fine di sviluppare ulteriormente la conoscenza del concetto di benessere."¹⁴

La ricerche che abbracciano tale approccio hanno rilevato differenze significative nelle prospettive e nella concettualizzazione del benessere che si possono estrapolare rivolgendosi direttamente agli studenti piuttosto che agli adulti di riferimento, quali genitori, insegnanti o operatori giovanili, e sostengono che "il benessere non può essere compreso se non nel contesto dell'esperienza soggettiva dei ragazzi stessi"¹⁵.

Goldberg, K.M.G. Schreurs, E.T. Bohlmeijer, A.M. Clarke, *Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study*, in "Health Education", 117(2), 2017, pp. 215-230; R. Samuel, M.M. Bergman, S. Hupka-Brunner, *The Interplay between Educational Achievement, Occupational Success, and Well-Being*, in "Social Indicators Research", 111(1), 2013, pp. 75-96; A. Shoshani, S. Steinmetz, *Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being*, in "Journal of Happiness Studies", 15(6), 2014, pp. 1289-1311.

¹² Cfr. A. Graham, M.A. Powell, N. Thomas, D. Anderson, *Reframing 'well-being' in schools: the potential of recognition*, in "Cambridge Journal of Education", 47(4), 2017, pp. 439-455.

¹³ Cfr. A. Bethune, *Measuring wellbeing in schools and colleges. What Works Wellbeing.*, in <https://what-works-wellbeing.org/blog/measuring-wellbeing-in-schools-and-colleges/>, consultato in data 1/9/2024.

¹⁴ M.A. Powell, A. Graham, R. Fitzgerald, N. Thomas, N. E. White, *Wellbeing in schools: what do students tell us?*, cit., p. 518.

¹⁵ *Ibidem*.

2. Strumenti e metodi

In linea con tale approccio il questionario "Io e la scuola" è stato sviluppato collaborando direttamente con gli studenti, ascoltando le loro istanze e analizzando le loro proposte¹⁶, con l'obiettivo di soddisfare due diverse esigenze; da una parte, individuare quali elementi dell'esperienza scolastica dovrebbero essere modificati secondo gli studenti affinché essa possa consentire loro di "studiare meglio, in un ambiente sereno e fertile in cui lo studente non si senta alienato ma riconosciuto nelle proprie specificità"¹⁷ e, dall'altra, fornire alle scuole uno strumento per la rilevazione del benessere capace di tenere in considerazione le particolarità del contesto dei singoli istituti e che possa quindi essere utilizzato per definire azioni o strategie che supportino i membri della comunità scolastica sia nell'acquisizione di consapevolezza dello stato dell'arte sia delle possibili vie per il miglioramento. In quest'ottica risulta fondamentale la presenza nel questionario di tre domande a risposta aperta in cui gli studenti possono esprimersi liberamente esplicitando gli aspetti della scuola da migliorare, nella garanzia dell'anonimato.

I punti di forza dell'utilizzo di un approccio della ricerca centrato sugli studenti includono infatti l'opportunità per loro di partecipare come "creatori di significato"¹⁸ e di avere una voce più diretta nella produzione dei dati, in questo caso esplicitando le loro legittime aspettative nei confronti dell'istituzione scolastica come garante non solo della loro istruzione ma anche di uno spazio sicuro in cui stabilire relazioni adatte a sostenere il loro benessere.

L'anonimato e l'opportunità di rispondere individualmente alle domande hanno inoltre consentito di superare i limiti connessi sia alle dinamiche sociali fra studenti, sia alla presenza nelle scuole di una gerarchia adulto-studente fortemente radicata. Nel contesto scolastico infatti gli studenti possono sentirsi in dovere di conformarsi e di dare le risposte "giuste" per avere l'apprezzamento del gruppo o dei docenti¹⁹ e c'è il rischio concreto che alcune voci siano privilegiate e altre siano messe a tacere²⁰ o che la voce collettiva sia spogliata del contesto e delle sfumature²¹.

La scelta è stata guidata dalla presa d'atto della necessità di una adeguata attenzione al dialogo con gli studenti riguardo all'identificazione dei loro bisogni e al rispetto dei loro diritti, sia

¹⁶ P. Lucisano, E. Botta, «Io e la scuola»: percezione di ansia e benessere degli studenti in ambiente scolastico, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 28, 2023, pp.137-160.

¹⁷ Lettera aperta degli studenti sulla scuola, 18 aprile 2023, Corriere della sera; https://www.corriere.it/scuola/secondaria/23_aprile_18/lettera-aperta-studenti-scuola-disagio-3bdda6e0-de0a-11ed-9f06-0b90e24301fd.s.html, consultato in data 1/9/2024.

¹⁸ Cfr. M. Woodhead, *Childhood studies: Past, present and future*, in M. Kehily (Ed.), *An introduction to childhood studies*, London, Open University Press, 2009², pp. 17-34.

¹⁹ Cfr. M. Gallagher, S.L. Haywood, M.W. Jones, S. Milne, *Negotiating informed consent with children in school-based research: A critical review*, in "Children and Society", 24(6), 2010, pp. 471-482.

²⁰ Cfr. J.K. Gillett-Swan, *Investigating tween children's capacity to conceptualise the complex issue of wellbeing*, in "Global Studies of Childhood", 4(2), 2014, pp. 64-76.

²¹ Cfr. L.A. Mazzei, A.Y. Jackson, *Complicating voice in a refusal to "let participants speak for themselves"*, in "Qualitative Inquiry", 18(9), 2012, pp. 745-751.

nelle politiche che nella pratica nei contesti scolastici, visti i potenziali effetti sul loro benessere e, di conseguenza, sul loro impegno sociale e accademico e sulle loro aspirazioni per il futuro²².

L'essere presi in considerazione e riconosciuti è infatti, come sostiene Taylor²³, "un bisogno umano vitale", fondamentale per la formazione dell'identità²⁴ che si esprime sostanzialmente nello spazio della relazione. Il legame fra benessere e considerazione si sostanzia però solo nel momento in cui la propria voce e le proprie azioni hanno un'effettiva influenza sia sulla consapevolezza con cui si assumono le decisioni sia sul contesto, in questo caso sulle attività che si svolgono nell'aula e fuori di essa²⁵.

La scuola è infatti per i giovani uno dei principali luoghi di relazione, in cui si realizzano legami con coetanei, insegnanti e personale, fondamentali per costruire senso di appartenenza, spirito di collaborazione e senso di responsabilità²⁶.

Ogni singolo studente per vivere la scuola come luogo di benessere ha dunque la necessità di essere riconosciuto, nel senso attribuito a tale termine da Honneth²⁷ e tradotto da Graham²⁸ nelle azioni chiave dell'essere "curato", "rispettato" e "valorizzato". Al fine di rilevare tali dimensioni nello strumento sono state incluse le scale Considerazione, che contempla la possibilità di esprimere il proprio punto di vista, il rispetto della persona da molteplici prospettive e il sentirsi presi in considerazione, e Senso di protezione che descrive il sentirsi protetti dagli atteggiamenti sgradevoli di docenti e compagni. Inoltre sono presenti le scale Didattica e Valutazione degli insegnanti che consentono di rilevare la percezione degli studenti rispetto al loro coinvolgimento nelle scelte didattiche e ad alcune caratteristiche degli insegnanti quali empatia, disponibilità all'ascolto e rispetto delle differenze.

Il confronto con gli studenti è stato condotto a partire dalla riflessione su strumenti esistenti che consentissero di esplorare le diverse sfumature del costruito del benessere. In particolare

²² Cfr. A. Reid, F. McCallum, *'Becoming your best': student perspectives on community in the pursuit of aspirations*, in "Australian Educational Researcher", 41(2), 2014, pp. 195-207.

²³ C. Taylor, *The politics of recognition*, in A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton, Princeton University Press, 1994, p. 226.

²⁴ Cfr. A. Honneth, *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*, Cambridge, Polity Press, 1995.

²⁵ Cfr. Graham, A., Anderson, D., Truscott, J., Simmons, C., Thomas, N. P., Cashmore, J., Bessell, S., *Exploring the associations between student participation, wellbeing and recognition at school*, in "Cambridge Journal of Education", 52(4), 2022, pp. 453-472.

²⁶ Cfr. P. Lucisano, E. Botta, E. R. du Mérac, *Me And The School. Survey of high school students' well-being at school*, in R.M. Viganò, C. Lisimberti (a cura di), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*, Lecce - Rovato (BS), Pensa Multimedia Editore, 2024.

²⁷ Cfr. A. Honneth, *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*, cit.

²⁸ Cfr. A. Graham, M. Powell, N. Thomas, D. Anderson, *Reframing 'well-being' in schools: The potential of recognition*, cit.

sono stati presi in considerazione, fra gli altri, il questionario somministrato nell'ambito del progetto Teens' Voice²⁹ e "Come ti senti a scuola"³⁰, che sono stati di ispirazione per i costrutti dell'ansia, generale e da valutazione, del senso di protezione, dell'ambiente e della didattica. È stata inoltre inclusa la scala SCCS³¹ (School Class Cohesion Scale) per la coesione del gruppo classe, allo scopo di rilevare la percezione degli studenti in relazione al rapporto con i pari e di stimarne il legame con fattori come l'Ansia da valutazione e la Valutazione degli insegnanti, di cui risulta un efficace predittore, poiché gli studenti tendono a valutare sé stessi e il proprio rendimento scolastico, *academic self-concept*³², anche in relazione alle performance dei compagni e al loro rapporto con loro.

Il questionario "Io e la scuola" (Tabella 1) è composto da 66 item, 13 domande per l'individuazione delle variabili di sfondo e 3 domande aperte. Il modello comprende una dimensione del "Benessere", su cui insistono sei distinti fattori, e due dimensioni dell'ansia, "Ansia generale" e "Ansia da valutazione". Negli item relativi alla dimensione Benessere viene chiesto agli studenti di esprimersi rispetto al loro grado di accordo con ciascuna delle affermazioni proposte utilizzando una scala di risposta a 5 passi da Per niente d'accordo a Del tutto d'accordo. Per la parte relativa all'ansia viene utilizzata una scala di frequenza a 5 passi da Quasi mai o mai a Quasi sempre o sempre.

²⁹ Cfr. P. Lucisano, E.R. du Mérac, *Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ), caratteristiche e proprietà psichometriche*, in P. Lucisano, A. Notti (a cura di), *Convegno Internazionale SIRD: Training actions and evaluation processes*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019, pp. 609-622; E.R. du Mérac, S. Livi, P. Lucisano, *Teens' Voice 2018/2019. Percezioni di sé e della società - Opinioni e consigli per la scuola*, Roma, Nuova Cultura, 2020.

³⁰ Cfr. A.V. Antonova, *La sicurezza educativa nella scuola. Caratteristiche psichometriche di un questionario per la valutazione della sicurezza educativa in Russia e in Italia per studenti dal sesto all'ottavo anno*, Tesi del Dottorato di Ricerca in Ricerca educativa e Psicologia dello sviluppo dell'Università di Roma "La Sapienza", a.a. 2015/16, 2016; A.V. Antonova, M.A. Chumakova, I. Stanzone, *Il benessere educativo: validazione di un questionario sul benessere a scuola*, in "Italian Journal of Educational Research", 16, 2016, pp. 85-102; I. Stanzone, *Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario "Come Ti Senti?" sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado*, in "Italian Journal of Educational Research", 18, 2017, pp.115-131.

³¹ Cfr. S. Livi, F. Scarci, M. Marini, L. Prislei, C. Parisse, *Assessing cohesion among school students: development and validation of the School Class Cohesion Scale*, Unpublished manuscript, University of Rome "Sapienza", 2023.

³² Cfr. H.W. Marsh, *The big-fish-little-pond effect on academic self-concept*, in "Journal of Educational Psychology", 79(3), 1987, pp. 280-295; H.W. Marsh, J. Parker, *Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 47(1), 1984, pp. 213-231.

Tabella 1 – Struttura del questionario “Io e la scuola”			
Scala		Descrizione	Item di esempio
Benessere	Considerazione (8 item)	È riferibile al tema della soddisfazione personale in relazione al contesto. Un alto punteggio alla scala indica che lo studente percepisce l'ambiente scuola rispettoso della sua persona e di stimolo alla sua partecipazione.	Quanto sei soddisfatto della possibilità di esprimere il tuo punto di vista.
	Senso di Protezione (8 item)	È riferibile al senso di protezione da comportamenti spiacevoli. Un alto punteggio alla scala indica che lo studente percepisce l'ambiente scuola come protettivo e sicuro.	A scuola quanto ti senti protetto dall'essere preso in giro dai compagni.
	Ambiente (5 item)	È riferibile al tema della soddisfazione personale in relazione al contesto. Un alto punteggio alla scala indica che lo studente percepisce l'ambiente scuola come dignitoso, sicuro e confortevole.	Indica quanto sei soddisfatto della pulizia degli ambienti.
	Valutazione degli insegnanti (14 item)	Un alto punteggio alla scala indica che lo studente è complessivamente soddisfatto del rapporto con gli insegnanti e delle loro competenze professionali disciplinari e didattiche.	Nella tua esperienza scolastica quanto gli insegnanti hanno mostrato rispetto per gli studenti.
	Didattica (9 item)	È riferibile al tema della soddisfazione personale in relazione al contesto. Un alto punteggio alla scala indica che lo studente apprezza le modalità di svolgimento dell'attività didattica.	Nella tua esperienza scolastica in che misura hai trovato coinvolgimento degli studenti nelle decisioni sull'attività didattica.
	Coesione della classe (12 item)	Un alto punteggio alla scala indica che lo studente ha un buon rapporto con i compagni di classe sia in relazione all'attività scolastica sia come gruppo di amici.	Mi piace studiare e/o svolgere le diverse attività scolastiche proposte dai docenti con i compagni della mia classe.
Ansia generale (5 item)		Un alto punteggio alla scala indica che lo studente manifesta alcuni sintomi generici di ansia, nervosismo e stress.	A volte l'ansia mi fa mancare il respiro.
Ansia da valutazione (5 item)		Un alto punteggio alla scala indica che lo studente vive come molto ansioso nei momenti di valutazione.	Ho paura delle interrogazioni e dei compiti in classe.

La ricerca è stata condotta in due fasi. Nel primo anno il questionario è stato somministrato, fra aprile e giugno 2023, a 871 studenti liceali e sottoposto a una prima validazione. Nel periodo da marzo a maggio 2024 il questionario è stato somministrato ad altri 1966 studenti, di cui 469 provenienti da istituti tecnici. In questa seconda fase insieme a “Io e la scuola” è stato somministrato il questionario sul Benessere Psicologico dell'organizzazione mondiale della sanità,

WHO-5³³, costituito da 5 item, su una scala di frequenza a 6 passi da Mai a Sempre, a cui è assegnato un valore da 0 a 5. Il punteggio viene calcolato sommando i valori delle cinque risposte. Il punteggio grezzo varia da 0 a 25, dove 0 rappresenta la peggiore qualità di vita possibile e 25 rappresenta la migliore qualità di vita possibile. Il questionario WHO-5 (Well-Being Index) è uno strumento che rileva la presenza o l'assenza di benessere, piuttosto che la sintomatologia depressiva ed è stato originariamente sviluppato come misura del benessere percepito. In seguito è stato ampiamente utilizzato e raccomandato come screening per valutare la presenza di sintomi depressivi³⁴.

La somministrazione degli strumenti è avvenuta, dopo aver raccolto il consenso degli studenti e dei genitori, in modalità online, accessibile con vari strumenti. La partecipazione è stata su base volontaria. Le scuole che hanno aderito al progetto hanno gestito la campagna di somministrazione in autonomia, regolandone i tempi. Nella maggior parte dei casi la compilazione del questionario è avvenuta in orario scolastico, tranne che in una scuola. In tutte le scuole sono stati invitati a partecipare tutti gli studenti dal primo al quinto anno. La partecipazione degli studenti è stata generalmente buona, in media del 39%, con un picco del 58%.

Il campione presenta una lieve prevalenza di studenti maschi, 50%, rispetto alle femmine e un piccolo numero di studenti che non si identificano in un genere binario, 2%. Più rilevante la quota di studenti, il 13%, che dichiara di sentirsi parte di una minoranza di tipo etnico, religioso, politico, di aspetto o di genere. La maggioranza degli studenti, il 95% del campione, è nata in Italia, l'1% in un altro paese europeo e il restante 4% in un paese extraeuropeo, ma poco più dell'11% di loro ha entrambi i genitori stranieri mentre l'8,6% ne ha almeno uno non nato in Italia. In relazione all'indirizzo di studi il campione è composto prevalentemente da studenti liceali, il 76% da licei classici o scientifici, circa il 7% sono studenti di altri licei e il 17% studenti provenienti da indirizzi tecnici (Figura 1). La maggior parte degli studenti, 68.1%, si attribuisce un rendimento buono o molto buono e solo il 7.2% un rendimento decisamente negativo, come illustrato nel grafico in Figura 2, una parte ancora più piccola dichiara di aver ripetuto uno (5%) o più anni (1%).

³³ C.W. Topp, S.D. Østergaard, S. Søndergaard, P. Bech, *The WHO-5 Well-Being Index: a systematic review of the literature*, in "Psychotherapy and psychosomatics", 84(3), 2015, pp.167-176.

³⁴ E. Greco, F. Cedrone, S. De Sio, *Benessere nei luoghi di lavoro: Valutazione della percezione attraverso la somministrazione del questionario WHO-5 Well-being Index*, in "Salute e società", XVI, supplemento 3, 2017, pp.136-147.

V. Henkel, R. Mergl, R. Kohnen, W. Maier, H.J. Möller, U. Hegerl, *Identifying depression in primary care: a comparison of different methods in a prospective cohort study*, in "British medical journal", 326(7382), 2003, pp. 200-201.

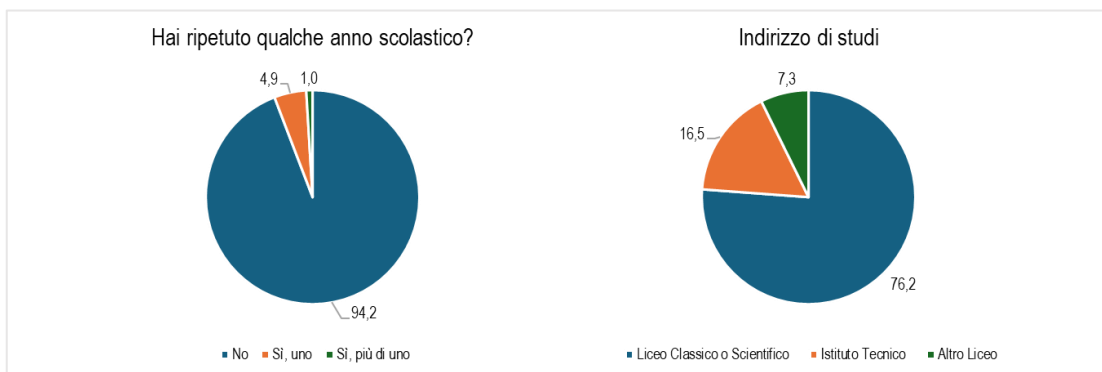


Figura 1 – Distribuzione percentuale del campione rispetto all'indirizzo di studi e alle ripetenze

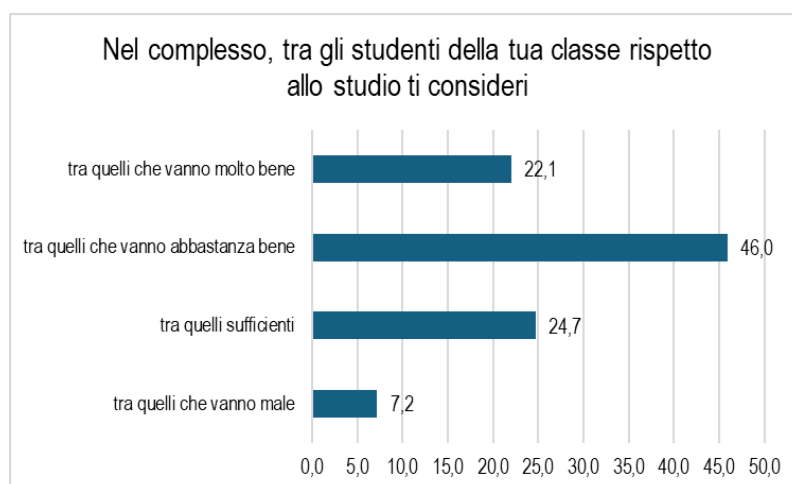


Figura 2 – Distribuzione percentuale del campione rispetto al rendimento

3. Risultati

Al fine di confermare il modello emerso dal primo studio di validazione e di verificarne la validità per gli studenti degli istituti tecnici sono state effettuate delle analisi fattoriali confermativa (CFA). Uno degli obiettivi della seconda fase della ricerca era infatti verificare che lo strumento e il costrutto al quale fa riferimento non risentissero di un bias dovuto al fatto che gli

studenti coinvolti nella sua creazione e quelli sui quali è stata effettuata la prima validazione erano tutti liceali. Come vedremo il modello tiene molto bene e consente di rilevare eventuali differenze significative fra studenti di diversi indirizzi di studio.

Le analisi sono state svolte con il software Mplus versione 8.7 con metodo di estrazione dei minimi quadrati ponderati robusto (WLSMV) e rotazione Geomin, per la sua capacità di restituire risultati attendibili anche nel caso di non normalità delle distribuzioni³⁵ e di variabili ordinali³⁶.

I risultati sono stati molto buoni sia sul campione generale sia sul sottocampione degli istituti tecnici. Il modello generale presenta un indice di adattamento RMSEA pari a 0.047, CFI pari a 0.924 e TLI pari a 0.922, tutti migliorati rispetto alla prima validazione. Rispetto ai riferimenti maggiormente diffusi i valori dell'RMSEA risultano ottimali e quelli del CFI e TLI molto buoni, mentre per i tecnici anche questi ultimi sono prossimi al valore ottimale³⁷ (RMSEA = 0.039, CFI = 0.942, TLI = 0.939).

In Tabella 2 è riportata una sintesi dei risultati della CFA.

Tabella 2 - Indici di FIT della analisi fattoriale confermativa (CFA)						
	Ampiezza campione	RMSEA	I.C. 90%	Prob. RMSEA < .05	CFI	TLI
Prima validazione	871	0.049	0.048 - 0.051	0.735	0.915	0.912
Seconda validazione	2837	0.047	0.046 - 0.048	1.000	0.924	0.922
Validazione tecnici	469	0.039	0.037 - 0.042	1.000	0.942	0.939

Il modello prevede dunque la presenza di tre dimensioni: la dimensione Benessere, sulla quale convergono sei fattori con saturazioni rilevanti da 0.429 a 0.849 (nell'ordine: Didattica, 0.849, Valutazione degli insegnanti, 0.837, Considerazione, 0.817, Ambiente, 0.540, Coesione della classe, 0.484 e Senso di protezione, 0.429) e due distinte dimensioni di ansia, l'Ansia generale e l'Ansia da Valutazione. Entrambe le dimensioni di ansia correlano in modo significativo fra loro (0.754) e in modo negativo con la dimensione del Benessere, rispettivamente con valori di - 0.229 e - 0.130.

Sui fattori è stata condotta anche un'analisi di scala per la stima della coerenza interna e tutte le scale presentano valori dell'alpha di Cronbach superiori a 0.821 e in prevalenza prossimi o superiori a 0.900 (nell'ordine: Ambiente, 0.821, Didattica, 0.859, Considerazione, 0.876, Senso di protezione, 0.883, Ansia generale, 0.892, Ansia da valutazione, 0.909, Valutazione

³⁵ Cfr. M. Gallucci, L. Leone, M. Berlingeri, *Modelli statistici per le scienze sociali*, Roma, Pearson Italia, 2012.

³⁶ Cfr. B. Muthén, *Latent Variable Structural Equation Modeling with Categorical Data*, in "Journal of Econometrics", 22, 1983, pp. 48-65.

³⁷ Cfr. L. T. Hu, P. M. Bentler, *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, in "Structural equation modeling: a multidisciplinary journal", 6(1), 1999, pp.1-55; L.T. Hu, P.M. Bentler, *Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification*, in "Psychological methods", 3(4), 1998, p. 424.

degli insegnanti, 0.922, Coesione della classe, 0.929), non migliorabili eliminando item dalle scale.

L'analisi delle statistiche descrittive (Tabella 3) ci mostra che tutte le scale relative al benessere hanno una distribuzione sostanzialmente normale, con indici di asimmetria e curtosi molto contenuti e punteggi grezzi medi prossimi al 3 in una scala da 1 a 5. Da rilevare che la scala del Benessere Psicologico presenta invece un valore medio piuttosto basso, circa 11, in un intervallo da 0 a 25, laddove il valore soglia per un livello accettabile di benessere è fissato in letteratura a 13 (Figura 3). Il 60,9% degli studenti del campione ottiene infatti nel WHO-5 un punteggio inferiore a 13 che indica uno scarso stato di benessere psicologico e costituisce un'indicazione per una successiva indagine diagnostica sulla depressione.

Scala	Min.	Max.	N	Media	Dev. std.	Asimmetria	ES Asimmetria	Curtosi	ES Curtosi
Considerazione	1	5	2837	3.167	0.748	-0.253	0.046	0.135	0.092
Senso di protezione	1	5	2837	3.028	0.953	-0.071	0.046	-0.602	0.092
Ambiente	1	5	2837	2.802	0.909	-0.057	0.046	-0.639	0.092
Valutazione degli insegnanti	1	5	2837	3.065	0.791	-0.177	0.046	-0.220	0.092
Didattica	1	5	2837	3.194	0.773	-0.323	0.046	-0.095	0.092
Coesione della classe	1	5	2837	2.926	0.944	-0.053	0.046	-0.747	0.092
Ansia generale	1	5	2837	2.543	1.164	0.473	0.046	-0.823	0.092
Ansia da valutazione	1	5	2837	3.693	1.070	-0.573	0.046	-0.633	0.092
Benessere Psicologico (WHO-5)	0	25	1966	10.888	5.538	0.151	0.055	-0.580	0.110

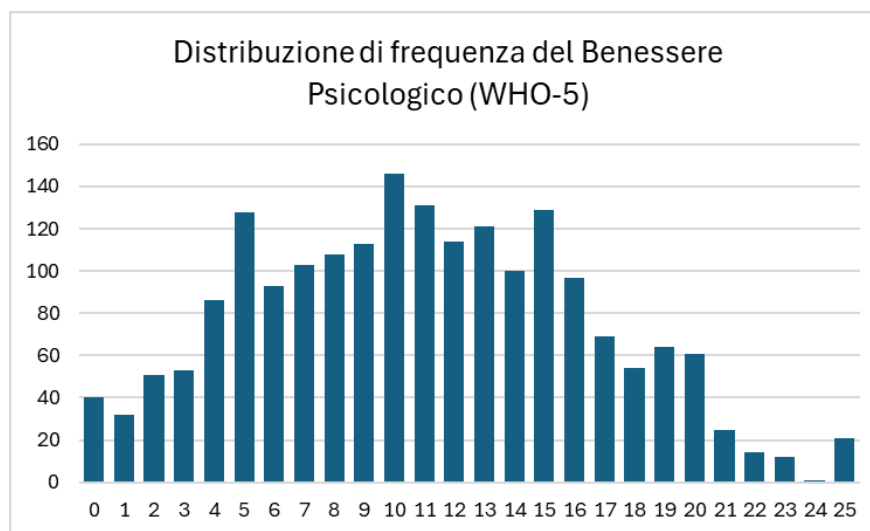


Figura 3 – Distribuzione di frequenza del Benessere psicologico

Tale scala è esterna al costrutto analizzato e, come detto, è stata somministrata nella seconda fase del progetto contemporaneamente ad "Io e la scuola". L'analisi delle correlazioni fra le scale di quest'ultimo e quella del Benessere Psicologico (Tabella 4) ci fornisce una sostanziale validazione di criterio di "Io e la scuola". Tutti fattori della dimensione Benessere hanno infatti con il WHO-5 una correlazione positiva e statisticamente significativa mentre le due dimensioni di ansia presentano una correlazione negativa con esso.

	Coefficiente di correlazione Rho di Spearman
Considerazione	0.284**
Senso di protezione	0.135**
Ambiente	0.110**
Valutazione degli insegnanti	0.236**
Didattica	0.156**
Coesione della classe	0.247**
Ansia generale	-0.370**
Ansia da valutazione	-0.424**

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

Le due dimensioni dell'ansia presentano invece distribuzioni fortemente asimmetriche e con andamenti opposti, come si può osservare nel grafico delle distribuzioni per classi di valori (Figura 4), mentre i valori dell'ansia generale sono in prevalenza bassi, con un picco attorno al valore minimo, l'ansia da valutazione presenta una moda intorno al valore massimo.

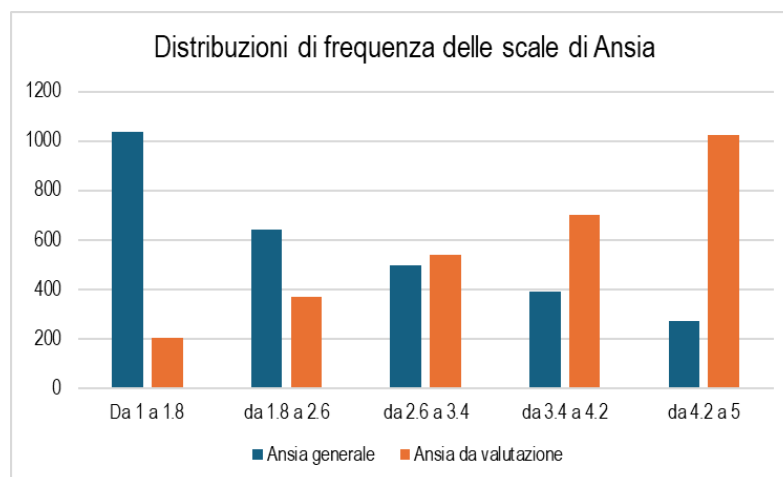


Figura 4 – Distribuzioni di frequenza dell'Ansia generale e dell'Ansia da valutazione

Rispetto alle principali variabili di sfondo sono state effettuate un'analisi della varianza a una via, con post hoc Bonferroni, e un'analisi delle distribuzioni elaborata a partire da specifiche tavole di contingenza. Dall'analisi dei risultati rispetto al benessere psicologico si rilevano differenze significative rispetto alle variabili genere, provenienza dei genitori, rendimento autopercepito e sentirsi parte di una minoranza (Figura 5). Già da questi primi dati risulta dunque evidente che il nostro sistema scolastico è poco equo sia in relazione agli apprendimenti, come certificano da anni le rilevazioni nazionali e quelle internazionali, sia in relazione allo stare bene a scuola. Le studentesse, gli studenti con background migratorio e coloro che si sentono parte di una minoranza o che pensano di avere scarsi risultati scolastici sperimentano una situazione di minore benessere, o spesso, di malessere generalizzato. Le differenze fra le medie di scala standardizzate (media pari a 0 e deviazione standard pari a 1) sono significative a livello 0.01 e comprese fra - 0.22 e - 0.50 (Tabella 5).

Tabella 5 - Differenze di scala fra le medie standardizzate della variabile Benessere psicologico		
Variabile	Differenza fra le medie di scala standardizzate	Descrizione
Genere	0,44	Differenza fra maschi e femmine
Paese di nascita dei genitori	0,22	Differenza fra chi ha entrambi i genitori italiani e chi ha entrambi i genitori non italiani
Autopercezione del rendimento	0,5	Differenza fra chi si attribuisce un rendimento molto buono e chi pensa di andare male
	0,44	Differenza fra chi si attribuisce un rendimento abbastanza buono e chi pensa di andare male
	0,25	Differenza fra chi si attribuisce un rendimento sufficiente e chi pensa di andare male
Sentirsi parte di una minoranza	0,32	Differenza tra chi si sente parte di una minoranza e chi no

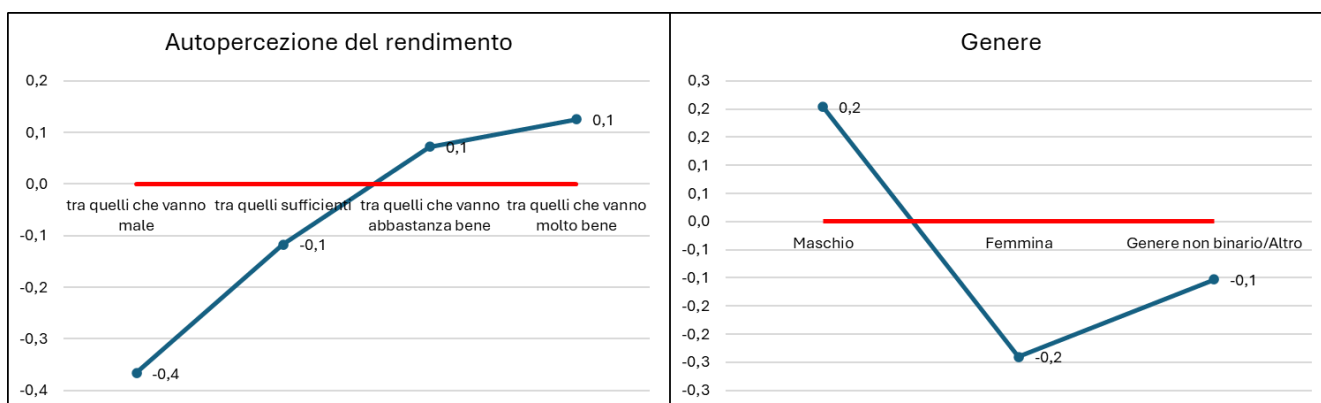


Figura 5 – Medie di scala del Benessere psicologico rispetto al genere e all'autopercezione del rendimento

L'approfondimento rispetto alle variabili del questionario "Io e la scuola" fa emergere tale risultato in modo ancora più evidente. Differenze statisticamente significative emergono in particolare rispetto all'indirizzo di studi, al genere e al rendimento autopercepito.

Dall'analisi rispetto all'indirizzo di studi si può osservare che ci sono differenze a svantaggio degli studenti degli istituti tecnici rispetto a tutte le dimensioni di "Io e la scuola" tranne la valutazione degli insegnanti. In particolare questi studenti si sentono meno protetti nell'ambiente scolastico (differenza pari 0.34) e percepiscono la classe come un gruppo meno coeso (differenza pari a 0.37). Di contro hanno un livello di ansia da valutazione molto più basso dei liceali,

con una differenza dell'ordine di mezza deviazione standard, - 0.44, rispetto a licei classici o scientifici e -0.58 rispetto agli altri licei. In figura 6 si possono osservare le medie di scala standardizzate articolate per indirizzo di studio mentre nei grafici in figura 7 si possono osservare le differenze rispetto alla stessa variabile nell'andamento delle distribuzioni per classi di valori delle scale Senso di protezione e Ansia da valutazione.

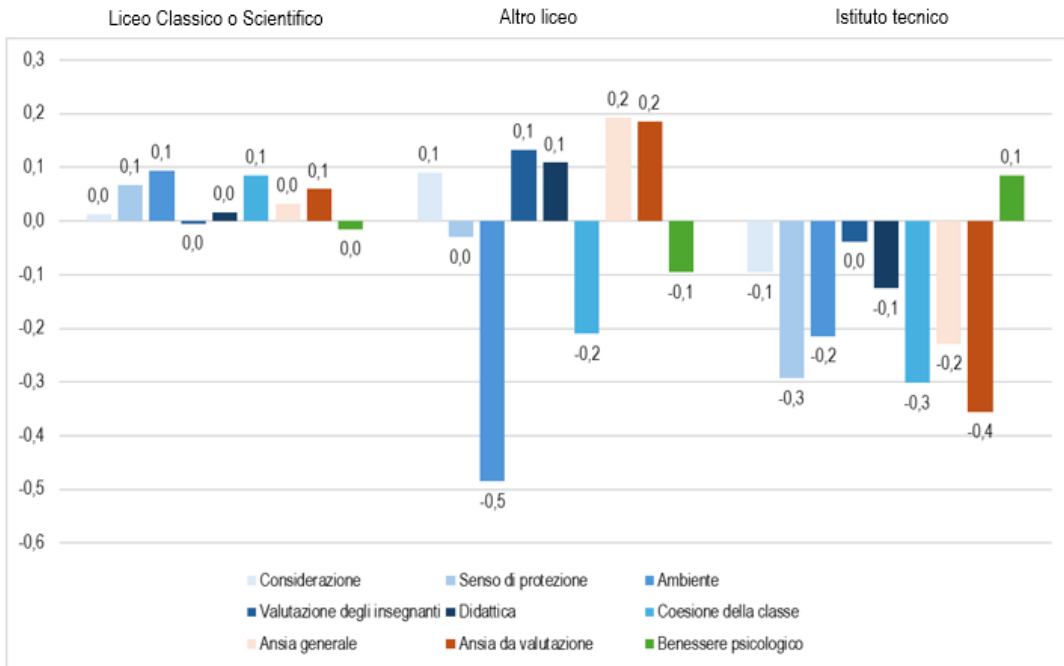


Figura 6 – Medie di scala rispetto all'indirizzo di studi

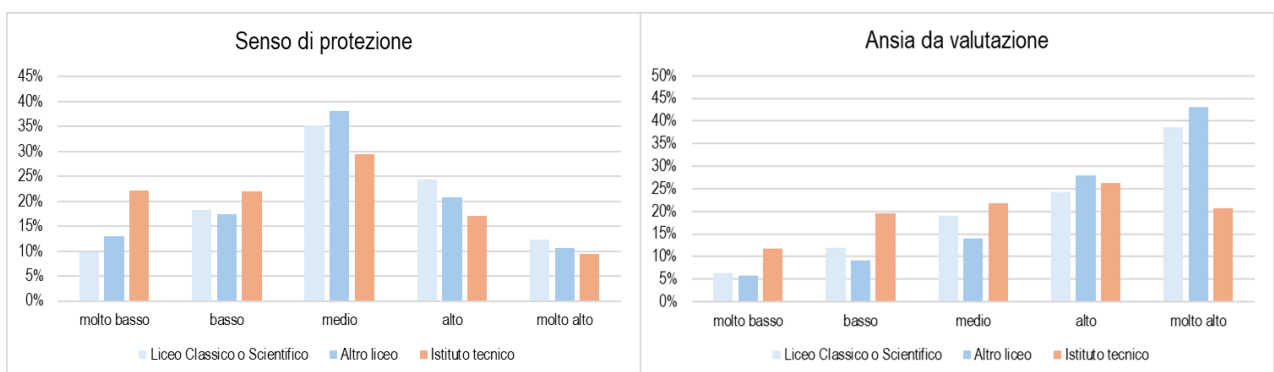


Figura 7 – Distribuzioni per classi di valori delle scale Senso di protezione e Ansia da valutazione

Risultati simili si hanno rispetto alla variabile Genere, per la quale si registrano differenze significative rispetto a tutte le scale (Figura 8), sempre a svantaggio delle studentesse e di chi non si riconosce in un genere binario, in particolare per Considerazione e Valutazione degli insegnanti (Figura 9), in cui la differenza fra questi ultimi e maschi e femmine è di circa mezza deviazione standard. Questo risultato, in accordo con l'analisi di regressione, conferma che il sentirsi poco considerati, invisibili o inascoltati, ha un impatto rilevante sull'idea che gli studenti si fanno dei loro insegnanti. Ulteriori conferme si hanno dall'analisi delle risposte aperte dalle quali emergono nei confronti dei docenti richieste di attenzione, empatia e capacità di farsi carico delle situazioni oltre che competenza nella propria disciplina ed equità nelle valutazioni³⁸. Merita di essere citata anche l'entità della differenza fra maschi e femmine rispetto all'Ansia da valutazione, pari e 0.74, coerente con i risultati di letteratura.

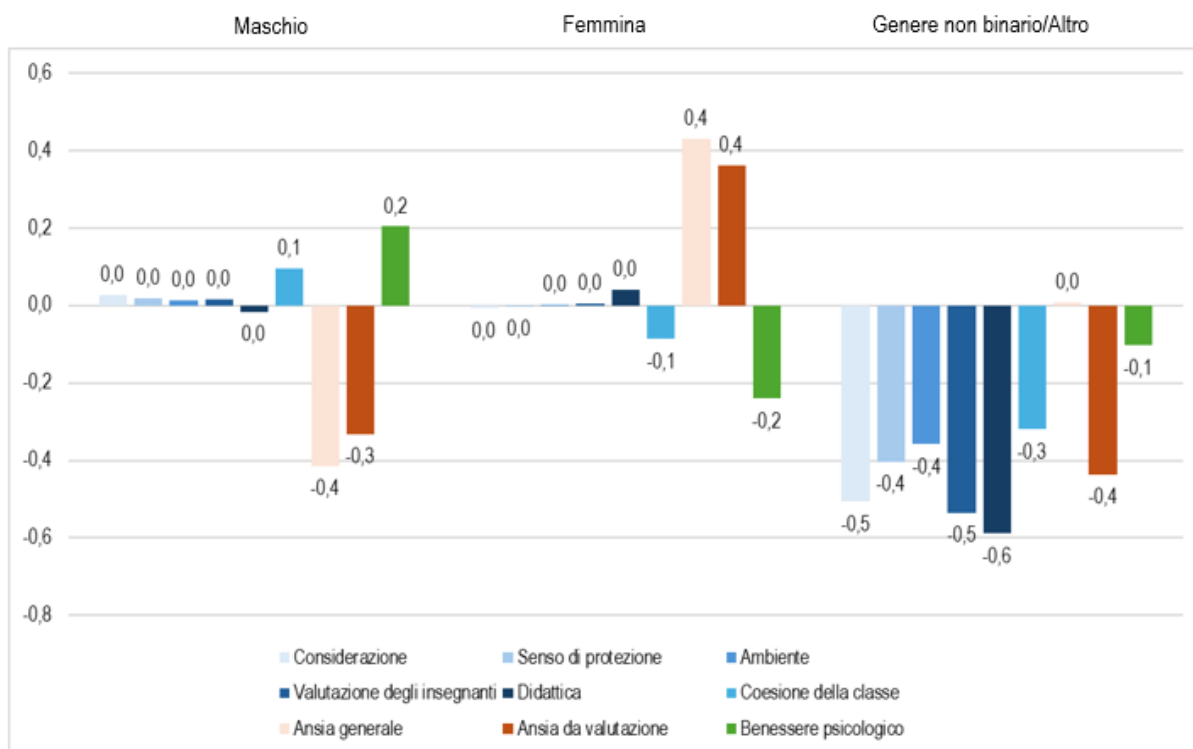


Figura 8 – Medie di scala rispetto al genere

³⁸ Cfr. P. Lucisano, E. Botta, *Cambiare la scuola. Partire dall'ascolto degli studenti*, in Atti del convegno Siped, 2024 (in press).

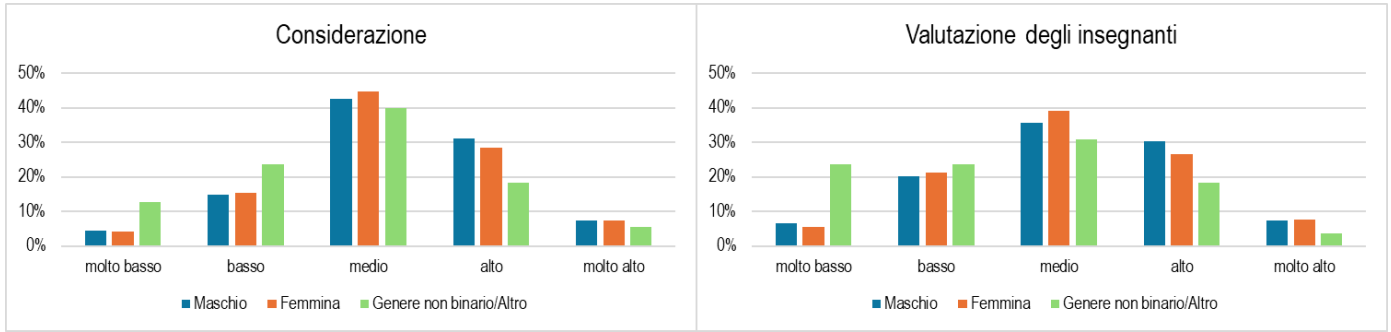


Figura 9 – Distribuzioni per classi di valori delle scale Considerazione e Valutazione insegnanti

Infine merita osservare che sono state rilevate differenze statisticamente significative (Figura 10) fra le medie di scala di tutti i fattori rispetto alla variabile Rendimento autopercepito sempre a vantaggio di chi si attribuisce un rendimento più alto, con valori della differenza da un quarto a più di due terzi di deviazione standard, in coerenza con quanto rilevato nelle analisi precedenti e con la letteratura internazionale³⁹.

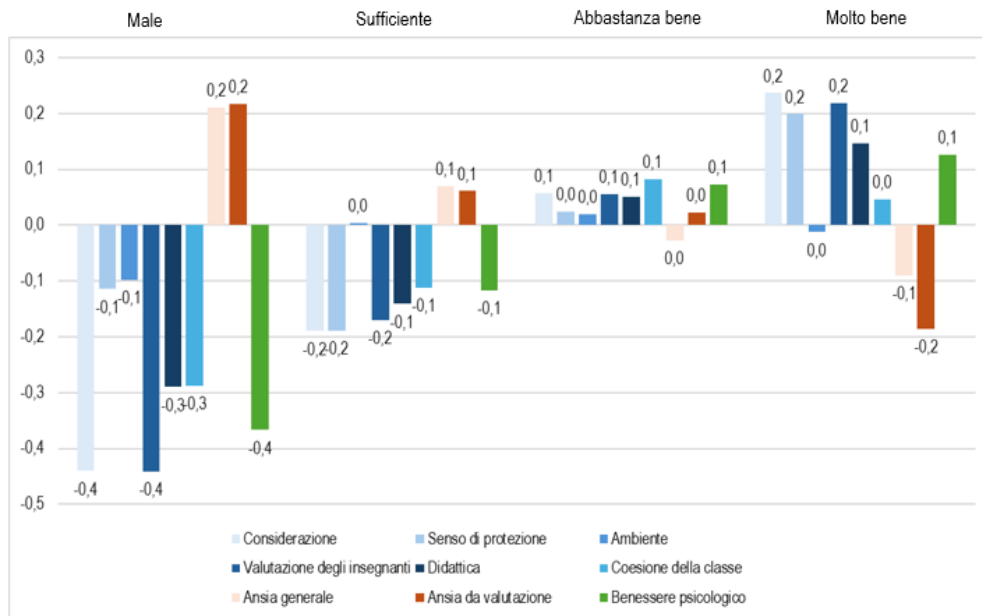


Figura 10 – Medie di scala rispetto al rendimento autopercepito

³⁹ Cfr. M. Peterson, *The Peer Effect on Academic Achievement among Public Elementary School Students*, in *Washington Center for Data Analysis Report*, 2011.

In linea con quanto fatto nello studio di validazione sono state ripetute anche le analisi di regressione multivariata sulle variabili Ansia da valutazione e Valutazione degli insegnanti. La scelta è caduta fin dall'inizio sullo studio di queste due variabili poiché da una parte le relazioni, con gli adulti di riferimento e con i pari, hanno un'influenza determinante sul benessere e dall'altra l'ansia da valutazione risulta essere molto diffusa e intensa fra gli studenti. Le analisi sono state condotte con SPSS Statistics 27, confrontando i risultati ottenuti con i tre modelli in avanti, all'indietro e stepwise.

L'analisi di regressione sulla variabile Valutazione degli insegnanti ha ottime premesse viste le buone caratteristiche di normalità della sua distribuzione (Tabella 3), e un'Anova con sign. < 0.001. Anche l'analisi delle correlazioni e dei grafici di distribuzione con le singole variabili esplicative, in particolare Didattica e Considerazione (Figura 11), ha fornito buoni risultati, così come la distribuzione dei residui. Tutti i metodi restituiscono il medesimo modello con predittori le variabili Didattica, Considerazione, Ambiente, Coesione della classe e Ansia da valutazione, che presentavano con la variabile dipendente coefficienti di correlazione di Spearman rispettivamente pari a 0.651, 0.619, 0.394, 0.336 e -0.163, tutti significativi a livello 0.01. La presenza dell'Ansia da valutazione fra i predittori, sebbene con un coefficiente molto piccolo, costituisce una novità rispetto alle analisi condotte in precedenza e potrebbe essere dovuta all'ampliamento del campione in cui ora, nonostante la stabilità dell'andamento generale, sono osservabili differenze significative fra raggruppamenti di studenti rispetto ad alcune delle variabili di sfondo, come rilevato anche nelle analisi della varianza. I risultati sono riassunti nelle tabelle 8 e 9. Coerentemente con quanto ci si potrebbe aspettare l'influenza maggiore è esercitata dalle variabili Didattica e Considerazione. Quando gli studenti esprimono un buon grado di soddisfazione per le attività didattiche che la scuola propone e per come sono organizzate e se si sentono valorizzati e presi in considerazione, valutano positivamente i loro insegnanti, che sono i principali artefici del clima scolastico. Questo è coerente sia con il fatto che la scuola è un'organizzazione basata essenzialmente sulle relazioni sia con i risultati di letteratura illustrati in premessa. Nello stesso solco si pone, benché più debole, l'influenza della variabile Coesione della classe, in relazione ai legami che si instaurano fra gli studenti stessi. Il ruolo della variabile Ambiente, nonostante il tema non risulti ancora ampiamente affrontato in letteratura, è in linea con il modello costruito e con il peso che la variabile assume nella definizione della dimensione Benessere. Il suo impatto sulla valutazione degli insegnanti è probabilmente riconducibile alle attese che gli studenti ripongono nel loro ruolo come principali responsabili del funzionamento della scuola, sia come comunità che come istituzione, e a cui demandano la soddisfazione delle loro aspettative nei confronti della scuola stessa. Se assumiamo come riferimento il bisogno di ogni studente di essere "curato", "rispettato" e "valorizzato", il risultato ci appare non solo statisticamente significativo ma ampiamente coerente con i principali risultati scientifici, e probabilmente un ambiente funzionale, pulito e sicuro è sintomo di cura e rispetto per gli studenti. Un alto livello di ansia da valutazione riduce la valutazione degli insegnanti.

Tabella 8 - Riepilogo del modello di regressione per Valutazione insegnanti			
R	R-quadrato	R-quadrato adattato	E. S. della stima
0.748	0.560	0.559	0.664

	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sign.	95,0% Intervallo di confidenza per B	
	B	Errore standard	Beta			Limite inf.	Limite sup.
	(Costante)	-2.575E-15	0.012				0.000
Didattica	0.414	0.016	0.414	25.485	0.000	0.382	0.446
Considerazione	0.330	0.016	0.330	20.872	0.000	0.299	0.361
Ambiente	0.124	0.014	0.124	8.974	0.000	0.097	0.151
Ansia da valutazione	-0.068	0.013	-0.068	-5.422	0.000	-0.093	-0.044

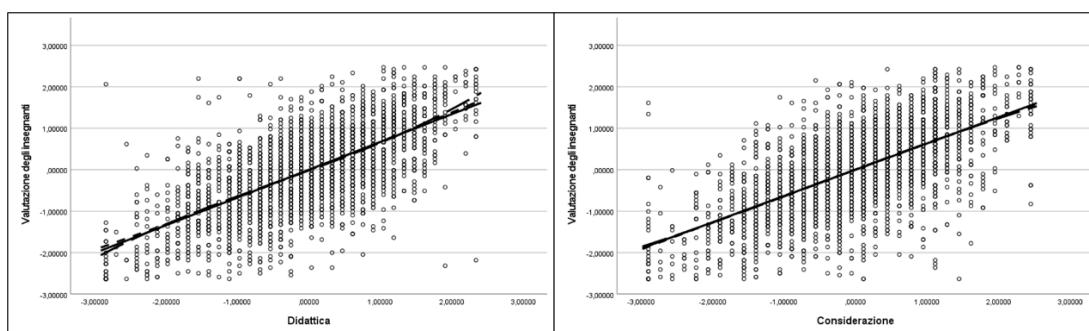


Figura 11 – Medie di scala rispetto al rendimento autopercepito

L'analisi di regressione con variabile dipendente l'Ansia da valutazione è più controversa e richiede probabilmente ulteriori approfondimenti. La variabile presenta infatti una rilevante asimmetria della distribuzione e poche correlazioni di grande entità, benché tutte significative. L'Anova ha sign. < 0.001, e dunque è accettabile, e il grafico della distribuzione dei residui è conforme ad una normale. Le soluzioni ottenute con il metodo stepwise e con quello in avanti (Tabelle 10 e 11) presentano come predittori Ansia generale, Benessere psicologico, Coesione della classe e Ambiente, mentre in quella ottenuta con il metodo all'indietro si aggiungono Didattica e Valutazione degli insegnanti. L'influenza maggiore è esercitata dall'Ansia generale e dalla Coesione della classe, ad indicare probabilmente, in coerenza con letteratura, che il timore del giudizio dei pari tende ad aumentare l'Ansia da valutazione. Rispetto a quanto ottenuto nelle analisi precedenti scompare dunque la variabile Senso di Protezione, che sembrava avere ragionevolmente un ruolo da attenuatore dell'ansia che ora è rivestito dalla variabile Benessere.

R	R-quadrato	R-quadrato adattato	E. S. della stima
0.681	0.464	0.463	0.741

	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sign.	95,0% Intervallo di confidenza per B	
	B	Errore standard	Beta			Limite inf.	Limite sup.
(Costante)	0.452	0.040		11.385	0.000	0.374	0.530
Ansia generale	0.586	0.018	0.582	32.802	0.000	0.551	0.621
Benessere	-0.041	0.003	-0.223	-12.263	0.000	-0.047	-0.034
Coesione della classe	0.112	0.018	0.110	6.227	0.000	0.077	0.147
Ambiente	0.041	0.019	0.038	2.235	0.026	0.005	0.078

4. Conclusioni

Pur rimanendo necessario proseguire la ricerca continuando ad ampliare il campione, sia nell'ottica di una dimensione nazionale sia in quella di una maggiore rappresentazione delle diverse tipologie di istituti, allo stato dell'arte, è possibile trarre alcune conclusioni che emergono dal lavoro svolto finora. Lo strumento si è confermato solido e in grado di fornire evidenze utili per chi lavora nella scuola per rilevare alcuni aspetti del vissuto dell'esperienza scolastica degli studenti di scuola secondaria di II grado. I dati rendono evidente un disagio generalizzato, le cui cause possono a ragione essere fatte risalire anche a fattori di contesto che attengono a aspetti complessivi del modello socioculturale della società contemporanea, alla difficile condizione adolescenziale, al clima complessivo, alla crisi della famiglia, all'impatto delle nuove tecnologie. Tuttavia emerge anche il fatto che la scuola è una delle cause del malessere degli studenti. Più della metà degli studenti evidenzia aspetti di disagio legati all'esperienza scolastica.

Tra gli aspetti meno approfonditi nelle indagini presenti in letteratura, il nostro strumento aiuta a comprendere come una parte del disagio dipenda dalle condizioni strutturali dell'ambiente scolastico percepito dagli studenti, a ragione, come poco sicuro, degradato, poco pulito e poco confortevole, nella sostanza poco rispettoso di coloro che sono costretti a passarvi una parte rilevante della loro esperienza di vita. Se si considera che la scuola rappresenta il principale impatto dei giovani con l'Istituzione, se ne ricava l'urgenza di interventi strutturali che restituiscano dignità al sistema stesso. È noto nel nostro paese il basso livello di qualità delle strutture scolastiche, spesso non rispettose della normativa in materia di regolarità edilizia e di sicurezza, spesso in difficoltà per problemi di pulizia e di manutenzione, spesso prive di laboratori, palestre, campi sportivi, spesso con dotazioni strumentali non al passo con i tempi. Da sempre questa necessità è stata presa in carico dai sistemi decisionali del nostro paese al modo delle grida manzoniane senza che si siano avuti miglioramenti apprezzabili. Dopo l'esperienza del

COVID si è avuta una implementazione di dotazioni tecnologiche ma spesso ospitate in ambienti non adatti o comunque sottoutilizzate per mancanza di una preparazione adeguata degli insegnanti. Un secondo fattore di disagio è relativo alle interazioni che avvengono all'interno della scuola che la maggioranza degli studenti percepisce come esperienze non educative, sia a livello personale sia a livello didattico. Nelle risposte aperte degli studenti vengono spesso chiamate in causa la mancanza di dialogo, di empatia, di rispetto da parte dei docenti, e la loro relativa preparazione a una didattica interattiva, capace di dare voce agli studenti e di renderli partecipi del processo di apprendimento che dovrebbe vederli come protagonisti. Dalle risposte degli studenti risulta inoltre che il clima di competizione e il sistema di valutazione generino stati di disagio (Ansia da valutazione) che non favoriscono l'instaurarsi di un clima di apprendimento in cui l'errore e la creatività contribuiscano alla costruzione della conoscenza come bene individuale e collettivo. Questo clima impatta anche le relazioni tra pari, come risulta descritto dai risultati della scala sulla Coesione della classe.

Dai dati emerge inoltre che il disagio, che riguarda di fatto la maggioranza degli studenti, si accentua in modo evidente per i giovani in condizioni di svantaggio sociale e culturale e per diversi aspetti vede le ragazze in una situazione di maggiore difficoltà dei loro compagni, più esposte all'ansia da prestazione, ai rapporti difficili con gli insegnanti e con i compagni. Quest'ultimo aspetto è da sottolineare anche perché in generale le ragazze presentano esiti scolastici, da sempre, migliori dei loro compagni di sesso maschile. Il malessere complessivo che la scuola, nella sua dimensione istituzionale complessiva, induce, non ricade solo sugli studenti, esiste un'ampia letteratura sul disagio degli insegnanti, sul burnout provocato dal senso di impotenza nel realizzare la loro missione educativa. La piattaforma Ricerca con la scuola, che stiamo realizzando per rendere lo strumento accessibile a tutte le scuole, prevede un questionario per gli insegnanti finalizzato ad esplorare questa dimensione. Se, come emerge dalla nostra ricerca, l'istituzione scuola nelle condizioni attuali sembra non in grado di offrire agli studenti un'esperienza adeguata ai loro bisogni personali e formativi è necessario avviare una riflessione che vada oltre la ricerca di interventi tampone sui sintomi del disagio scolastico. Serve certamente dotare le scuole di equipe di esperti psicologi, educatori, assistenti sociali, che affianchino il lavoro degli insegnanti, ma è prioritario intervenire su tutti quegli aspetti che realizzano il clima di disagio. Riteniamo necessario lavorare prima sulle cause dei sintomi e non solo lavorare per aiutare gli studenti a superarle lasciando inalterato il contesto che li produce. Quello che ci sentiamo di suggerire è raccogliere indicazioni da tutti gli esperti di scienze dell'educazione (pedagogisti, psicologi, medici, assistenti sociali, esperti di comunicazione, ecc.) e verificare come l'istituzione oggi rispetti le loro indicazioni sui bisogni degli studenti, ma soprattutto sentire gli studenti stessi che, come risulta dalle nostre domande aperte, sono largamente in grado di illustrare le ragioni del loro disagio. Ascoltare e dare valore a quello che chiedono restituendo loro il rispetto dovuto a cittadini in crescita di un paese democratico.

5. Bibliografia di riferimento

Adler A., *Teaching well-being increases academic performance: Evidence from Bhutan, Mexico, and Peru*, University of Pennsylvania, 2016.

Andersen S., Rod M.H., Holmberg T., Ingholt L., Ersbøll A.K., Tolstrup J.S., *Effectiveness of the settings-based intervention Shaping the Social on preventing dropout from vocational education: a Danish non-randomized controlled trial.*, in "BMC Psychology", 6(1), 2018, p. 45.

Antonova A.V., *La sicurezza educativa nella scuola. Caratteristiche psicometriche di un questionario per la valutazione della sicurezza educativa in Russia e in Italia per studenti dal sesto all'ottavo anno*, Tesi del Dottorato di Ricerca in Ricerca educativa e Psicologia dello sviluppo dell'Università di Roma "La Sapienza", a.a. 2015/16, 2016.

Antonova A.V., Chumakova M.A., Stanzone I., *Il benessere educativo: validazione di un questionario sul benessere a scuola*, in "Italian Journal of Educational Research", 16, 2016, pp. 85-102.

Berger C., Alcalay L., Torretti A., Milicic N., *Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach*, in "Psicologia: Reflexão e Crítica", 24(2), 2011, pp. 344-351.

Bethune A. *Measuring wellbeing in schools and colleges. What Works Wellbeing.*, in <http://whatworkswellbeing.org/blog/measuring-wellbeing-in-schools-and-colleges/>, consultato in data 1/9/2024.

Bourke L., Geldens P., *What does wellbeing mean? Perspectives of wellbeing among young people & youth workers in rural Victoria*, in "Youth Studies Australia", 26(1), 2007, pp. 41-49.

Bradburn N.M., *The structure of psychological well-being*, Chicago, National Opinion Research Center Monographs in Social Research, 2007.

Bücker S., Nuraydin S., Simonsmeier B.A., Schneider M., Luhmann M., *Subjective wellbeing and academic achievement: A meta-analysis*, in "Journal of Research in Personality", 74, 2018, pp. 83-94.

Camfield L., Streuli N., Woodhead M., *What's the use of 'well-being' in contexts of child poverty? Approaches to research, monitoring and children's participation*. In "The International Journal of Children's Rights", 17(1), 2009, pp. 65-109.

Camfield L., Streuli N., Woodhead M., *Children's well-being in developing countries: A conceptual and methodological review*, in "European Journal of Development Research", 22(3), 2010, pp. 398-416.

Carifio J., Perla R., *Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales*, in "Medical Education", 42(12), 2007, pp. 1150-1152.

Cohen J., *Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being*, in "Harvard Educational Review", 76(2), 2006, pp. 201-237.

Coombes L., Appleton J.V., Allen D., Yerrell P., *Emotional health and well-being in schools: Involving young people*, in "Children and Society", 27(3), 2013, pp. 220-232.

Crede J., Wirthwein L., McElvany N., Steinmayr R., *Adolescents' academic achievement and life satisfaction: the role of parents' education*, in "Frontiers in Psychology", 6, 2015, p. 52.

- De Francesco G., Donolato E., Tucci R., Mammarella I. C., *Ansia per la matematica e ansia da valutazione. Quale ruolo nell'apprendimento scolastico?*, in "Psicologia clinica dello sviluppo", 24(3), 2020, pp. 0-557.
- Diener E., *Subjective well-being*, in "Psychological bulletin", 95(3), 1984, p. 542.
- Diener E., Suh E. M., Lucas R. R., Smith H. L., *Subjective well-being: Three decades of progress*, in "Psychological Bulletin", 125(2), 1999, pp. 276-302.
- Dodge R., Daly A. P., Huyton J. & Sanders L., *The challenge of defining wellbeing*, in "International Journal of Wellbeing", 2(3), 2012, pp. 222-235.
- du Mérac E. R., Livi S., Lucisano P., *Teens' Voice 2018/2019. Percezioni di sé e della società - Opinioni e consigli per la scuola*, Roma, Nuova Cultura, 2020.
- Eid M., Larsen R.J., *The science of subjective well-being*, New York, Guilford Press, 2008.
- Elfrink T.R., Goldberg J.M., Schreurs K. M. G., Bohlmeijer E.T., Clarke A.M., *Positive educational programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study*, in "Health Education", 117(2), 2017, pp. 215-230.
- Fanchini A., Jongbloed J., Dirani A., *Examining the well-being and creativity of schoolchildren in France*, in "Cambridge Journal of Education", 49(4), 2019, pp. 391-416.
- Fattore T., Mason J., Watson E., *Children's conceptualisation(s) of their well-being*, in "Social Indicators Research", 80, 2007, pp. 5-29.
- Fielding M., *Student voice as deep democracy in the connected school: a design for well-being- supporting children and young people in schools to flourish, thrive and achieve*, London, Pearson, 2015, pp. 26-32.
- Frydenberg E., Care E., Freeman E., Chan E., *Interrelationships between coping, school connectedness and wellbeing*, in "Australian Journal of Education", 53(3), 2009, pp. 261-276.
- Gallacher L. A., Gallagher M., *Methodological immaturity in childhood research? Thinking through participatory methods*, in "Childhood", 15(4), 2008, pp. 499-516.
- Gallagher M., Haywood, S. L. Jones, M. W., Milne S., *Negotiating informed consent with children in school-based research: A critical review*, in "Children and Society", 24(6), 2010, pp. 471-482.
- Gallucci M., Leone L., Berlingeri M., *Modelli statistici per le scienze sociali*, Roma, Pearson Italia, 2012.
- Gillett-Swan J. K., *Investigating tween children's capacity to conceptualise the complex issue of wellbeing*, in "Global Studies of Childhood", 4(2), 2014, pp. 64-76.
- Graham A., Powell M. A., Thomas N., Anderson D., *Reframing 'well-being' in schools: the potential of recognition*, in "Cambridge Journal of Education", 47(4), 2017, pp. 439-455.
- Graham A., Fitzgerald R., *Supporting children's social and emotional wellbeing: Does having a say matter?*, in "Children and Society", 25(6), 2010, pp. 447-457.
- Graham A., Powell M., Truscott J., *Facilitating student wellbeing: Relationships do matter*. "Educational Research", 58(4), 2016, pp. 366-383.
- Graham A., Anderson D., Truscott J., Simmons C., Thomas N. P., Cashmore J., Bessell S., *Exploring the associations between student participation, wellbeing and recognition at school*, in "Cambridge Journal of Education", 52(4), 2022, pp. 453-472.

Gray J., Hackling M., *Wellbeing and retention: A senior secondary student perspective*. In "Australian Educational Researcher", 36(2), 2009, pp. 119-145.

Greco E., Cedrone F., De Sio S., *Benessere nei luoghi di lavoro: Valutazione della percezione attraverso la somministrazione del questionario WHO-5 Well-being Index*, in "Salute e società", XVI, supplemento 3, 2017, pp.136-147.

Gutman L. M., Vorhaus J., *The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes*. London, Institute of Education, University of London, Childhood Wellbeing Research Centre, 2012.

Harpe S. E., *How to analyze Likert and other rating scale data*, in "Currents in Pharmacy Teaching and Learning", 7(6), 2015, pp. 836-850.

Hascher T., *Wellbeing*, in P. Peterson, E. Baker, & B. B. T. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, Oxford, Elsevier, 2010³, pp. 732-738.

Heinsch M., Agllias K., Sampson D., Howard A., Blakemore T., Cootes H., *Peer connectedness during the transition to secondary school: A collaborative opportunity for education and social work*, in "The Australian Educational Researcher", 47(2), 2020, pp. 339-356.

Henkel V., Mergl R., Kohnen R., Maier W., Möller H.J., Hegerl U., *Identifying depression in primary care: a comparison of different methods in a prospective cohort study*, in "British medical journal", 326(7382), 2003, pp. 200-201.

Hoferichter F., Hirvonen R., Kiuru N., *The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class- and school climate as buffers*, in "Learning and Instruction", 71, 2021, p. 101377.

Honneth A., *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*, Cambridge, Polity Press, 1995.

Hu L.T., Bentler P. M., *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, in "Structural equation modeling: a multidisciplinary journal", 6(1), 1999, pp.1-55.

Hu L.T., Bentler P. M., *Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification*, in "Psychological methods", 3(4), 1998, p. 424.

James A., Prout A. (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London, Falmer Press, 1997².

Lindorff A., *The impact of promoting student wellbeing on student academic and non-academic outcomes: An analysis of the evidence*, Oxford, Oxford University Press - Oxford Impact, 2020.

Livi S., Scarci F., Marini M., Prislei L., Parrisè C., *Assessing cohesion among school students: development and validation of the School Class Cohesion Scale*, Unpublished manuscript, University of Rome "Sapienza", 2023.

Løhre A., Lydersen S., Vatten L. J., *School wellbeing among children in grades 1–10*, in "BMC Public Health", 10(1), 2010, p. 526.

Lucisano P., Botta E., *«Io e la scuola»: percezione di ansia e benessere degli studenti in ambiente scolastico*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 28, 2023, pp.137-160.

Lucisano P., Botta E., du Mérac E. R., *Me And The School. Survey of high school students' well-being at school*, in R.M. Viganò, C. Lisimberti (a cura di) *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*, Lecce - Rovato (BS), Pensa Multimedia Editore, 2024.

Lucisano P., du Mérac E.R., *Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ), caratteristiche e proprietà psichometriche*, in P. Lucisano, A. Notti (a cura di), *Convegno Internazionale SIRD: Training actions and evaluation processes*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019, pp. 609-622.

Lucisano P., Botta E., *Cambiare la scuola. Partire dall'ascolto degli studenti*, in Atti del convegno Siped, 2024 (in press).

Lundy L., Cook-Sather A., *Children's rights and student voice: Their intersections and the implications for curriculum and pedagogy*, in D. Wyse, L. Hayward, J. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment*, New York, SAGE, pp. 263-277.

Lv B., Zhou H., Guo X., Liu C., Liu Z., Luo L., *The Relationship between Academic Achievement and the Emotional Well-Being of Elementary School Children in China: The Moderating Role of Parent-School Communication*, in "Frontiers in Psychology", 7, 2016, p. 948.

Mannion G., *After participation: The socio-spatial performance of intergenerational becoming*, in B. Percy-Smith, N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation*, London, Taylor & Francis, 2010.

Marsh H.W., *The big-fish-little-pond effect on academic self-concept*, in "Journal of Educational Psychology", 79(3), 1987, pp. 280-295.

Marsh H.W., Parker, J., *Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 47(1), 1984, pp. 213-231.

Mazzei L. A., Jackson A.Y., *Complicating voice in a refusal to "let participants speak for themselves"*, in "Qualitative Inquiry", 18(9), 2012, pp. 745-751.

Mockler N., *When 'research ethics' become 'everyday ethics': The intersection of inquiry and practice in practitioner research*, in "Educational Action Research", 22(2), 2014, pp. 146-158.

Morinaj J., Hascher, T., *School alienation and student well-being: A cross-lagged longitudinal analyses*, in "European Journal of Psychology of Education", 34, 2019, pp. 273-294.

Muthén B., *Latent Variable Structural Equation Modeling with Categorical Data*, in "Journal of Econometrics", 22, 1983, pp. 48-65.

Norman G., *Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics*, in "Advances in Health Sciences Education", 15(5), 2010, pp. 625-632.

Peterson M., *The Peer Effect on Academic Achievement among Public Elementary School Students*, in *Washington Center for Data Analysis Report*, 2011.

Powell M. A., Graham A., Fitzgerald R., Thomas N., White N. E., *Wellbeing in schools: what do students tell us?*, in "The Australian Educational Researcher", 45(4), 2018, pp. 515-531.

Reid A., McCallum F., *'Becoming your best': student perspectives on community in the pursuit of aspirations*, in "Australian Educational Researcher", 41(2), 2014, pp. 195-207.

Ryan R. M., Deci E.L., *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*, in "Annual Review of Psychology", 52, 2001, pp. 141-166.

Ryff C.D., Keyes C.L.M., *The structure of subjective wellbeing revisited*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 69(4), 1995, pp. 719-727.

Samuel R., Bergman M. M., Hupka-Brunner S., *The Interplay between Educational Achievement, Occupational Success, and Well-Being*, in "Social Indicators Research", 111(1), 2013, pp. 75-96.

Seligman M. E., *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, New York, Free Press, 2011.

Seligman M. E., *PERMA and the building blocks of well-being*, in "The Journal of Positive Psychology", 13(4), 2018, pp. 333-335.

Shoshani A., Steinmetz S., *Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being*, in "Journal of Happiness Studies", 15(6), 2014, pp. 1289-1311.

Sixsmith J., Gabhainn S., Fleming C., O'Higgins S., *Children's, parents' and teachers' perceptions of child wellbeing*, in "Health Education", 107(6), 2007, pp. 511-523.

Skattebol J., Hamilton M., Skrzypiec G., Burnstock T., Redmond G., Jenkins B., Dodd K., *Understanding children's perspectives on wellbeing: Phase 1 Report Australian Child Wellbeing Project*, Flinders University, the University of NSW and the Australian Council for Educational Research, 2013.

Soutter A., Gilmore A., O'Steen B., *How do high school youths' educational experiences relate to well-being? Towards a trans-disciplinary conceptualization*, in "Journal of Happiness Studies", 12, 2011, pp. 591-631.

Stanzione I., *Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario "Come Ti Senti?" sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado*, in "Italian Journal of Educational Research", 18, 2017, pp.115-131.

Steinmayr R., Crede J., McElvany N., Wirthwein L., *Subjective Well-Being, Test Anxiety, Academic Achievement: Testing for Reciprocal Effects*, in "Frontiers in Psychology", 6, 2016, p.1994.

Taylor C., *The politics of recognition*, in A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*, Princeton, Princeton University Press, 1994, p. 226.

Topp C.W., Østergaard S.D., Søndergaard S., Bech P., *The WHO-5 Well-Being Index: a systematic review of the literature*, in "Psychotherapy and psychosomatics", 84(3), 2015, pp.167-176.

Woodhead M., *Childhood studies: Past, present and future*, in M. Kehily (Ed.), *An introduction to childhood studies*, London, Open University Press, 2009², pp. 17-34.

Yao Y., Kong Q., Cai J., *Investigating Elementary and Middle School Students' Subjective Well-Being and Mathematical Performance in Shanghai*, in "International Journal of Science and Mathematics Education", 16(1), 2018, pp. 107-127.

Zeidner M. *Test anxiety*, in I. B. Weiner, E. Craighead (Eds.), *Corsini's encyclopedia of psychology*, New York, Wiley, 2010⁴, pp. 1766-1768.

Zeidner M., Matthews G., *Evaluation anxiety: Current theory and research*. in A.J. Elliot, C.S. Dweck (Eds), *Handbook of competence and motivation*, New York, Guilford Publications, 2005, pp. 141-163.

Data di ricezione dell'articolo: 8 settembre 2024

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 25 settembre e 21 ottobre 2024

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 15 novembre 2024