

Giusi Castellana - Conny De Vincenzo

La valutazione del clima scolastico
e delle competenze socio-emotive
per la promozione del benessere degli studenti

ECPS

JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES

<https://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>

The Series

Strumenti, Indicatori e Misure in Educazione / Tools, Indicators and Measures in Education

EXECUTIVE EDITOR

Gaetano Domenici
(Università degli Studi Roma Tre)

MANAGING EDITOR

Valeria Biasci
(Università degli Studi Roma Tre)

SCIENTIFIC COMMITTEE

Gaetano Domenici (Università degli Studi Roma Tre) - Cristina Coggi (Università degli Studi di Torino)
Maria Lucia Giovannini (Università degli Studi di Bologna) - Agostino Portera (Università degli Studi di Verona)
Pietro Lucisano (Sapienza Università degli Studi di Roma) - Isabella Loidice (Università degli Studi di Foggia)
Giuseppe Zanniello (Università degli Studi di Palermo)

Editorial Board

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre) - Eleftheria Argyropoulou (Université de Crète)
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo) - Joao Barroso (Universidade de Lisboa)
Richard Bates (Deakin University - Melbourne) - Christofer Bezzina (University of Malta)
Paolo Bonaiuto (Sapienza - Università di Roma) - Lucia Boncori (Sapienza - Università di Roma)
Pietro Boscolo (Università degli Studi di Padova) - Sara Bubb (University of London, UK)
Carlo Felice Casula (Università degli Studi Roma Tre) - Jean-Émile Charlier (Université Catholique de Louvain)
Lucia Chiappetta Cajola (Università degli Studi Roma Tre) - Carmela Covato (Università degli Studi Roma Tre)
Jaen-Louis Derouet (École Normale Supérieure de Lyon, Institut Française de l'Éducation)
Peter Early (University of London, UK) - Franco Frabboni (Università degli Studi di Bologna)
Constance Katz (William Alanson White Institute of Psychiatry, Psychoanalysis & Psychology - New York, USA)
James Levin (City University of New York, USA) - Pietro Lucisano (Sapienza - Università di Roma)
Roberto Maragliano (Università degli Studi Roma Tre)
Romuald Normand (École Normale Supérieure de Lyon, Institut Française de l'Éducation)
Michael Osborne (University of Glasgow, UK) - Donatella Palomba (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)
Michele Pelleray (Università Pontificia Salesiana - Roma) - Clotilde Pontecorvo (Sapienza - Università di Roma)
Vitaly V. Rubtzov (Moscow State University for Psychology and Education)
Jaap Scheerens (University of Twente, The Netherlands) - Noah W. Sobe (Lodola University of Chicago)
Francesco Susi (Università degli Studi Roma Tre) - Giuseppe Spadafora (Università della Calabria)
Pat Thomson (University of Nottingham, UK)

Editorial Staff

Fabio Alivernini (INVALSI) - Guido Benvenuto (Sapienza - Università di Roma)
Anna Maria Ciraci (Università degli Studi Roma Tre) - Massimiliano Fiorucci (Università degli Studi Roma Tre)
Luca Mallia (Università degli Studi di Roma Foro Italico) - Massimo Margottini (Università degli Studi Roma Tre)
Giovanni Moretti (Università degli Studi Roma Tre) - Carla Roverselli (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)

All works published in this series have undergone peer review

ISSN 2421-5945

ISBN 978-88-5513-159-9

<https://doi.org/10.7359/1599-2025-valutazione-scolastica-competenze-socio-emotive>

Copyright 2025

LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

Via Cervignano 4 - 20137 Milano

www.lededizioni.com - www.ledonline.it

I diritti di riproduzione, memorizzazione elettronica e pubblicazione con qualsiasi mezzo analogico o digitale (comprese le copie fotostatiche e l'inserimento in banche dati) e i diritti di traduzione e di adattamento totale o parziale sono riservati per tutti i paesi.

Il volume è frutto di uno studio e di una visione condivisa tra Giusi Castellana e Conny De Vincenzo. Tuttavia, nell'ordine di attribuzione delle parti: Giusi Castellana è autrice dei capitoli 1, 2, 4 e 7 e relativi sottoparagrafi; Conny De Vincenzo è autrice dei capitoli 3 e 5 e sottoparagrafi. Il capitolo 6 è stato scritto da entrambe le autrici. Del capitolo 8 è autore Luca Rossi.

Videooimpaginazione: Paola Mignanego

Stampa: Litogì

Sommario

<i>Prefazione</i> di Pietro Lucisano	9
<i>Introduzione</i>	11
1. PERCHÉ VALUTARE IL CLIMA SCOLASTICO E LE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE. L'IMPATTO DEL CLIMA SCOLASTICO E DELLE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE NELLA PERCEZIONE DEL BENESSERE DEGLI STUDENTI	15
1.1. La valutazione del clima scolastico e delle competenze socio-emotive: un approccio integrato (p. 15) – 1.2. L'evoluzione del concetto di benessere scolastico: teorie, dimensioni e implicazioni educative (p. 19) – 1.3. La promozione del benessere scolastico: politiche e approcci integrati (p. 22) – 1.4. L'impatto del clima scolastico e delle competenze socio-emotive sul benessere degli studenti: le indagini OECD PISA 2015, 2018, 2022 (p. 23) – 1.4.1. L'effetto dell'esperienza scolastica sui vissuti degli studenti: gli esiti dell'indagine OECD PISA 2018 (p. 26) – 1.4.2. I risultati dell'indagine OECD sulle <i>Social and Emotional Skills</i> del 2023 (p. 33) – 1.4.2.1. Quali competenze sociali ed emotive per una vita migliore (p. 34) – 1.4.2.2. Come favorire lo sviluppo delle competenze socio-emotive in ambito scolastico (p. 37)	
2. IL CLIMA SCOLASTICO: DEFINIZIONE DEL COSTRUTTO TEORICO	43
2.1. Breve rassegna storica degli studi sul clima scolastico (p. 43) – 2.2. Cosa si intende per clima scolastico (p. 45) – 2.3. Le quattro dimensioni del clima scolastico (p. 47) – 2.3.1. La dimensione della sicurezza fisica ed emotiva (p. 47) – 2.3.2. La dimensione della relazione insegnamento-apprendimento (p. 50) – 2.3.3. La dimensione della qualità della relazione tra i membri della comunità scolastica (p. 52) – 2.3.4. La dimensione della qualità ambientale e strutturale della scuola (p. 54)	
3. LA RESILIENZA E LE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE	57
3.1. Alle origini della resilienza (p. 57) – 3.2. Un costrutto di difficile definizione (p. 59) – 3.3. Le competenze socio-emotive e il loro ruolo nella resilienza (p. 61) – 3.4. Le competenze socio-emotive nel contesto delle valutazioni internazionali: il modello OECD (p. 64) –	

3.5. Promuovere la resilienza e le competenze socio-emotive a scuola (p. 67) – 3.6. Il legame tra resilienza e competenze socio-emotive: un ponte verso il benessere (p. 69)	
4. LA VALUTAZIONE DEL CLIMA NEL CONTESTO SCOLASTICO: IL QUESTIONARIO COMPRENSIVO SUL CLIMA SCOLASTICO	71
4.1. Una panoramica delle principali scale di misurazione (p. 71) – 4.2. L'adattamento e il processo di validazione della versione italiana del <i>Comprehensive School Climate Inventory</i> (QCCS) (p. 76) – 4.3. Metodo: descrizione del campione modalità di somministrazione (p. 77) – 4.4. Risultati (p. 79) – 4.4.1. Analisi fattoriale e affidabilità delle scale (p. 79) – 4.4.2. Esiti con riferimento al campione: punteggi medi e differenze tra gruppi (p. 90) – 4.4.3. Standardizzazione delle scale e distribuzione dei punteggi (p. 93)	
5. LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE: IL QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE DELL'ATTEGGIAMENTO RESILIENTE	99
5.1. La valutazione della resilienza e delle competenze socio-emotive: principali strumenti di valutazione (p. 99) – 5.2. <i>Il Questionario per la Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente</i> (QVAR): adattamento della versione italiana (p. 102) – 5.3. Metodo: descrizione del campione e della procedura di somministrazione (p. 104) – 5.4. Risultati (p. 106) – 5.4.1. Analisi fattoriale e affidabilità delle scale (p. 106) – 5.4.2. Esiti con riferimento al campione: punteggi medi e differenze tra gruppi (p. 114) – 5.4.3. Standardizzazione delle scale e distribuzione dei punteggi (p. 117)	
6. ANALISI DI CORRELAZIONE TRA CLIMA SCOLASTICO E COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE	121
6.1. Associazioni bidirezionali tra dimensioni del clima scolastico e dell'atteggiamento resiliente (p. 121) – 6.2. Il contributo delle dimensioni del clima scolastico alle competenze socio-emotive: un modello di regressione multipla (p. 124)	
7. LEGGERE E ANALIZZARE I DATI	127
7.1. Modalità di inserimento delle risposte e tabulazione dei dati (p. 127) – 7.2. Inserimento e calcolo manuale dei punteggi (p. 127) – 7.3. Inserimento e calcolo dei punteggi con un foglio di calcolo <i>Excel</i> (p. 130) – 7.4. Come interpretare i punteggi delle dimensioni dei questionari (p. 132)	

8. PER UN USO FORMATIVO DEI QUESTIONARI	133
8.1. Introduzione (p. 133) – 8.2. Clima di classe e resilienza nella normativa scolastica (p. 134) – 8.3. Un'esperienza di somministrazione e uso dei questionari a scuola (p. 136) – 8.4. La fase di progettazione (p. 138) – 8.5. Preparare le somministrazioni (p. 143) – 8.6. Somministrare i questionari (p. 145) – 8.7. Sui tempi (p. 148) – 8.8. I report per la comunicazione dei dati (p. 149) – 8.9. Dalla lettura dei dati alle pratiche educative: alcuni spunti per l'azione (p. 151)	
9. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE	155
APPENDICI	
APPENDICE 1 <i>Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS)</i>	161
APPENDICE 2 <i>Questionario per la Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR)</i>	167
APPENDICE 3 Consenso informato scritto	171
APPENDICE 4 Esempio di report per la restituzione di istituto dei risultati della somministrazione dei questionari sul clima scolastico e sulle competenze socio-emotive	173
APPENDICE 5 Esempio di report per la restituzione di classe dei risultati della somministrazione dei questionari sul clima scolastico e sulle competenze socio-emotive	185
<i>Riferimenti bibliografici</i>	195

Prefazione

A dire il vero, non ci sarebbe un grande bisogno di ricerca per conoscere come vivono la scuola i nostri ragazzi: sarebbe sufficiente ascoltarli davvero, osservarne le reazioni, provare a comprenderne le difficoltà. Chiunque abbia intorno due o tre adolescenti può osservare quanto il modello scolastico consolidato nelle società occidentali sia spesso percepito come rigido, distante, talvolta fonte di sofferenza. Eppure, a fronte di questa evidenza, assistiamo a un fenomeno collettivo di rimozione da parte del mondo adulto: «Ci siamo passati tutti, passerà, vedrai che poi...». Quando queste sofferenze toccano una figlia o un ragazzo che ci è vicino allora siamo pronti a comprenderne le difficoltà ma ancora a considerare il problema frutto della sua debolezza, dell'incapacità di qualche insegnante e a fornirgli supporto con lezioni private o – sempre incanalando la nostra risposta in una logica riparativa individuale – fornendogli supporto psicologico. Dietro c'è l'idea che i problemi nascono dalla fragilità del nostro adolescente e non dal contesto nel quale lo abbiamo costretto.

In questo quadro, la ricerca empirica diventa uno strumento di conoscenza e di responsabilità collettiva. Non si limita a descrivere, ma rende visibili dinamiche latenti, aiuta a individuare il disagio, offre un terreno condiviso su cui fondare riflessioni e azioni. È anche – come ricorda Philippe Meirieu – uno spazio in cui l'educazione si sottrae alle scorciatoie ideologiche e riacquista dignità nella consapevolezza della sua complessità per provare a trovare soluzioni diverse da quelle che da decenni cerchiamo di utilizzare a livello individuale, come genitori e anche come insegnanti.

Il lavoro di Giusi Castellana e Conny De Vincenzo si inserisce pienamente in questa prospettiva: contribuisce a un filone di studi sul clima scolastico e sul vissuto degli studenti che ha acquisito crescente rilevanza nella ricerca educativa dagli anni Sessanta in poi. Le autrici analizzano con rigore teorico e attenzione empirica le dimensioni del benessere scolastico, restituendo voce tanto agli studenti quanto ai docenti.

Una particolare attenzione è dedicata alle criticità emerse dai dati OCSE-PISA, che mostrano come in molti paesi la scuola presenti forme di disagio significative, come bullismo, indisciplina, assenze. Questi segnali non possono essere sottovalutati. Il contributo degli insegnanti appare, in questo contesto, determinante: entusiasmo professionale, empatia e qualità delle relazioni sono variabili che influenzano i comportamenti degli

studenti, anche se in modi non sempre facilmente riconducibili a relazioni di causa-effetto. La riflessione si estende poi alla dimensione dell'ambiente scolastico nel suo complesso: il senso di appartenenza, la cooperazione, l'autoefficacia, la possibilità di crescita. La letteratura di riferimento viene letta criticamente per chiarire i costrutti teorici al centro dell'indagine: clima scolastico, resilienza, competenze socio-emotive.

Il valore di questo lavoro non risiede soltanto nella qualità della modellizzazione teorica o nella robustezza degli strumenti, ma nella loro concreta spendibilità educativa. Il *Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico* (QCCS) e il *Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente* (QVAR) sono presentati con grande chiarezza nelle fasi di traduzione, adattamento, validazione e utilizzo. L'analisi fattoriale, la consistenza interna e le relazioni tra le scale dimostrano l'accuratezza del lavoro svolto.

Le evidenze emerse offrono spunti di riflessione e piste operative per ricercatori, insegnanti, dirigenti scolastici, genitori. Tra gli aspetti che emergono dal lavoro ha rilievo la conferma della difficoltà della scuola a realizzare condizioni ambientali ed emotive in grado di accogliere e valorizzare gli studenti che presentano difficoltà dovute a un retroterra socioculturale povero o diverso. Da qui l'urgenza – come sottolineano le autrici – di progettare interventi educativi integrati, in grado di promuovere un clima scolastico positivo e di sostenere lo sviluppo globale degli studenti.

Il pregio di questo lavoro, tuttavia, non si esaurisce nella dimensione di un rapporto di ricerca teoricamente e metodologicamente bene impostato. Ad arricchire il lavoro, con il capitolo 7 e il capitolo 8 (quest'ultimo curato da Luca Rossi), vengono forniti elementi per un uso degli strumenti da parte delle scuole e dei singoli docenti per avviare percorsi di autovalutazione e di approfondimento. Si tratta di una guida al professionista dell'educazione, non necessariamente esperto di ricerca, per utilizzare gli strumenti e arricchire e dare consistenza all'esperienza acquisendo uno sguardo che aiuta meglio a comprendere, a non chiudersi, a elaborare le difficoltà.

In un tempo in cui alla scuola vengono offerte soluzioni fondate su conoscenze di seconda o terza mano, elaborate in assenza di un retroterra empirico solido, questo volume rappresenta invece una proposta diversa: dimostra come la ricerca, quando è ben condotta e radicata nella pratica, possa essere un alleato prezioso per chi ogni giorno educa, accompagna, ascolta. Gli insegnanti non hanno bisogno di ricette ideologiche o slogan, ma di strumenti di lavoro costruiti e validati correttamente, insieme – ovviamente – a condizioni di contesto che rendano possibile la realizzazione di processi di apprendimento attivi e significativi. Solo così è possibile costruire, con fatica ma anche con fiducia, una scuola più giusta.

Pietro Lucisano

Introduzione

Negli ultimi decenni, la riflessione pedagogica e l'evoluzione delle pratiche educative hanno progressivamente abbracciato una visione più complessa e sistemica dei processi formativi, fondata su una rinnovata consapevolezza del ruolo trasformativo dell'educazione. A questa evoluzione si è accompagnato un riconoscimento sempre più ampio del valore delle dimensioni relazionali, sociali e anche affettive nello sviluppo della persona, contribuendo a spostare il fulcro dell'azione educativa verso la costruzione di una scuola come luogo comunitario nella quale crescere in qualità di cittadini consapevoli e persone intere.

Tale consapevolezza non è del tutto nuova nella storia della pedagogia: in vari momenti voci autorevoli hanno sottolineato l'importanza di prendersi cura dell'individuo nella sua interezza. Un punto di svolta più marcato si colloca nella stagione dell'attivismo pedagogico del primo Novecento, che ha posto con forza al centro dell'educazione l'alunno in quanto persona, la sua esperienza concreta, il suo benessere, la sua capacità di cooperare e di attribuire senso al proprio apprendere. Figure come John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, Anton Makarenko – pur con approcci differenti – hanno immaginato (e in alcuni casi realizzato) una scuola fondata su relazioni educative significative, ambienti accoglienti, partecipazione attiva e processi formativi orientati alla crescita integrale dei soggetti.

Ma, come ha più volte osservato – tra gli altri – Philippe Meirieu (2015), queste feconde intuizioni, non sono sempre riuscite a incidere strutturalmente sulla scuola reale, spesso oscillante tra l'ambizione di formare persone libere e la tendenza al controllo, alla misurazione, alla standardizzazione. Eppure, quei semi teorici e sperimentali hanno continuato a germogliare, alimentando nel tempo altre esperienze scolastiche democratiche e filoni di ricerca pedagogica, psicologica e sociale che ancora oggi nutrono una riflessione sempre più sistemica e articolata sulla qualità dell'esperienza scolastica.

È in questa prospettiva che si colloca questo studio, una prospettiva in cui la scuola non sia intesa unicamente come luogo deputato all'istruzione formale, ma come ambiente educativo complesso, in cui si intrecciano

apprendimento cognitivo, sviluppo emotivo e crescita sociale. Educare significa progettare ambienti capaci di favorire la costruzione di un senso di appartenenza, il rispetto reciproco e la valorizzazione delle differenze, promuovendo una cultura orientata al benessere integrale della persona.

All'interno di questo scenario, clima scolastico e competenze socio-emotive si configurano come due costrutti centrali per comprendere e sostenere l'esperienza educativa. Essi rappresentano non solo oggetti di indagine, ma anche leve strategiche per promuovere ambienti di apprendimento efficaci, partecipativi e proiettati verso la crescita.

Il presente volume nasce con l'intento di offrire a docenti, dirigenti scolastici e educatori strumenti teorici e operativi per l'osservazione e la valutazione del clima scolastico e delle competenze socio-emotive, nella convinzione che l'analisi strutturata e scientificamente fondata di questi ambiti possa rappresentare una risorsa preziosa per individuare i bisogni, orientare le pratiche didattiche e progettare interventi mirati.

Alla luce di questa impostazione, tale valutazione non assume una funzione meramente classificatoria, né ha la pretesa di restituire una rappresentazione esaustiva della complessità di fenomeni multidimensionali come quelli in oggetto. Ogni misurazione, per quanto rigorosa, è intrinsecamente parziale e riduttiva, poiché si configura come un dispositivo che seleziona, interpreta e semplifica aspetti della realtà osservata, restituendone una lettura sempre situata e teoricamente orientata. Questa dimensione valutativa si pone piuttosto come opportunità per attivare processi riflessivi, sviluppare consapevolezza condivise e pratiche educative volte a un cambiamento informato e sostenibile.

Il concetto di clima scolastico ha acquisito crescente rilevanza a partire dagli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, grazie alla diffusione di approcci sistemici e multifattoriali nell'analisi dei contesti educativi. Questi modelli hanno contribuito a ridefinire la scuola come ambiente ecologico complesso, in cui la qualità delle relazioni e delle strutture organizzative e simboliche condivise incide profondamente sull'esperienza formativa degli studenti. Numerosi studi (Thapa *et al.*, 2013) hanno confermato il ruolo determinante di un clima scolastico positivo nel promuovere l'apprendimento e nel sostenere il benessere psicologico, motivazionale e sociale degli alunni. Non a caso, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2007) ha riconosciuto l'ambiente scolastico come fattore contestuale determinante per lo sviluppo delle capacità di ogni soggetto, sottolineando come la percezione di un clima equo, accogliente e rispettoso favorisca l'inclusione e la partecipazione. Allo stesso modo, la ricerca scientifica (Cohen *et al.*, 2009) ha evidenziato la stretta correlazione tra clima scolastico, senso di appartenenza e costruzione di legami significativi all'interno della comunità educativa.

Tuttavia, nonostante la vasta produzione scientifica sul tema, permane una distanza rilevante tra i risultati della ricerca e le pratiche educative effettivamente adottate. Le politiche orientate a migliorare il clima scolastico si scontrano spesso con vincoli strutturali, risorse limitate e una visione ancora frammentata delle priorità educative. Ciò rende necessario un lavoro di mediazione tra teoria e prassi, affinché le evidenze scientifiche possano tradursi in interventi concreti e contestualizzati.

Parallelamente all'analisi del clima, l'interesse per le competenze socio-emotive ha conosciuto un rinnovato rilievo pedagogico e scientifico, a partire dalla consapevolezza che abilità come l'empatia, la regolazione emotiva, la resilienza e la cooperazione – ormai riconosciute come dimensioni chiave dello sviluppo umano – si pongano anche come fattori predittivi del successo scolastico, relazionale e professionale (Elias *et al.*, 1997; Zins *et al.*, 2004) e capaci di esercitare una funzione protettiva nei confronti di fenomeni quali il disagio, l'esclusione e l'insuccesso formativo (OECD, 2021).

A supporto della rilevanza crescente di questi due ambiti, si collocano le recenti indagini internazionali condotte dall'OCSE, che hanno posto l'accento sull'impatto dell'esperienza scolastica sulla percezione di benessere e sulla qualità dell'apprendimento. In particolare, l'indagine PISA del 2018 ha esplorato in profondità il rapporto tra clima scolastico, benessere e risultati scolastici, mettendo in luce come fattori ambientali e relazionali influenzino il rendimento e il vissuto emotivo degli studenti (OECD, 2019). L'indagine sulle *Social and Emotional Skills* (OECD, 2024a) ha ulteriormente ampliato questo orizzonte, evidenziando il ruolo predittivo delle competenze socio-emotive nei percorsi di crescita personale e sociale.

Alla luce di tali premesse, questo volume si propone di esplorare il nesso tra clima scolastico, competenze socio-emotive e benessere degli studenti, adottando una prospettiva teorica e metodologica integrata. L'obiettivo è duplice: da un lato, offrire una cornice concettuale aggiornata per comprendere questi costrutti nella loro complessità; dall'altro, mettere a disposizione strumenti validati per rilevare tali dimensioni all'interno delle scuole – in un'ottica di promozione e non di mera prevenzione – con l'intento di restituire dati significativi, utili a guidare l'azione educativa.

Gli strumenti proposti – il *Comprehensive School Climate Inventory* e il *Questionario per la Rilevazione dell'Atteggiamento Resiliente* – non mirano, come già precisato, ad offrire una rappresentazione oggettiva ed esaustiva della realtà scolastica. Essi si configurano piuttosto come dispositivi utili per una lettura strategica, capaci di restituire dati significativi per avviare processi riflessivi, costruire consapevolezza condivise e sostenere gli interventi.

Il volume si articola in otto capitoli. Il primo fornisce una cornice teorica dell'approccio integrato alla valutazione del clima scolastico e delle

competenze socio-emotive, analizzando il quadro concettuale di riferimento e i principali dati delle indagini internazionali (OECD, 2015, 2019, 2024a).

I capitoli 2 e 3 sono dedicati all'approfondimento dei due costrutti, con una rassegna critica della letteratura scientifica sul clima scolastico e sulle competenze socio-emotive, in particolare nella prospettiva della resilienza. I capitoli 4 e 5 presentano i due strumenti di valutazione adottati, illustrandone il processo di adattamento e validazione nel contesto italiano, nonché i risultati riscontrati da un campione significativo. Il sesto capitolo analizza le correlazioni tra le dimensioni dei due costrutti, evidenziando le interdipendenze tra il clima scolastico e le competenze socio-emotive attraverso l'utilizzo di modelli di regressione.

I capitoli 7 e 8, infine, si situano in una prospettiva applicativa, offrendo indicazioni per l'utilizzo formativo degli strumenti, l'interpretazione dei dati e la progettazione di interventi educativi coerenti. In particolare, il capitolo 8, dedicato all'uso formativo dei questionari, mostra come strumenti nati in ambito accademico possano trovare spazio nella quotidianità scolastica. A partire da un'esperienza concreta di somministrazione, vengono proposte indicazioni operative e flessibili, pensate per adattarsi a diversi contesti.

In un sistema educativo orientato alla promozione di un apprendimento significativo, la qualità dell'esperienza scolastica si delinea come l'esito della capacità delle istituzioni di riconoscere la centralità delle dimensioni del benessere educativo come elementi costitutivi, e non accessori, dell'esperienza formativa. In particolare, la valutazione formativa, intesa come dispositivo dialogico e trasformativo, si configura come un nodo epistemologico rilevante per il rilancio della funzione emancipativa e critica della scuola.

Restituire rilevanza ai fattori relazionali, emotivi e ambientali dell'insegnamento-apprendimento rappresenta una condizione strutturale per la costruzione di ambienti educativi paritari e trasformativi ed è in questa direzione che la ricerca pedagogica può e deve orientare le sue azioni, nella consapevolezza che il miglioramento della qualità educativa non può prescindere da un impegno costante nel sostenere la piena realizzazione delle potenzialità di ciascuno.

Promuovere una scuola sensibile al benessere soggettivo e alle relazioni di valore significa creare le condizioni affinché ogni persona possa agire e perseguire fini che riconosce come propri e dunque significativi. Solo in questa prospettiva, l'educazione si traduce in un processo generativo di capacità e libertà, orientato non alla sola acquisizione di conoscenze, ma alla piena realizzazione del sé in relazione con gli altri e con il mondo (Nussbaum, 2011).

1. Perché valutare il clima scolastico e le competenze socio-emotive

L'impatto del clima scolastico e delle competenze socio-emotive nella percezione del benessere degli studenti

1.1. LA VALUTAZIONE DEL CLIMA SCOLASTICO E DELLE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE: UN APPROCCIO INTEGRATO

Le valutazioni del clima scolastico e delle competenze socio-emotive hanno prevalentemente interessato – nel corso dei decenni – ambiti di indagine separati, seguendo approcci teorici e metodi di ricerca distinti.

La tradizione degli studi sul clima scolastico si è sviluppata principalmente in relazione a ricerche condotte sull'efficacia degli apprendimenti o sull'efficacia organizzativa che hanno considerato il clima come una variabile indirettamente legata al successo formativo degli studenti¹ (Cohen *et al.*, 2009). In questo contesto, il clima scolastico è stato definito come un fenomeno collettivo che riflette e determina le interazioni tra i membri della comunità educativa (studenti, docenti, personale amministrativo) includendo la cultura, le strutture, le risorse e gli individui che ne fanno parte.

L'emergere del campo del *Social Emotional Learning* (SEL) ha tuttavia messo in luce l'importanza e il ruolo esercitato dalle competenze socio-emotive come componente fondamentale del processo educativo. Tale interesse è stato in parte stimolato dalle teorie ecologiche, in particolare

¹ Nel testo di questo volume si troveranno sempre termini quali: studenti, allievi, alunni, soggetti, ecc. Si sollecita il lettore a considerare tale scelta una mera semplificazione stilistica e che pertanto non ha alcun riferimento all'azione educativa nella quale la persona deve sempre essere considerata nella sua peculiarità e specificità.

dai lavori di Bronfenbrenner (1979), che hanno enfatizzato l'incidenza dell'ambiente sociale sullo sviluppo umano in tutte le sue dimensioni. L'approccio ecologico ha sottolineato come lo sviluppo individuale sia strettamente connesso alle dinamiche di interazione tra l'individuo e il contesto, estendendo il suo raggio dalle relazioni microsociale a quelle macrosociali. Nel campo del SEL, tale visione ha dato origine a modelli transazionali che hanno esplorato le relazioni bidirezionali tra gli studenti e il contesto educativo, evidenziando come le dinamiche scolastiche e l'interazione con il contesto non influenzino solo il comportamento, ma siano direttamente implicate nella promozione del benessere – inteso come attribuzione di valore positivo all'esperienza vissuta in un ambiente capace di soddisfare i bisogni e i diritti della persona (Nussbaum & Sen, 1993) – e nello sviluppo delle *life skills* (Sameroff, 1975; Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Nonostante la rilevanza crescente del *Social Emotional Learning*, l'implementazione di attività educative in tale ambito è spesso rimasta confinata a interventi mirati svolti all'interno delle singole classi, senza un'integrazione strutturata dei principi del SEL nei curricula trasversali delle scuole. Questo approccio parziale ha ridotto l'efficacia degli interventi, con risultati che, in molte circostanze, si sono rivelati di modesta entità (Jones & Bouffard, 2012; Osher & Berg, 2018). L'assenza di una visione sistemica nelle pratiche curriculari e nelle routine formative ha ostacolato il potenziale trasformativo del SEL, compromettendone la sostenibilità e l'impatto a lungo termine. Negli ultimi dieci anni, una nuova ondata di ricerche ha riconosciuto i limiti di tale approccio settoriale, promuovendo un'integrazione più coordinata e sistematica (OECD, 2019, 2024a). Questa strategia integrata ha posto in evidenza l'importanza di un coinvolgimento più ampio e sistemico della comunità scolastica, superando la visione isolata dei singoli interventi e puntando alla costruzione di ambienti che fossero a maggior supporto del benessere studentesco e dello sviluppo socio-emotivo in modo continuativo e diffuso. Secondo questa prospettiva rinnovata, clima scolastico e competenze socio-emotive sono considerati due costrutti interdipendenti e reciprocamente influenti. Un ambiente scolastico che promuove relazioni positive tra studenti e docenti, che favorisce il coinvolgimento attivo dei discenti e che assicura un senso di sicurezza psicologica è maggiormente in grado di generare risultati educativi favorevoli, riducendo le disuguaglianze e contribuendo allo sviluppo del benessere psicosociale. Questo tipo di ambiente è in grado di favorire la costruzione di competenze trasversali fondamentali, quali la gestione delle emozioni, la risoluzione dei conflitti, la responsabilità sociale e la collaborazione, che sono essenziali non solo per il successo accademico, ma anche per la formazione di cittadini responsabili e consapevoli (Osher *et al.*, 2004; Fleischmann, 2018).

Il clima scolastico, inteso come il contesto relazionale, culturale e organizzativo che definisce l'ambiente di apprendimento, non solo crea le condizioni favorevoli per lo sviluppo delle abilità interpersonali ed emotive degli studenti, ma contribuisce anche alla formazione delle competenze accademiche e professionali degli insegnanti e degli altri membri della comunità scolastica nutrendo uno spazio di *comfort* collettivo.

A tal proposito, la *Figura 1.1* illustra la relazione bidirezionale che nel modello di Osher e Berg (2017) intercorre tra le dimensioni del clima e quelle delle competenze sociali ed emotive.

All'interno del primo cerchio, a sinistra, sono elencate le componenti del clima scolastico che secondo i due studiosi indirettamente modellano le dimensioni del SEL, riportate nello spazio di destra, e viceversa.

Nell'area di sovrapposizione al centro vengono selezionati, in questa visione integrata, gli elementi positivi del clima che direttamente supportano l'apprendimento socio-emotivo.

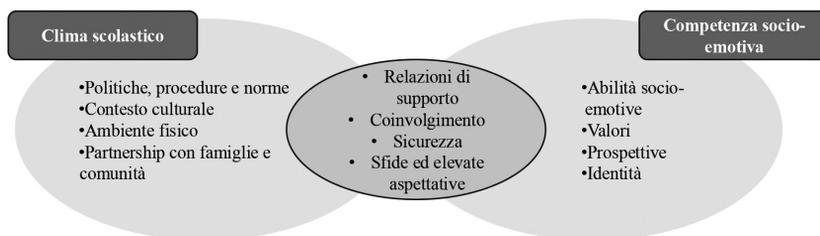


Figura 1.1. – Modello degli elementi distinti e sovrapposti del clima scolastico e delle competenze socio-emotive (tratto e adattato da Osher & Berg, 2017).

I primi fattori che risultano collegati alle competenze socio-emotive sono quelli relativi al supporto e alle relazioni tra pari ed adulti. Ciò che serve agli studenti per crescere è il sostegno, la percezione di sicurezza, il rispetto e la fiducia nelle relazioni.

Ulteriore elemento chiave è l'*engagement*: il coinvolgimento attivo e partecipato da parte dello studente nelle attività in cui si misura favorisce un senso di appartenenza e una maggiore connessione del soggetto sia con gli adulti che con i pari, promuove la ricerca di un riscontro e di un *feedback*, indirizza verso un atteggiamento aperto alle opportunità e alla perseveranza nell'affrontare sfide e difficoltà (Osher *et al.*, 2008).

Altro aspetto tra quelli considerati è quello relativo alla sfera interculturale, ossia a quell'insieme di comportamenti, atteggiamenti e politiche che consentono alle scuole di comunicare e di lavorare in modo efficace in contesti culturalmente eterogenei. Favorire lo sviluppo della competenza interculturale ed essere culturalmente reattivi – come suggerito dal recente

Rapporto della Commissione Europea *Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity* (Shuali *et al.*, 2023) – implica favorire ambienti in cui studenti e famiglie si sentano accolti e rispettati, siano stimolati alla comprensione delle differenze, alla riflessione sui pregiudizi impliciti ed espliciti e alla costruzione di una cittadinanza aperta e democratica (King *et al.*, 2007; Bustamante *et al.*, 2009).

Un clima scolastico finalizzato alla promozione di competenze interculturali, approcci e pratiche culturalmente reattivi può aiutare gli studenti a costruire narrazioni individuali e collettive basate sui punti di forza e a contrastare le narrazioni dominanti negative, stereotipi e pregiudizi.

Oltre a essere reciprocamente influenti, clima scolastico e competenze socio-emotive condividono una natura multidimensionale: ciascun costruito comprende più componenti che possono interagire tra loro in modo complesso. Una componente del clima, come il sostegno da parte degli insegnanti, può influenzare tanto le altre componenti del clima stesso quanto le abilità socio-emotive, ad esempio l'autoregolazione degli studenti. Viceversa, lo sviluppo dell'autoregolazione può rafforzare le condizioni affinché i docenti adottino pratiche didattiche più coinvolgenti. Allo stesso modo, la combinazione tra sicurezza emotiva e approcci interculturali può favorire lo sviluppo simultaneo di competenze come la consapevolezza sociale e l'autoefficacia.

L'interazione tra clima scolastico e SEL può creare dunque effetti a catena nella scuola. Le istituzioni scolastiche in quanto ambienti autonomi – attraverso la progettazione di percorsi funzionali ai bisogni della propria utenza – hanno la possibilità di fungere da potente fattore di protezione e rappresentare uno spazio di supporto per gli studenti e le loro famiglie (Osher *et al.*, 2014).

È dunque alla costruzione di questo contesto che dovrebbero orientarsi le progettazioni scolastiche: allo sviluppo di dimensioni integrabili e sinergiche, che, se opportunamente attivate, possano offrire un contributo sostanziale allo «star bene», ossia all'instaurarsi di quella condizione di salute non solo fisica ma anche mentale e sociale che segna il cambio di paradigma promosso dal modello bio-psico-sociale introdotto da Engel con il suo saggio – *La necessità di un nuovo modello di medicina. Una sfida per la biomedicina* – del 1977.

Con il passaggio dal modello medico a quello bio-psico-sociale, inserito nella teoria generale dei sistemi (Von Bertalanffy, 1983), si dà inizio a una nuova visione olistica in cui fenomeni fisici, biologici, culturali e sociali vengono analizzati in un'unica rete. A definire il quadro della salute concorrono diversi fattori e diverse discipline e necessario si configura un approccio multidisciplinare tra scienze mediche, comunità sociale e discipline psicologiche. Un quadro in cui se la prima componente – quella

medica – delimita la differenza tra una condizione sana e una patologica, la seconda – quella della società – svolge un ruolo non meno rilevante nel definire in termini culturali cosa sia salute e cosa sia malattia e quali siano i diritti inviolabili ad essa connessi. La terza, infine, si muove a supporto dell'identificazione e determinazione dei fattori di contesto che concorrono allo stato di salute.

Verso questa visione olistica, che considera la salute e il benessere dell'individuo come il risultato di una complessa rete di relazioni all'interno di macro e microsistemi, si orientano le definizioni di salute e di benessere fornite dall'OMS nella nuova edizione del Glossario del 2021 (Nutbeam & Muscat, 2021):

Health has been considered as a resource that permits people to lead individually, socially and economically productive lives. (p. 3)

Well-being is a positive state experienced by individuals and societies. Similar to health, it is a resource for daily life and is determined by social, economic and environmental conditions. Well-being encompasses quality of life, as well as the ability of people and societies to contribute to the world in accordance with a sense of meaning and purpose. (p. 10)

Nella considerazione di entrambi gli stati non solo come condizioni intrinseche, ma anche come esiti di un processo di costruzione sociale e di accesso a opportunità di sviluppo collettivo, salute e benessere si configurano come dimensioni strettamente interrelate alla formazione di identità resilienti e socialmente responsabili all'interno di un contesto che – nel promuovere la realizzazione del potenziale individuale – al contempo orienti e sostenga la partecipazione consapevole e il contributo attivo alla vita della comunità.

1.2. L'EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI BENESSERE SCOLASTICO: TEORIE, DIMENSIONI E IMPLICAZIONI EDUCATIVE

Prima di procedere con una analisi più approfondita dell'interdipendenza tra i due costrutti e del ruolo esercitato dal clima nella facilitazione dei processi di costruzione degli stati di *comfort* e benessere collettivo – rilevata anche in seno alle indagini internazionali – è utile soffermarsi sull'evoluzione che ha caratterizzato il concetto di benessere e la sua considerazione in ambito scolastico.

Analogamente al concetto di clima, anche il benessere non gode di una definizione univoca. La ragione di questa indeterminatezza risiede nel fatto che il termine benessere non si presenti come un termine neutro, ma si configuri piuttosto come un concetto fluido, la cui significazione

prende forma all'interno del contesto psicologico e socioculturale nel quale lo si legge e lo si interpreta e in base alla percezione soggettiva di ciascun individuo. Ogni individuo sviluppa una sua visione di cosa sia bene e male per sé stesso e questa dimensione, nata sul piano personale, non è detto che coincida sempre con quella di bene collettivo e abbia altresì una stabilità nel tempo (Stanzione, 2021).

Il benessere nasce dall'esperienza soggettiva e si sviluppa attraverso una progressione che coinvolge il piano psicologico e sociale. Inizialmente si fonda sulla percezione individuale di soddisfazione e felicità, radicata nelle emozioni personali e nelle valutazioni soggettive della propria vita, per poi estendersi a dimensioni più complesse, come la capacità di affrontare le difficoltà con resilienza e di mantenere un equilibrio emotivo nell'interazione con l'ambiente circostante e nelle relazioni intrecciate all'interno della propria comunità (Petrillo & Donizetti, 2008).

Facendo riferimento alla sfera del benessere individuale, Diener (1984) conia il termine di «benessere soggettivo» per descrivere uno stato psicologico che dipende sia dalla comprensione che dalla valutazione del proprio vissuto. Secondo l'autore, questo concetto si basa appunto sull'idea che il benessere non sia un'entità oggettiva, misurabile esclusivamente tramite parametri esterni, ma una condizione interna, costruita dalla percezione individuale di soddisfazione e felicità. Il «benessere soggettivo», si fonda dunque principalmente su due dimensioni: la soddisfazione, che riflette la valutazione globale che una persona dà della propria esistenza, e l'effetto positivo e negativo, ossia le emozioni e gli stati d'animo, le valutazioni che l'individuo sperimenta nel corso della propria giornata che variano da persona a persona e che sono fortemente legati alla percezione individuale di felicità e appagamento.

Il modello multidimensionale proposto da Ryff e Singer (1998) rafforza la considerazione del benessere psicologico come un processo dinamico in continua evoluzione che implica non solo il raggiungimento di un equilibrio emotivo o la soddisfazione di bisogni immediati, ma anche la crescita personale e l'autorealizzazione. In questo senso, il benessere non è visto come una condizione statica di felicità o contentezza, ma piuttosto come l'insieme di una serie di esperienze e competenze acquisite che permettono all'individuo di svilupparsi pienamente in tutte le sue dimensioni.

Le sei dimensioni del benessere psicologico identificate da Ryff e Singer – autonomia, accettazione di sé, relazioni positive, controllo ambientale, scopo nella vita e crescita personale – riflettono una visione della persona orientata al pieno sviluppo del proprio potenziale. Ognuna di queste dimensioni richiede la capacità di saper prendere decisioni in modo indipendente, affrontare le sfide, adattarsi e adattare le circostanze della vita ai propri bisogni e desideri, progredire nel proprio sviluppo personale e

realizzare i propri scopi. In particolare, la crescita personale si configura come una delle componenti chiave del modello. Nel suo riferirsi alla continua evoluzione dell'individuo, alla capacità di apprendere dalle esperienze, di affrontare le difficoltà e di sviluppare nuovi talenti, essa richiama fortemente il suo legame al contesto educativo e ai percorsi formativi che possono in tale prospettiva essere promossi. In questa ottica, la crescita personale non implica solo il miglioramento delle proprie capacità cognitive, ma anche un arricchimento emotivo e relazionale, che si realizza attraverso l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo e la capacità di apprendere dai vissuti legandosi altresì alla concezione di benessere come processo di autorealizzazione proposto da Abraham Maslow (1973).

Anche il lavoro di Delle Fave (2010) propone una concezione di benessere psicologico che si spinge oltre le dimensioni tradizionali di soddisfazione ed emozioni positive, aprendosi a una possibile applicazione in campo educativo. I cosiddetti «costrutti satelliti» esplorati – come l'autoregolazione, la percezione di opportunità, i valori e i punti di forza personali e la costruzione del significato – pur non essendo componenti principali del benessere, svolgono un ruolo piuttosto centrale nel favorirlo e nel mantenerne un alto livello. Essi influenzano la capacità dell'individuo di adattarsi alle sfide quotidiane, di gestire lo stress e le emozioni negative, la capacità di sfruttare le risorse e vedere le sfide come occasioni di crescita. Allo stesso modo, i valori e i punti di forza personali sono legati alla realizzazione del proprio potenziale e all'orientamento verso obiettivi che restituiscono gratificazione e costruiscono significato.

In questo processo di attribuzione di significato, l'ambiente gioca un ruolo cruciale nel fornire le informazioni che il soggetto rielabora e integra nel proprio sviluppo personale. La scuola come ambiente educativo può offrire numerose opportunità per attivare tale processo di riflessione e significazione. Attraverso il coinvolgimento in attività che incoraggiano la riflessione critica e la connessione tra conoscenze e vissuti, il contesto educativo diventa il luogo in cui gli studenti possono essere esposti a modelli, valori e obiettivi che li aiutano a scoprire i propri punti di forza li orientano verso il raggiungimento di finalità sia personali che collettive, favorendo lo sviluppo di una mentalità orientata alla crescita con un'esperienza educativa che possa definirsi «ottimale».

L'esperienza ottimale – come descritta da Bassi *et al.* (2008) – si ricollega al concetto di *flow* sviluppato da Mihály Csíkszentmihályi (1975), quello stato caratterizzato da una immersione totale del soggetto nell'attività in svolgimento e che si traduce in un perfetto equilibrio tra sfide proposte e capacità, stimolando l'autotelicità (Bauman, 2021), ovvero quella motivazione intrinseca che spinge gli studenti a partecipare all'esperienza per il piacere stesso che essa genera – piuttosto che per ottenere una ricompensa esterna.

1.3. LA PROMOZIONE DEL BENESSERE SCOLASTICO: POLITICHE E APPROCCI INTEGRATI

La promozione del benessere psico-fisico nella scuola è un obiettivo che ha acquisito sempre maggiore rilevanza negli ultimi anni, sia a livello nazionale che internazionale, in linea con il *Quadro di riferimento sulla visione di salute in tutte le politiche* (WHO, 1999a) e con le raccomandazioni internazionali sulla promozione della salute nel contesto scolastico. Questo approccio, come viene riportato all'interno del documento *Indirizzi di policy integrate per la scuola che promuove salute del 2019*, riconosce la scuola come un partner strategico all'interno di un dialogo intersettoriale, volto ad affrontare le sfide della promozione della salute in modo integrato e interdisciplinare. L'obiettivo è co-costruire ambienti educativi accoglienti, innovativi e sfidanti, che contribuiscano al benessere di tutti gli studenti, delle loro famiglie e del personale scolastico. Il benessere va inteso come un processo trasversale che influenza direttamente il successo formativo e che deve essere integrato nel curriculum, non solo come un contenuto tematico ma come un elemento che caratterizza l'intera esperienza scolastica.

Il processo educativo deve favorire l'acquisizione di competenze trasversali come quelle sociali, civiche e culturali che impattano direttamente sulla cura di sé, nonché sullo sviluppo di *life skills*, ossia le competenze chiave che comprendono la capacità di prendere decisioni, risolvere problemi, gestire emozioni e relazioni, affrontare lo stress.

Parallelamente agli indirizzi di *policy* integrata del MIUR 2019 si allineano con questa visione olistica due importanti riferimenti normativi: le *Indicazioni nazionali per l'elaborazione dei curricoli del 2012* (Cerini, 2012)² e la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* sulle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018. Entrambi i documenti offrono alle scuole l'opportunità di definire le priorità formative, organizzando il curriculum su finalità che aiutano gli studenti a costruire un apprendimento integrato sia da conoscenze disciplinari che abilità socio-emotive.

In particolare, è con la quinta competenza chiave – quella personale, sociale e dell'imparare a imparare – che l'attenzione viene esplicitamente riportata sul riconoscimento della promozione dell'autoregolazione emotiva e relazionale quale componente cruciale del processo educativo.

In questo contesto vengono richiamate competenze come le abilità di interazione e di gestione dei conflitti, la collaborazione all'interno di un

² Ulteriori aspetti correlati al benessere degli studenti e al clima scolastico, in particolare nella normativa scolastica italiana e con riferimenti ad ulteriori documenti comunitari, saranno ripresi nel capitolo 8.

gruppo, la promozione dell'autostima e la capacità di affrontare le difficoltà in modo resiliente (Birkett *et al.*, 2009), oltre che le abilità di apprendimento autonomo che hanno effetti positivi sul benessere emotivo e psicologico, riducendo lo stress e promuovendo la motivazione (Doll *et al.*, 2010).

Gli approcci più funzionali a promuovere la partecipazione attiva ed equilibrata degli allievi risultano quelli del fare insieme, ossia tutte quelle metodologie ispirate a modelli collaborativi (*peer education, cooperative learning, peer tutoring, service learning, debate*, ecc.), che privilegiano una didattica adattiva per competenze, costruita su compiti autentici, che utilizzano disposizioni spaziali e tempistiche flessibili, chiare modalità comunicative, assegnazioni di ruoli secondo il concetto positivo di delega dell'*empowerment*³ (Conger *et al.*, 2000; Hammond, 2014). Tali approcci hanno la valenza di promuovere contesti di classe positivi, caratterizzati da un clima disteso e motivante (Gay, 2010), dalla disponibilità a condividere, sia per docenti che per allievi, strategie di mediazione per i conflitti e iniziative a supporto delle diverse esigenze sociali, emotive e di apprendimento (Fedeli & Munaro, 2022).

Ulteriore elemento importante per i docenti si configura la riflessione sulle motivazioni e sulle azioni da cui partire perché le attività non risultino finalizzate a predisporre materiali e azioni avulse dalla programmazione curricolare, ma siano invece pensate e realizzate all'interno di un curricolo permeabile e flessibile fondato sulla valorizzazione e sul coinvolgimento attivo degli allievi nella co-costruzione dei processi e nella costruzione di un clima dove tutti siano attori e parte attiva del vivere insieme (Castellana & Biasi, 2023).

1.4. L'IMPATTO DEL CLIMA SCOLASTICO E DELLE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE SUL BENESSERE DEGLI STUDENTI: LE INDAGINI OECD PISA 2015, 2018, 2022

La valutazione delle variabili personali e contestuali legate al benessere degli studenti è stata oggetto di studio anche nelle grandi indagini internazionali, come quella di PISA (*Programme for International Student Assessment*), il programma di valutazione triennale promosso dall'OCSE (Organizzazione

³ Il concetto di delega dell'*empowerment* si riferisce al processo attraverso il quale un individuo o un gruppo di soggetti riceve la responsabilità, l'autorità e le risorse per prendere decisioni autonome e agire in modo indipendente, con l'intento di rafforzare la propria capacità di influenzare e controllare gli eventi o i risultati che li riguardano.

per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e i cui domini tradizionalmente riguardano le competenze degli studenti di 15 anni nelle aree di lettura, matematica e scienze. L'indagine svolta nel 2015 ha dedicato, attraverso domande specifiche poste all'interno del *Questionario studente*, un intero ambito alla rilevazione del benessere, i cui esiti sono stati pubblicati nel Rapporto *Students' well-being* del 2016 (OECD, 2016), che ha segnato un momento di svolta nella considerazione del benessere come componente essenziale del percorso educativo.

Nella presentazione delle dimensioni oggetto dell'indagine si fa fin da subito riferimento al fatto che esse – come in ogni rilevazione – non possano fornire una copertura completa di tutti gli aspetti di un concetto complesso come quello del benessere, ma sono comunque tratti che possono contribuire a fare luce sulle diverse manifestazioni di questo stato, e soprattutto di quelle che hanno una diretta connessione con l'esperienza scolastica.

L'esordio del Rapporto si apre con un richiamo diretto al ruolo svolto dalla scuola e dalla qualità del suo contesto nella promozione delle capacità (*skills*) che favoriscono lo sviluppo sociale ed emotivo e che vengono ivi descritte come essenziali per vivere una vita felice e appagante.

Schools are not only places where students acquire academic skills; they are also where children develop many of the social and emotional skills that they need to thrive. Schools that nurture children's development in these ways help students attain a sense of control over – and satisfaction with – their life. They can help students become more resilient in the face of adversity, feel more connected with the people around them, and aim higher in their aspirations for their future. In other words, *what happens in school is crucial for well-being*⁴. Students' well-being, as defined in this report, refers to the psychological, cognitive, social and physical qualities that students need to live a happy and fulfilling life. (p. 19)

Quello che succede a scuola è cruciale per il benessere degli studenti in quanto tutti vi trascorrono una parte significativa della loro giornata, impegnandosi non solo nelle lezioni, ma anche nella socializzazione con i compagni, nelle interazioni con gli insegnanti e gli altri membri del personale educativo. Ogni studente reagisce in modo diverso alle sfide che la scuola comporta e propone: alcuni possono sentirsi facilmente ansiosi o frustrati, mentre altri sono più inclini a provare entusiasmo o motivazione. Tali differenze non sono casuali, spesso riflettono differenze individuali legate al temperamento innato che influenzano il modo in cui i soggetti affrontano le emozioni e le difficoltà.

⁴ L'evidenziazione in corsivo è una scelta dell'autrice.

Tuttavia, sebbene alcune di queste differenze siano legate a una predisposizione (Rothbart *et al.*, 2011), è importante notare che anche caratteristiche come il temperamento, l'autoregolazione e la capacità di attenzione e di adattamento alle sfide non sono qualità fisse, ma caratteristiche che continueranno a svilupparsi e a maturare durante gli anni scolastici (Rothbart & Jones, 1998) e che possono essere sostenute da un ambiente educativo favorevole.

Il benessere degli studenti, così come rilevato dall'indagine PISA, è il risultato dell'interazione tra quattro domini distinti ma strettamente correlati: quello *psicologico* (costituito dal senso di scopo nella vita, dalla consapevolezza di sé, dagli stati affettivi e dalla forza emotiva degli studenti), quello *sociale* (che riguarda le relazioni degli studenti con la famiglia, con i coetanei e con gli insegnanti, nonché il vissuto soggettivo della vita dentro e fuori la scuola), quello *cognitivo* (che include le abilità di ragionamento più elevate, come il pensiero critico e la capacità di confrontare idee da diverse prospettive) e quello *fisico* (che fa riferimento agli stili di vita, alla pratica di attività fisica e alle abitudini alimentari). Ogni dimensione può essere considerata sia come una condizione a sé stante, che come una leva abilitante per lo sviluppo delle altre dimensioni e concorrente alla qualità complessiva della vita degli studenti.

L'indagine del 2015 – come è possibile osservare all'interno dell'ampio Rapporto pubblicato nel 2017 – ha preso in considerazione svariati indicatori che hanno coperto molteplici aspetti della vita dello studente, dalla sfera scolastica alla sfera personale. A questa esplorazione complessiva del benessere ha fatto seguito, nel 2018, un ulteriore approfondimento con la pubblicazione del report *What school life means for students' lives* (OECD, 2019), che ha scelto di esaminare la relazione tra due macro-fattori – quello del clima e quello del benessere – e la loro ricaduta sugli apprendimenti. Successivamente, nel 2022, sono stati diffusi due nuovi Rapporti: *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills* (OECD, 2024a) e *Nurturing social and emotional learning across the globe* (OECD, 2024b), entrambi centrati sulle competenze sociali ed emotive.

Nei due paragrafi che seguiranno verranno esaminati più dettagliatamente i risultati di queste due indagini poiché i loro esiti – collegati all'oggetto di studio di questo volume – sono ritenuti particolarmente utili per una comprensione più approfondita delle tendenze emergenti a livello internazionale, ma soprattutto per contestualizzare le ricerche qui presentate in uno scenario educativo più ampio e articolato.

1.4.1. L'effetto dell'esperienza scolastica sui vissuti degli studenti: gli esiti dell'indagine OECD PISA 2018

In aggiunta alle consuete prove di rilevazione degli apprendimenti, nell'indagine del 2018, sono stati previsti due ulteriori strumenti: il nuovo *Questionario sul benessere (Well-Being Questionnaire)* e una versione aggiornata del *Questionario studente (Student Questionnaire)* strutturato in diverse sezioni. In particolare, quest'ultimo ha raccolto informazioni su: *contesti familiari* (il capitale economico, sociale e culturale della famiglia); *abitudini di vita* (attitudini verso l'apprendimento, abitudini e comportamenti scolastici ed extrascolastici, e ambiente familiare); *dimensione della scuola* (qualità delle risorse umane e materiali, finanziamenti pubblici e privati, processi decisionali, pratiche di assunzione, orientamento curricolare della scuola, attività extracurricolari offerte); *contesto dell'istruzione* (strutture istituzionali e tipi di scuola, dimensioni delle classi, clima scolastico e di classe, e attività di lettura in classe); *variabili legate all'apprendimento* (interesse, motivazione e impegno degli studenti).

Sebbene la definizione e la misurazione del clima scolastico abbia rappresentato una sfida complessa anche per PISA⁵, all'interno del report pubblicato nel 2019 sono stati individuati indicatori chiave utili a fornire una visione più precisa della qualità dell'ambiente scolastico.

In accordo con quanto riportato dalla letteratura di settore (Cohen *et al.*, 2009; Wang & Degol, 2015), il clima scolastico viene da PISA definito come la «qualità e il carattere della vita scolastica», «il cuore e l'anima della scuola» (Freiberg & Stein, 1999), «la qualità delle relazioni tra studenti, insegnanti e personale scolastico» (Hoy & Sweetland, 2001). Esso abbraccia ogni aspetto dell'esperienza educativa e risulta di fatto influenzato da numerosi fattori, tra cui le politiche, le dinamiche sociali e l'ambiente fisico in cui avviene l'apprendimento, interagendo a sua volta con gli esiti, il benessere degli studenti e l'autostima di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo, compresi gli insegnanti.

I tre principali strumenti utilizzati (un questionario per gli studenti, uno per i genitori e uno per le scuole) hanno permesso di esaminare nove aspetti, a loro volta raggruppati in tre aree (*Fig. 1.2*): il comportamento degli studenti, le dinamiche interattive tra studenti e docenti, e le politiche scolastiche.

Al fine di inquadrare gli esiti che verranno presentati, se ne fornisce una breve descrizione.

- *La sfera del comportamento degli studenti* si riferisce alla sicurezza fisica e socio-emotiva dei membri della scuola, al clima disciplinare e alla frequenza

⁵ Per un'analisi approfondita del costruito del clima e delle principali linee teoriche che lo definiscono si rimanda al capitolo 2.

di comportamenti disfunzionali. Comprende aspetti come il bullismo, il clima disciplinare, l'assenteismo e i ritardi degli studenti.

- *La sfera dell'insegnamento e dell'apprendimento* fa capo alle pratiche in aula e ai comportamenti dei docenti che modellano l'esperienza e promuovono lo sviluppo socio-emotivo. Sono inclusi indicatori relativi alla passione degli insegnanti verso la disciplina e verso la professione, al supporto nelle pratiche didattiche e a quei comportamenti e atteggiamenti che hanno poi un impatto sull'apprendimento.
- *La sfera della comunità scolastica* si riferisce alla natura delle relazioni che studenti, insegnanti, dirigente, genitori e comunità locale costruiscono all'interno del contesto educativo. Sono inclusi indicatori concernenti la competizione e la cooperazione tra gli studenti, il senso di appartenenza e il coinvolgimento dei genitori.

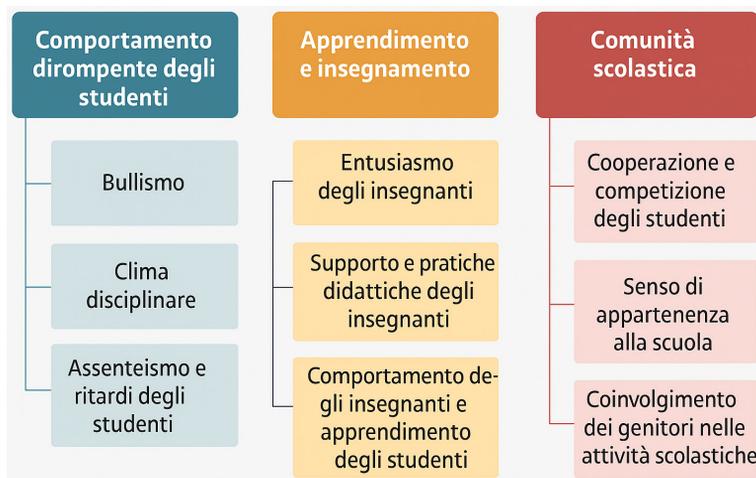


Figura 1.2. – Dimensioni del clima scolastico prese in considerazione in PISA 2018 (tratto e adattato da OECD, 2019).

Per quanto riguarda il costrutto del benessere, sono state mantenuti gli ambiti identificati nel *Framework for the analysis of student well-being* del 2015 (Borgonovi & Pál, 2016), ma nella rilevazione del 2019 sono state approfondite in particolare la dimensione psicologica e la dimensione cognitiva (Fig. 1.3).

Relativamente al primo indicatore della dimensione psicologica, sono stati considerati lo stato di *soddisfazione percepito nella vita* ma anche l'*attribuzione di significato* e il *perseguimento di uno scopo (eudaimonia)* nella propria esistenza con finalità regolative.

Il secondo indicatore ha esaminato lo *stato d'animo degli studenti*, ossia la misura in cui gli studenti sperimentano emozioni e disposizioni, in un momento specifico del loro percorso (Watson *et al.*, 1988), affiancandosi agli altri due indicatori (*soddisfazione e eudaimonia*) nella valutazione del benessere soggettivo.

Il terzo indicatore ha preso in considerazione la percezione di *autoefficacia* che ha incluso sia la fiducia nella propria capacità di impegnarsi in determinate attività e di svolgere compiti specifici (anche in circostanze avverse), che la paura del fallimento e le conseguenze emotive e motivazionali associate (Lazarus, 1991).

L'ultimo indicatore è stato riferito alla *mentalità di crescita*, ossia alla convinzione che le capacità e l'intelligenza possano svilupparsi nel tempo (Dweck, 2016). La mentalità di crescita è strettamente legata al concetto di crescita personale (ovvero il sentimento di continuo miglioramento di sé), una dimensione tradizionale del benessere (Ryff & Keyes, 1995).

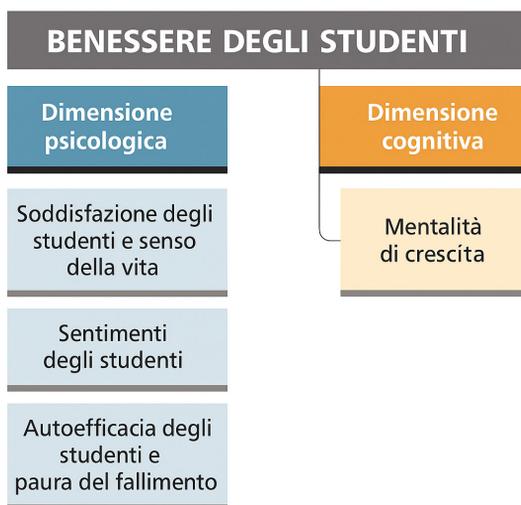


Figura 1.3. – Le dimensioni del benessere in PISA 2018
(tratto e adattato da OECD, 2019).

I risultati che saranno sinteticamente riportati fanno capo, come anticipato, al report PISA 2018, *What school life means for students' lives* (OECD, 2019). Sono esiti particolarmente utili per mettere a fuoco una visione più precisa dello stato dell'arte dei fenomeni oggetto di questo studio, nonché – e soprattutto – per fornire parametri di riferimento con i quali confrontare osservazioni e riflessioni di insegnanti e istituzioni. Per evidenti

motivi di spazio gli esiti non verranno riportati in modo analitico e in forma numerica. Viene scelto di privilegiare una forma discorsiva nell'ordine di lasciare spazio a considerazioni teoriche riferite ai costrutti che verranno poi ripresi nel corso del volume.

Relativamente al primo indicatore del clima – il *bullismo* – dai dati PISA emerge che i comportamenti antisociali siano nelle scuole un fenomeno piuttosto globale che colpisce numerosi studenti, con una maggiore prevalenza dei ragazzi rispetto alle ragazze. In media, il 23% degli studenti nei paesi OCSE dichiara di essere stato vittima di bullismo almeno una volta al mese. Gli esiti mostrano come l'impatto del fenomeno abbia ricadute non solo sugli apprendimenti e sulla qualità del sentirsi bene a scuola, ma anche sulla modificazione degli atteggiamenti delle vittime che tendono poi a manifestare una maggiore tolleranza nei confronti di tali atti rispetto a chi non li ha mai subiti e una scarsa fiducia in sé stessi e nel futuro.

Quello che viene denominato *clima disciplinare* – la gestione della disciplina da parte degli insegnanti all'interno delle scuole – emerge come uno dei fattori discriminanti per il successo educativo degli studenti, con differenze evidenti tra scuole socioeconomicamente avvantaggiate e svantaggiate. Le scuole situate in contesti socioeconomici favorevoli tendono ad avere un clima disciplinare maggiormente positivo che facilita un ambiente di apprendimento più efficace. In tali scuole, gli insegnanti dichiarano di avere maggiore possibilità di svolgere e utilizzare diverse strategie didattiche e di rilevare una maggiore concentrazione degli studenti. Al contrario, nelle scuole svantaggiate, dove il clima disciplinare è generalmente meno favorevole, gli insegnanti affrontano difficoltà nell'insegnamento con conseguente diminuzione delle opportunità di apprendimento (Mostafa *et al.*, 2018). In particolare, si osserva che nelle scuole dove si ritrova una presenza equilibrata di studentesse e studenti o dove la percentuale di studentesse supera il 60%, il clima disciplinare tende a essere più positivo rispetto alle scuole prevalentemente frequentate da studenti (Ning *et al.*, 2015).

In riferimento alle *assenze ingiustificate* e ai *ritardi* si evidenziano differenze significative nei comportamenti degli studenti che variano notevolmente a seconda del tipo di scuola e del livello socioeconomico e che suggeriscono una forte correlazione tra condizioni socioeconomiche svantaggiate e bassa frequenza scolastica. L'indagine evidenzia una relazione tra il bullismo e l'assenteismo: le vittime tendono a frequentare meno rispetto a coloro che vivono in un ambiente caratterizzato da un buon clima disciplinare e che ricevono un adeguato supporto emotivo da parte di genitori e docenti.

La seconda area, come illustrato dalla *Figura 1.2* prende in esame gli atteggiamenti dei docenti. La variabile docenti risulta nell'indagine PISA, e in accordo con le evidenze riportate dall'approccio *evidence-based*, una delle variabili di contesto più determinanti e maggiormente influenti nella

costruzione del benessere degli studenti e dell'esperienza educativa (Stevens & Sanchez, 1999; Van Petegem *et al.*, 2007; Holfve-Sabel, 2014; Hattie, 2016). Sebbene lo studio non possa dimostrare una causalità diretta, per esempio, tra l'entusiasmo e la passione per la disciplina mostrati dai docenti e i risultati scolastici, è possibile ipotizzare una connessione indiretta. In particolare, l'entusiasmo del docente sembrerebbe influenzare atteggiamenti degli studenti, al pari di variabili come la motivazione, che a sua volta ha ricadute molto importanti sull'apprendimento. L'entusiasmo del docente, la motivazione degli studenti e il clima disciplinare si influenzano reciprocamente in modo positivo. Gli studenti che percepiscono il loro insegnante come appassionato della materia tendono ad avere esiti migliori, ma sembrerebbe parimenti che un buon clima disciplinare e una motivazione elevata siano associati a un maggiore entusiasmo da parte degli insegnanti, creando una connessione indiretta che incide positivamente sulle performance degli studenti.

Non meno importante si configura il supporto emotivo e quello all'apprendimento.

I risultati mettono in evidenza come il supporto emotivo degli insegnanti abbia un impatto positivo su numerosi aspetti del comportamento e del rendimento. I docenti che offrono supporto emotivo non solo influenzano favorevolmente la motivazione e l'impegno degli studenti, ma anche il loro senso di autoefficacia, il benessere psicologico, con un effetto notevole sulla riduzione dell'ansia. Interessante risulta in questo ambito la differenza tra scuole svantaggiate e scuole con un indice socioeconomico più alto: gli studenti delle scuole svantaggiate sembrerebbero percepire un maggiore supporto emotivo da parte degli insegnanti rispetto ai loro pari delle scuole con un contesto socioeconomico più alto.

Le ultime dimensioni analizzate sono quelle relative alla terza sezione dell'ambiente scolastico visto come comunità educativa. Le dimensioni trattate riguardano il grado di cooperazione tra studenti, il senso di appartenenza al contesto scolastico, il coinvolgimento dei genitori nelle decisioni educative. Per il primo fattore, gli esiti suggeriscono che la creazione di un ambiente scolastico basato sulla fiducia e sulla cooperazione tra studenti, insegnanti, genitori e dirigenti scolastici apporta benefici significativi, in particolare per gli studenti più svantaggiati (Crosnoe, 2004; Hughes & Kwok, 2007; Roseth *et al.*, 2008; Jennings & Greenberg, 2009).

Un'osservazione importante che emerge è come i modelli cooperativi, che promuovono la collaborazione tra gli studenti, siano positivamente associati al senso di appartenenza alla scuola. Questi modelli che contribuiscono a migliorare il benessere favorendo stati d'animo positivi, ostacolano di fatto il fenomeno del bullismo, creando un ambiente scolastico più inclusivo e stimolante per tutti (Konishi *et al.*, 2010; Juvonen *et al.*, 2011).

Il senso di appartenenza degli studenti sembra essere inserito all'interno di una relazione circolare caratterizzata da una progressiva e sinergica influenza tra tutti gli elementi, che poi ricade a cascata sugli apprendimenti. Il legame tra appartenenza ed esiti scolastici risulta ancora più marcato quando il senso di appartenenza non è solo individuale, ma diffuso a livello dell'intero istituto con il coinvolgimento di fattori come il rispetto delle regole, la partecipazione ad attività extrascolastiche, il sostegno dei docenti e delle famiglie, la cooperazione tra pari, una bassa competizione.

L'incrocio tra gli esiti delle dimensioni del clima e i dati del questionario sul benessere ha messo in luce ulteriori aspetti interessanti che confermano le relazioni tra i fattori dei costrutti e la loro natura multidimensionale. Anche su queste dimensioni si riporta una sintesi delle evidenze emerse.

Rispetto all'indicatore della *soddisfazione nella vita* risultano differenze significative correlate al genere, allo status socioeconomico e al *background* migratorio: il grado di soddisfazione per la vita percepito dalle studentesse risulta, per esempio significativamente più basso di quello degli studenti; parimenti più basso è quello di studentesse e studenti con un basso status socioeconomico rispetto alle studentesse e agli studenti con uno status socioeconomico più alto. Gli studenti con *background* migratorio riportano livelli di soddisfazione inferiori rispetto ai non immigrati, anche se fattori come un'esperienza positiva nelle amicizie, esiti migliori negli apprendimenti, l'assenza di discriminazione, una forte identità etnica risultano essere associati a un più alto appagamento.

Interessanti ai fini di questo studio sono le correlazioni tra gli esiti di studentesse e studenti nelle dimensioni del clima e gli indicatori del benessere socio-emotivo. Indicatori del clima, come la dimensione del clima disciplinare, la cooperazione tra pari e il senso di appartenenza alla scuola, risultano positivamente correlati alla soddisfazione degli studenti. A quest'ultima sono anche correlati comportamenti positivi degli insegnanti.

Ulteriori evidenze riscontrate mostrano che perseguire e dare un significato alla propria vita sia spesso associato a maggiore felicità (Steger & Kashdan, 2007; Steger *et al.*, 2009; Park *et al.*, 2010). In media, nei paesi OCSE che hanno partecipato alla rilevazione, gli studenti che si dichiarano più soddisfatti sono coloro che perseguono uno scopo a cui attribuiscono un valore esistenziale.

Per gli esiti relativi al secondo indicatore – *stato d'animo* – si osserva in generale, un comune accordo tra studentesse e studenti che, con una media OCSE di oltre l'85%, riportano di sentirsi mediamente felici e allegri mentre il 6% dichiara di sentirsi sempre triste. Le ragazze risultano significativamente più inclini a dichiarare di provare tristezza rispetto ai

ragazzi con una percentuale pari a 64%. Queste differenze potrebbero riflettere una reale disparità tra i generi, ma potrebbero anche essere dovute alla maggiore difficoltà dei ragazzi di affrontare o riconoscere le proprie emozioni negative.

Le analisi di correlazione condotte tra la dimensione dello stato emotivo con i fattori del clima scolastico evidenziano che il senso di appartenenza alla scuola è l'indice che meglio predice i sentimenti positivi degli studenti, seguito dalla cooperazione tra pari e un basso indice di esposizione al bullismo. Gli studenti che si sentono più partecipi e membri della scuola e che percepiscono più cooperazione da parte dei loro compagni tendono a esprimere sentimenti più positivi, mentre coloro che vivono situazioni di isolamento percepiscono maggiore sconforto e sono più frequentemente vittime di comportamenti antisociali.

Il terzo indicatore si sofferma sugli esiti della percezione di *autoefficacia*. In quasi tutti i sistemi scolastici, gli studenti con uno status socioeconomico più alto indicano una maggiore fiducia nelle loro capacità rispetto ai loro pari con status socioeconomico più basso. Le studentesse esprimono in genere una paura maggiore del fallimento rispetto ai ragazzi, e questa paura è correlata con *performance* più alte nelle materie come lettura, matematica e scienze. Questi risultati mostrano anche una maggiore disparità di genere tra gli studenti con *performance* elevate, dove il divario di paura del fallimento tra ragazze e ragazzi è addirittura più ampio.

Le ultime osservazioni riguardano l'indicatore *mentalità di crescita*. Gli studenti che in questo indicatore ottengono punteggi più elevati tendono a impegnarsi di più nell'apprendimento, mostrano una maggiore predisposizione a cercare nuove strategie di studio, imparare dall'esperienza e reagire ai *feedback* (Blackwell *et al.*, 2007; Yeager & Dweck, 2012; Sriram, 2014; McCutchen *et al.*, 2016).

Lo sviluppo di una mentalità di crescita può essere favorito anche a scuola attraverso l'utilizzo di varie strategie didattiche che in primo luogo riguardano l'incoraggiamento degli studenti da parte degli insegnanti, il fornire riscontri continui e focalizzati sui processi, il suggerire risposte risolutive mirate al miglioramento delle *performance*. Altro elemento importante è la creazione di un ambiente di apprendimento adeguato in cui gli studenti possano sentirsi liberi di partecipare senza la paura di essere costantemente giudicati. Un ambiente di apprendimento positivo è quello che stimola la partecipazione attiva e che offre opportunità di miglioramento, senza imporre pressioni inutili. Di fondamentale importanza, viene ricordato, è il riconoscimento della centralità del ruolo docente, il ritenere possibile il successo formativo di tutti gli studenti e soprattutto il saper creare le condizioni favorevoli perché ciò avvenga, disponendo le risorse e i supporti necessari allo sviluppo del potenziale di ogni allievo/a.

Possedere una mentalità di crescita risulta per gli studenti positivamente correlata a diversi aspetti motivazionali, come la tendenza ad assumere nuovi compiti, la perseveranza, l'autoefficacia, e la percezione del valore della scuola. Al contrario, risulta negativamente correlata la paura di fallire. In circa la metà dei sistemi educativi una mentalità aperta alla crescita sembra influire anche sulle aspettative e sulla progressione degli studi universitari e questo fenomeno è particolarmente marcato quando si considerano variabili come il genere, lo status socioeconomico e il *background* migratorio.

1.4.2. I risultati dell'indagine OECD sulle Social and Emotional Skills del 2023

L'indagine OECD sulle competenze sociali ed emotive del 2023 – la *Survey on Social and Emotional Skills* (SSES) – ha rappresentato il più grande tentativo che sia stato messo in atto a livello internazionale per raccogliere informazioni finalizzate alla comprensione delle competenze socio-emotive in studenti con un'età compresa tra i 10 e i 15 anni.

Il quadro di riferimento adottato per l'indagine (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019) ha incluso un set di 15 abilità suddivise in cinque aree:

- *esecuzione del compito*: perseveranza, responsabilità, autocontrollo e motivazione al successo;
- *regolazione emotiva*: resistenza allo stress, controllo emotivo e ottimismo;
- *interazione con gli altri*: assertività, socievolezza ed energia;
- *apertura mentale*: curiosità, creatività e tolleranza;
- *collaborazione*: empatia e fiducia.

Facendo seguito all'interesse riscontrato con il primo studio condotto nel 2019 (che aveva coinvolto 7 paesi e i cui risultati non erano ancora stati pubblicati), la seconda edizione del 2023 ha previsto una copertura geografica ampliata che ha coinvolto nel complesso 23 paesi.

Gli strumenti e le procedure utilizzati nel 2023 hanno mantenuto una sostanziale continuità con l'edizione precedente, pur introducendo miglioramenti che hanno consentito analisi comparative in una prospettiva longitudinale tra i paesi partecipanti. Sono stati introdotti nuovi temi all'interno dei questionari di contesto che si sono concentrati maggiormente su aspetti diversi: le prospettive professionali e l'occupabilità degli studenti, l'influenza degli stereotipi e delle disparità di genere, le pratiche di insegnamento a supporto dell'apprendimento sociale ed emotivo e i potenziali effetti della scuola online o ibrida nello sviluppo delle abilità affettivo-relazionali.

I risultati dell'indagine SSES 2023 (insieme a quelli del 2019) sono stati presentati in due Rapporti: il primo volume *Social and emotional*

skills for better lives, pubblicato nell'aprile del 2024, focalizzato su variabili predittive e fattori individuali (età, genere, *background*); il secondo pubblicato alla fine del 2024, *Nurturing social and emotional learning across the globe*, centrato sull'analisi e sull'identificazione delle pratiche scolastiche e delle politiche educative in grado di stimolare lo sviluppo di tali competenze.

Per una lettura più agevole, esaminiamo gli esiti e le prassi indicate in due sottoparagrafi distinti.

1.4.2.1. Quali competenze sociali ed emotive per una vita migliore

Una delle principali evidenze riprese nel report, che assume particolare rilevanza per la promozione delle competenze socio-emotive, riguarda il concetto di insegnabilità, ovvero la possibilità che queste abilità possano essere sviluppate e promosse attraverso interventi scolastici mirati. Sebbene il termine «insegnabilità», possa essere oggetto di dibattito, è questo un termine che apre maggiormente all'intenzionalità. A differenza della semplice modificabilità, intesa come reattività ai contesti ambientali, l'insegnabilità sottolinea l'importanza dell'azione deliberata da parte degli educatori (Cantor *et al.*, 2018).

Una vasta mole di evidenze esaminate dall'OCSE (Steponavičius *et al.*, 2023), incluse metanalisi di interventi SEL (Grant *et al.*, 2017; Jones *et al.*, 2021; CASEL, 2023) hanno rilevato che abilità come l'empatia, la cooperazione, l'autocontrollo, la resilienza e l'autoefficacia possano essere potenziate in tutte le fasce d'età e in diversi scenari educativi. Analogamente, progetti come il *Fostering and assessing creativity and critical thinking in education* del CERI (Centro per la Ricerca e l'Innovazione Educativa) dell'OCSE hanno elaborato un linguaggio professionale condiviso finalizzato alla promozione della creatività e del pensiero critico nell'educazione, facilitandone così l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione formativa in diversi paesi e *curricula* (Vincent-Lancrin *et al.*, 2019).

Le prime differenze che sono emerse dall'indagine sono quelle relative all'età, al genere e al contesto socioculturale.

I risultati della ricerca mostrano che gli studenti più giovani, in particolare quelli di 10 anni, riportano livelli più elevati nella maggior parte delle competenze sociali ed emotive rispetto ai coetanei più grandi o di 15 anni. Tali differenze emergono chiaramente nelle aree di fiducia, energia e ottimismo, con i ragazzi più giovani che tendono ad avere una visione più positiva di sé stessi e degli altri. Come possibili fattori influenti viene indicata la diversa formazione degli insegnanti tra curricula di grado superiore e inferiore. A differenza degli insegnanti delle scuole secondarie, quelli delle

scuole primarie ricevono una formazione più specifica nelle pratiche educative a supporto dello sviluppo delle competenze socio-emotive e risultano maggiormente coinvolti in rapporti di collaborazione con i genitori, anche ai fini di un più incisivo sostegno nell'apprendimento.

Con l'adolescenza si osserva un progressivo calo di tali competenze, probabilmente legato alla crescente autoconsapevolezza, alla pressione del giudizio altrui e a una più marcata autoanalisi critica. Nonostante sia giustificabile che gli adolescenti tendano a riportare punteggi più bassi nelle competenze sociali ed emotive rispetto agli studenti più giovani, livelli significativamente ridotti di fiducia, energia e ottimismo potrebbero essere un indicatore di vulnerabilità emotiva.

Un'altra area in cui emergono differenze tra i gruppi di età riguarda la socialità che si traduce nella capacità di avvicinarsi facilmente agli altri, sia agli amici che agli sconosciuti, e nel mantenimento delle relazioni sociali. Anche in questo caso, maggiori livelli di apertura riscontrati negli studenti più giovani potrebbero riflettere una serie di cambiamenti psicologici tipici di questa età, come l'aumento di insicurezza e il passaggio verso gruppi di pari più omogenei, dove le relazioni sociali sono maggiormente influenzate da convinzioni e ideologie condivise che generano dinamiche più complesse, con implicazioni che tendono a diventare più sofisticate ma anche più autocritiche.

Oltre alla socievolezza, altri fattori come la perseveranza, la resistenza allo stress e la responsabilità mostrano un andamento simile, con gli studenti più giovani che riportano livelli superiori rispetto agli adolescenti. In particolare, la perseveranza è fortemente correlata con il successo accademico, la responsabilità mostra un impatto positivo sullo sviluppo delle capacità organizzative, mentre la resistenza allo stress ha una correlazione negativa con l'ansia da esame e da classe. Gli studenti più giovani tendono a manifestare una maggiore resilienza di fronte alle difficoltà, mentre i più grandi, in particolare quelli di 15 anni, mostrano una minore capacità di affrontare le sfide e una maggiore tendenza a sentirsi sopraffatti. Le ragioni di questa differenza potrebbero essere legate al crescente carico accademico e alle richieste più intense che gli studenti affrontano con l'avanzare dell'età. Nonostante alcuni adolescenti riescano ad adattarsi positivamente a queste sfide, per altri l'incremento delle aspettative scolastiche potrebbe portare a una certa agitazione e talvolta disinteresse.

Una tendenza contraria viene rilevata nell'ambito delle dimensioni relative all'empatia e alla tolleranza, che risultano invece superiori negli studenti di una fascia di età più alta. L'aumento dell'empatia e della tolleranza durante la pubertà è cruciale per il benessere psicologico e per la formazione di relazioni sociali sane. Una analoga inclinazione caratterizza aspetti come assertività, controllo emotivo, creatività e curiosità in cui gli

studenti più giovani tendono a riportare livelli in media inferiori a quelli dei soggetti più adulti.

Anche le *differenze di genere* aprono il campo a considerazioni importanti. Le differenze di genere nelle competenze sociali ed emotive tendono ad ampliarsi tra i 10 e i 15 anni, evidenziando divergenze significative nel modo in cui ragazzi e ragazze si autovalutano in termini di abilità emotive, motivazionali e relazionali. A 15 anni, in particolare, i ragazzi tendono a riportare punteggi più alti in vari ambiti, tra cui la regolazione emotiva, la fiducia in sé stessi, l'energia, la socievolezza e l'autocontrollo. Questi risultati suggeriscono che, mentre a 10 anni le differenze di genere sono relativamente contenute, l'adolescenza sembra essere un periodo in cui tali disparità si accentuano, con i ragazzi che si percepiscono generalmente più capaci di gestire lo stress, di conservare l'energia e di avere un maggior controllo emotivo rispetto alle ragazze.

Le competenze di regolazione emotiva, in particolare, come la resistenza allo stress, l'ottimismo e l'autocontrollo, mostrano differenze di genere già visibili a partire dai 10 anni, ma che si amplificano notevolmente durante la crescita. Allo stesso tempo, le ragazze sembrano sperimentare una diminuzione della fiducia in sé stesse e un aumento di ansia, con una crescente difficoltà nell'affrontare le sfide emotive e sociali.

A livello globale, le ragazze tendono a riportare punteggi più elevati in competenze come empatia, responsabilità, tolleranza e motivazione al raggiungimento di uno scopo, mentre l'assertività è una delle poche dimensioni in cui i ragazzi tendono a sovrastare le ragazze. A livello di creatività, invece, pur emergendo una tendenza generale a favore dei ragazzi, la differenza risulta meno pronunciata rispetto ad altri ambiti.

Un aspetto interessante è quello relativo alla percezione della tolleranza: mentre a 10 anni i ragazzi e le ragazze sembrano avere abilità simili in questo ambito, tra i 10 e i 15 anni il divario cresce a favore delle ragazze. In altri fattori come la perseveranza e la curiosità, non emergono differenze di genere significative, indicando che questi tratti tendono a rimanere abbastanza equamente distribuiti tra ragazzi e ragazze.

Queste disparità nelle abilità sociali ed emotive non sono prive di implicazioni per la salute mentale e il benessere psicologico degli studenti. Le ragazze, infatti, tendono a riportare livelli inferiori di soddisfazione nella vita e nelle relazioni rispetto ai ragazzi, insieme a una maggiore incidenza di ansia e stress scolastico. Ciò è anche in linea con studi che suggeriscono che le ragazze adolescenti, rispetto ai ragazzi, siano più suscettibili a disturbi come la depressione e l'ansia (Chaplin & Aldao, 2013), con una continuità di queste problematiche nell'età adulta (Breslau *et al.*, 2017).

Anche il confronto tra gli studenti provenienti da contesti socioeconomici avvantaggiati e svantaggiati evidenzia disparità significative nelle com-

petenze sociali ed emotive, con studenti più disagiati che tendono a riportare punteggi inferiori. Questo andamento si manifesta in tutti i paesi partecipanti, indicando una tendenza globale che riflette anche i modelli osservati nelle competenze accademiche. In altre parole, lo stato economico, sociale e culturale si conferma come uno dei principali determinanti del rendimento in ambito scolastico e, più in generale, della qualità delle competenze sociali ed emotive degli studenti (OECD, 2023) con impatti che si riflettono nella vita adulta (Reiss, 2013), perpetuando il ciclo di svantaggio economico e sociale che di fatto impedisce al soggetto di raggiungere il pieno potenziale.

Un caso interessante riguarda invece la creatività. In alcuni paesi, come il Perù, non si riscontrano differenze significative tra gli studenti avvantaggiati e svantaggiati in questa dimensione, mentre in altri paesi, come la Colombia, la Finlandia, la Spagna, e in alcune zone d'Italia (Torino ed Emilia-Romagna), le differenze sono minime. In queste aree, vi è una notevole sovrapposizione tra i livelli di creatività dei due gruppi, suggerendo che, almeno in questi contesti, le opportunità socioeconomiche potrebbero non influenzare in modo determinante lo sviluppo della creatività.

1.4.2.2. Come favorire lo sviluppo delle competenze socio-emotive in ambito scolastico

Il secondo volume del Rapporto OCSE (2024b) si concentra, come abbiamo accennato, sull'analisi delle differenze significative intercorrenti tra i paesi partecipanti rispetto alle modalità di promozione delle competenze sociali ed emotive nelle scuole, nei contesti familiari e nella società in generale. Un aspetto centrale, tra quelli trattati, riguarda la valutazione di come queste differenze siano correlate ai diversi livelli di competenza e all'adozione di politiche educative mirate a diminuire tali disuguaglianze.

Nonostante in molti contesti l'integrazione di queste competenze all'interno degli obiettivi educativi ufficiali di istruzione primaria e secondaria sia diventata una priorità, l'approccio comune che emerge sembra tradursi principalmente in una collocazione di progettazioni perlopiù poste all'interno dei *curricula* di educazione alla salute ed educazione fisica.

Le competenze più ampiamente diffuse nelle progettazioni educative e globali risultano quelle relative all'assunzione di responsabilità e alla cooperazione. Tali competenze, anche se con denominazioni diverse (il termine *responsabilità* risulta declinato talora come «indipendenza» o «presa di decisioni responsabili» e quello di *cooperazione* come «lavoro di squadra» o «collaborazione»), risultano enfatizzate dalla maggior parte dei docenti anche come frutto di una scelta individuale e non organizzata. Molte delle

interviste condotte hanno tuttavia evidenziato come, pur essendo formalmente incluse nei quadri curricolari, la reale implementazione nelle pratiche quotidiane scolastiche dei percorsi sulle abilità socio-emotive sia modesta e dipenda dalla singola capacità degli insegnanti di tradurre principi teorici in attività didattiche concrete. In alcuni casi, come nei percorsi dedicati al benessere degli studenti o in corsi che trattano tematiche valoriali e morali, l'apprendimento sociale ed emotivo risulta integrato in modo strutturato, in altri casi, la netta distanza tra il livello teorico e la loro effettiva applicazione nelle classi si rivela ampia limitando gli effetti di una ricaduta.

Uno degli elementi interessanti rilevati riguarda le differenze culturali connesse al modo in cui le competenze vengono trattate. In alcuni paesi l'accento viene posto sulla cooperazione e sulla gestione emotiva rivolti a una connessione esplicita con valori collettivi, come la costruzione di una società stabile e democratica. In altri contesti, si osserva invece un forte focus posto sull'educazione ai valori e sullo sviluppo del carattere, con l'obiettivo di formare individui responsabili e capaci di affrontare sfide sociali e professionali. Un aspetto, questo, che suggerisce quanto le priorità educative e i valori culturali influenzino profondamente gli approcci all'insegnamento, indirizzando la scelta di modelli formativi.

Gli esiti riportati a supporto della pianificazione dei curricoli presentano una serie di raccomandazioni chiave finalizzate al miglioramento delle pratiche educative e delle politiche pubbliche che riguardano prevalentemente tre aree: *la promozione dell'educazione socio-emotiva nelle scuole, la creazione di ambienti scolastici favorevoli alla crescita socio-emotiva degli studenti e il sostenimento dell'uguaglianza di genere.*

La prima dimensione ripropone la necessità di potenziare il *feedback* fornito dagli insegnanti agli studenti, con un focus centrato sulla valorizzazione dei punti di forza. Come emerge dai risultati, gli studenti di 10 e 15 anni che ricevono un *feedback* regolare e mirato sui loro punti di forza tendono a sviluppare competenze sociali ed emotive superiori. Questo tipo di riscontro risulta tuttavia ancora troppo limitato, in particolare per gli adolescenti di 15 anni e, soprattutto, per le studentesse che solo nella percentuale del 25% riferiscono di ricevere puntuali osservazioni su come alimentare le proprie potenzialità e far fronte ai propri disagi.

La preparazione degli insegnanti emerge come un aspetto cruciale. La formazione specifica diretta all'insegnamento delle competenze sociali ed emotive risulta – a detta degli insegnanti – molto carente, specialmente per coloro che sono in servizio nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Un maggiore focus su questi temi nei percorsi di formazione iniziale e continua, accompagnato dalla disponibilità di risorse didattiche di qualità, potrebbe contribuire significativamente a migliorare l'efficacia percepita sulla gestione delle situazioni più critiche.

Altro elemento importante, in parallelo, è quello che riguarda l'ampliamento delle opportunità di apprendimento sociale ed emotivo all'interno delle aule. L'attenzione dei sistemi educativi e dei docenti continua a essere riposta prevalentemente sullo svolgimento di compiti e sulla promozione di abilità cognitive. Solo una minoranza dei docenti offre agli studenti occasioni per apprendere come gestire le proprie emozioni e interagire in modo costruttivo con gli altri. E questo fenomeno è particolarmente evidente nelle scuole secondarie.

L'impegno degli studenti in attività extrascolastiche si conferma come un altro parametro distintivo. La partecipazione regolare ad attività promosse fuori dalle mura della classe è strettamente correlata con il miglioramento delle competenze in tutte le fasce di età considerate. Tuttavia, solo una parte degli studenti di 15 anni dichiara di prendere parte regolarmente a queste opportunità, una partecipazione che risulta ancora più bassa tra gli studenti svantaggiati e tra le ragazze.

Per la creazione di ambienti favorevoli, le raccomandazioni riportate riguardano diversi aspetti, che per una maggiore chiarezza si sceglie di presentare e commentare sotto forma di lista.

- *La costruzione di scuole come centri di comunità* – I dati, come precedentemente descritto, suggeriscono che un forte senso di appartenenza alla comunità scolastica sia correlato a competenze sociali ed emotive più sviluppate, agendo come un catalizzatore per il benessere e il successo degli studenti. Gli studenti di 15 anni che si sentono maggiormente coinvolti nella comunità scolastica mostrano risultati migliori nelle aree della socialità, dell'autoregolazione emotiva e della fiducia. Analogamente, gli studenti di 10 e 15 anni che sperimentano emozioni positive tendono a possedere competenze superiori nell'ottimismo e nel controllo emotivo.
- *Offrire supporto per affrontare le fonti di emozioni negative e migliorare le esperienze scolastiche dei gruppi più vulnerabili* – Le emozioni degli studenti, come fiducia, motivazione, ansia e rabbia, variano notevolmente tra i diversi contesti. Le esperienze vissute dai soggetti necessitano di essere analizzate singolarmente per sviluppare strategie che valorizzino le risorse e affrontino le radici delle emozioni negative eccessive. L'adozione di un approccio olistico all'insegnamento, integrato con l'apprendimento esplicito delle competenze sociali ed emotive può – in questi casi – migliorare significativamente le percezioni, contribuendo a un'esperienza scolastica più positiva specialmente se riferita a studenti con scarse *performance* accademiche e socioeconomicamente svantaggiati. Interventi mirati, come il rafforzamento della fiducia e la creazione di opportunità di partecipazione suggeriscono che tali disuguaglianze non siano esiti inevitabili e potrebbero invece migliorare il benessere di questi gruppi.

- *Promuovere le relazioni interpersonali con gli adulti e con i pari per favorire le competenze sociali* – È stato riportato che relazioni positive tra studenti e insegnanti sono fortemente correlate con competenze sociali e prestazioni migliori. Gli studenti di 10 e 15 anni che riportano relazioni più soddisfacenti con i loro insegnanti mostrano competenze di livello più alto, in particolare in termini di prestazioni e apertura mentale. Adeguate relazioni tra pari sono invece particolarmente utili per lo sviluppo di una adeguata socialità e senso di fiducia. Tuttavia, dalle risposte degli studenti più grandi (15 anni) emerge la percezione di una minore cura da parte dei loro insegnanti e compagni rispetto agli studenti più giovani (10 anni), una condizione che dovrebbe spingere a una maggiore promozione di occasioni di interazione significativa, con spazi che incentivano relazioni autentiche e positive.
- *Potenziare le strategie di coping degli insegnanti per supportare il benessere degli studenti* – Le strategie di gestione dello stress variano ampiamente tra gli insegnanti, con percentuali che vanno dal 68% di utilizzo di tecniche efficaci in alcuni contesti, al 15% in altri. Approcci comprovati, come il saper affrontare i problemi con un atteggiamento ottimista e promuovere abitudini salutari, possono rafforzare la capacità degli insegnanti di gestire lo stress e accrescere la loro regolazione emotiva. Per rafforzare le competenze sociali ed emotive degli insegnanti, le scuole dovrebbero concentrarsi sulla riduzione dello stress lavorativo e promuovere l'adozione di strategie di *coping* efficaci. Ciò non solo contribuirebbe a un aumento dello stato di benessere degli insegnanti, ma potrebbe altresì agevolare la proposizione di modelli di regolazione emotiva positiva per gli studenti, creando un ambiente di apprendimento più supportivo.
- *Creare ambienti scolastici sicuri per il successo degli studenti e adattare gli interventi antibullismo ai contesti locali* – Il bullismo rimane una delle principali preoccupazioni in tutte le aree geografiche, con alcune zone che registrano livelli particolarmente elevati di comportamenti antisociali. Per contrastare questo fenomeno, si rivelano più efficaci quegli approcci basati sul coinvolgimento di tutte le parti interessate, inclusi docenti, studenti e genitori. La natura e la prevalenza del bullismo (fisico, verbale, virtuale, ecc.) che varia significativamente richiede strategie specifiche e adattate. In contesti con alti tassi di bullismo, gli interventi che affrontano questioni più ampie legate al clima scolastico potrebbero essere più efficaci di quelli che prevedono un'azione individuale e mirata, mentre in contesti con coinvolgimento misto di vittime e bulli, un approccio che riconosca e affronti entrambi i ruoli potrebbe risultare maggiormente opportuno.

L'ultima sezione del Rapporto riguarda la segnalazione delle principali linee guida per affrontare le disuguaglianze di genere e rafforzare il ruolo

delle famiglie nella crescita socio-emotiva degli studenti. Nello specifico vengono sollecitate:

- *La promozione di politiche e programmi contro gli stereotipi di genere che coinvolgono uomini e ragazzi* – La maggior parte delle iniziative volte a combattere gli stereotipi di genere si rivolge principalmente alle donne e alle ragazze. Tuttavia, i dati evidenziano come gli stereotipi di genere siano più radicati tra i ragazzi rispetto alle ragazze in quasi tutti i sistemi educativi dei paesi e delle entità subnazionali coinvolti. Questo fenomeno emerge in modo particolarmente chiaro in relazione a convinzioni diffuse, come quella che associa gli uomini a una maggiore idoneità alla *leadership* e a un superiore diritto di accesso alle risorse economiche (il 33% dei ragazzi, ad esempio, ritiene che gli uomini siano *leader* politici migliori rispetto alle donne, mentre solo il 10% delle ragazze condivide questa opinione).
- *Affrontare gli stereotipi di genere e le norme sociali nella scuola* – Le scuole giocano un ruolo fondamentale nel rafforzare o sfidare gli stereotipi di genere e le norme sociali apprese dagli studenti in casa e nella società. Le credenze e i comportamenti degli insegnanti, dei compagni di classe e di tutto il personale scolastico, così come la strutturazione del curriculum e i materiali didattici, possono influenzare notevolmente le opinioni di studentesse e studenti riguardo al genere. Pertanto, è essenziale che gli educatori vengano formati per riconoscere e contrastare gli stereotipi di genere, evitando di perpetuarli nel loro insegnamento. Iniziative per aumentare la rappresentanza degli uomini tra il personale scolastico e per ridurre le norme sull'attribuzione di ruoli e responsabilità possono contribuire a creare un ambiente più equo, favorendo un cambiamento significativo negli atteggiamenti degli studenti.
- *Coinvolgere i genitori nello sviluppo delle competenze socio-emotive degli studenti* – Il ruolo dei genitori riveste un'importanza cruciale nello sviluppo delle competenze sociali ed emotive, nonché nella formazione delle convinzioni legate al genere. Nei contesti in cui i genitori si percepiscono come responsabili del benessere socio-emotivo dei propri figli, queste competenze sono considerate essenziali per una crescita psico-emotiva equilibrata. In tale ottica, l'adozione di un approccio attivo e collaborativo con i genitori, insieme al loro coinvolgimento nei percorsi formativi, può costituire un fondamentale strumento di rinforzo dell'apprendimento, estendendo e potenziando gli effetti positivi anche all'interno del contesto familiare.
- *Offrire opportunità per sviluppare interessi e autostima in vari ambiti* – Un ultimo aspetto significativo emerso da questa rassegna riguarda la possibilità di sviluppare diversi interessi che contribuiscono a rafforzare l'autoefficacia degli studenti. I dati evidenziano una tendenza negativa tra

le studentesse nella scelta di carriere in discipline tecnologiche, scientifiche e ingegneristiche, rispetto ai ragazzi, mentre questi ultimi risultano meno inclini a intraprendere percorsi professionali nei settori della salute e dell'istruzione, nonostante possiedano competenze adeguate a tali occupazioni. Le ragazze che esprimono l'intenzione di intraprendere una carriera nell'ICT (*Information and Communication Technology*), nelle scienze o nell'ingegneria sono più propense ad affermare che i loro hobby o talenti hanno avuto un ruolo determinante nella scelta di tale percorso. Pertanto, intervenire per ridurre gli stereotipi di genere legati agli interessi, alle competenze e alle carriere potrebbe favorire gli studenti nell'esplorazione di una gamma più ampia di opportunità professionali, promuovendo scelte di carriera più eque, fondate sulle passioni e sulle capacità individuali.

I risultati dell'analisi presentata offrono una panoramica dettagliata sulle principali criticità che caratterizzano i sistemi scolastici, sottolineando l'urgenza di una trasformazione nell'approccio educativo, ma offrono altresì – proprio in questa ultima sezione – diversi spunti per la progettazione dei percorsi. La creazione di ambienti scolastici che si configurino come veri e propri centri di apprendimento, sviluppo e benessere socio-emotivo rappresenta il fondamento di una formazione che non si limiti esclusivamente al perfezionamento delle competenze cognitive, ma prepari gli studenti ad affrontare con competenza, consapevolezza e resilienza le sfide personali, collettive ed emotive proprie di ogni percorso di vita.

È un cambiamento che viene suggerito sulla base di una visione integrata e coerente, in cui l'educazione sociale ed emotiva non sia considerata come un elemento marginale, ma assuma una posizione centrale all'interno dei percorsi formativi. Indispensabile si pone l'allineamento di tutti gli attori coinvolti, a partire dagli insegnanti, dai dirigenti, fino ad arrivare alle famiglie, nella costruzione di una consapevolezza e responsabilità collettiva che metta al centro gli studenti e la cura dei loro bisogni.

Con i capitoli che seguiranno, si approfondiranno i quadri teorici relativi ai due ambiti indagati, proponendo al contempo due strumenti di indagine funzionali ai processi di autovalutazione sia degli studenti che delle istituzioni scolastiche.

2. Il clima scolastico: definizione del costrutto teorico

2.1. BREVE RASSEGNA STORICA DEGLI STUDI SUL CLIMA SCOLASTICO

La ricerca sul clima scolastico ha attraversato un lungo e articolato processo evolutivo. Il progressivo riconoscimento dell'importanza dell'ambiente educativo nel panorama internazionale ha segnato la transizione da una visione dell'apprendimento come fenomeno esclusivamente individuale, connesso alle capacità cognitive e motivazionali del soggetto, a una comprensione più ampia, che ha messo in luce – come estensivamente illustrato nel capitolo precedente – il ruolo determinante svolto da fattori e dinamiche interne alle scuole nella spiegazione di gran parte della variabilità degli apprendimenti (Anderson, 1982; Purkey & Smith, 1983; Kreft, 1993; OECD, 2019, 2023).

Perry (1908) è stato il primo studioso a esplorare in modo diretto l'influenza del clima scolastico sui processi educativi, gettando le fondamenta per un'analisi degli aspetti contestuali in grado di favorire od ostacolare lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo degli studenti. Sebbene Dewey (1916, 1938) non si sia occupato esplicitamente del concetto di clima scolastico, il focus attribuito alla dimensione sociale dell'esperienza formativa, unitamente alla visione della scuola come promotrice della partecipazione attiva del cittadino democratico, ha implicitamente delineato il tipo di ambiente che una scuola avrebbe dovuto coltivare.

La ricerca empirica sul clima scolastico ha avuto inizio negli anni Cinquanta, grazie agli studi pionieristici di Kurt Lewin (1964) – concentratisi sull'ambiente sociale e sulle dinamiche ad esso correlate – e quelli di Abraham Maslow (1954) – relativi all'influenza esercitata dai bisogni psicologici ed emotivi sulla determinazione di comportamenti e apprendimenti.

Le indagini di Hapin e Croft (1963) hanno successivamente consolidato questa linea, dando avvio a un'importante tradizione di studi che,

con l'avvento degli anni Settanta, ha cominciato a vedere la scuola come un contesto più complesso, determinato da modelli sistemici e caratterizzato dall'interazione di fattori diversi, tra cui il sostegno degli insegnanti, l'organizzazione e la strutturazione dell'ambiente (Brookover & Lezotte, 1979; Rutter *et al.*, 1979).

Durante gli anni Ottanta e Novanta, Goodlad (1984), Tharp e Galimore (1988) hanno offerto un ampliamento della visione del clima come sistema dinamico emergente, definendolo come un ecosistema, una «società educativa» influenzata da elementi comprendenti il coinvolgimento delle famiglie, i processi inclusivi di accoglienza, il benessere emotivo e sociale.

Questo filone di ricerca si è arricchito in modo crescente grazie agli studi sull'efficacia scolastica e sulla psicologia dell'organizzazione educativa (Anderson, 1982; Creemers & Reezigt, 1999), che hanno anche posto l'attenzione sull'analisi di caratteristiche osservabili, come la struttura fisica degli spazi, l'ordine e la gestione delle risorse, gli aspetti di interazione tra adulti e pari.

A partire dagli anni 2000, si è assistito alla progressiva comparsa di approcci multidisciplinari. Con l'obiettivo di comprendere se le dimensioni affettive, sociali e cognitive si rivelassero influenti sul successo degli studenti, studi come quelli di Pianta, Stuhlman (2004) e Noguera (2003) hanno messo in luce come la qualità del clima fosse in realtà il risultato di un intreccio complesso di elementi che vanno ben oltre la semplice dimensione strutturale. Tra gli aspetti più significativamente incidenti sono cominciati a emergere il supporto emotivo e sociale, il grado di partecipazione e coinvolgimento della comunità scolastica, la qualità delle relazioni interpersonali e la cultura inclusiva della scuola (Freiberg, 1999a, 1999b; Cohen, 2006), fattori, che nel loro insieme, rivestono una funzione strategica per la prevenzione di fenomeni negativi come il bullismo e la dispersione scolastica.

In questo quadro, l'ampia rassegna di Thapa e collaboratori (2013) ha rappresentato il punto di riferimento nella sistematizzazione delle evidenze empiriche finora indicate, consolidando l'idea che un ambiente educativo positivo incida direttamente sulla riduzione dei comportamenti problematici e costituisca una variabile significativa per lo sviluppo di processi cognitivi, motivazionali e psicologici. Quattro sono le aree di azione individuate in questa direzione: (a) il clima esercita una forte influenza sulla motivazione ad apprendere (Eccles *et al.*, 1993); (b) mitiga l'impatto negativo del contesto socioeconomico sul successo accademico (Astor *et al.*, 2009); (c) contribuisce a ridurre l'aggressività, la violenza, il bullismo (Karcher, 2002; Gregory *et al.*, 2010) e le molestie sessuali (Attar-Schwartz, 2009); (d) agisce come un fattore protettivo per l'apprendimento e per la promozione di una visione positiva e ottimistica della vita (Ortega *et al.*, 2011).

Altri ricercatori, come Korpershoek *et al.* (2016), nel documentare la correlazione tra clima scolastico positivo e miglioramento delle *performance* accademiche, hanno anche messo in luce la ricaduta che ambienti sicuri e stimolanti hanno sulla percezione della qualità complessiva del sistema educativo, favorendo lo sviluppo dell'identità degli studenti, l'impegno nei processi di apprendimento e il potenziamento delle competenze socio-emotive (Osher *et al.*, 2010; Thapa *et al.*, 2013).

Anche in Italia la ricerca sul clima si è evoluta con numerose indagini che hanno esplorato e analizzato diversi aspetti tematici. Nel corso degli anni più studi hanno coltivato una dimensione multidisciplinare (Colombo, 2010), integrando approcci pedagogici, psicologici (Pastorelli *et al.*, 2002; Petrucci, 2005) e sociologici, concentrati sul benessere emotivo, sulla motivazione degli studenti e sulla connessione con il clima percepito (Alivernini & Lucidi, 2011; Batini & Bartolucci, 2016). Con l'avanzamento della normativa relativa alla promozione dei processi inclusivi, il tema dell'inclusività (Capperucci, 2016; Biondi & Frega, 2023) e le sue prospettive sono diventati sempre più centrali, con la proposta di modelli che hanno collegato il benessere scolastico al cosiddetto «funzionamento» (WHO, 2001) degli studenti e posto l'enfasi sull'importanza delle relazioni interpersonali (Trincherò & Tordini, 2011).

L'analisi dell'impatto delle politiche educative sul clima scolastico ha suggerito che la creazione di un ambiente inclusivo non solo favorisca il rendimento scolastico, ma rappresenti anche una misura preventiva della dispersione (Sicurello, 2017). In questo quadro, assumono particolare rilevanza quelle pratiche educative orientate alla creazione di ambienti di apprendimento che si integrino in modo efficace con le realtà scolastiche, extrascolastiche e con il territorio, nonché i percorsi educativi personalizzati orientati verso una direzione formativa esistenziale (Baldacci, 2005; Bramanti & Bianchi, 2006; Bramanti & Odifreddi, 2006; Biasin & Boscaini, 2024).

2.2. COSA SI INTENDE PER CLIMA SCOLASTICO

Il clima, come abbiamo visto, è un concetto complesso di cui non esiste una definizione universalmente condivisa. In letteratura viene utilizzata una vasta gamma di termini per descriverlo, da «atmosfera», «sensazione», «tono», a «ambiente», *milieu* della scuola (Tagiuri, 1968; Freiberg, 1999; Homana *et al.*, 2006), termini che talora ne sottolineano le dimensioni soggettiva e percettiva, mentre in altri casi ne propongono una lettura più oggettiva, legata alle condizioni concrete della vita scolastica.

Diverse sono le dimensioni chiave identificate per la definizione del suo costrutto, come quella delineata dall'indagine PISA del 2018 (OECD, 2019). Un clima scolastico favorevole si configura come un sistema multifattoriale integrato da regole, valori e aspettative che supportano il senso di sicurezza sociale, emotiva e fisica degli individui. Allo stesso tempo, si tratta di un contesto in cui i soggetti si sentono coinvolti e rispettati, e in cui studenti, famiglie ed educatori collaborano attivamente alla costruzione di una visione condivisa.

Quello che appare chiaro è che il clima scolastico sia un concetto che trascende le esperienze individuali. Esso si manifesta come un fenomeno collettivo che si spinge oltre e coinvolge dimensioni della vita più ampie: l'ambiente fisico, la sicurezza, le relazioni interpersonali, l'insegnamento e l'apprendimento, snodandosi attorno a schemi organizzativi che tralasciano una prospettiva frammentata e si protendono verso un'immagine dell'individuo più olistica e coesa.

Educatori, insegnanti, operatori scolastici – e chiunque agisca nel contesto scolastico – sono chiamati a modellare e promuovere un ambiente che enfatizzi i benefici derivanti dal vivere bene, alimentando la soddisfazione di percepire uno spazio favorevole alla propria crescita e alla propria costruzione identitaria. Ogni membro della comunità scolastica è chiamato a sostenere questo buon funzionamento del sistema educativo, e non solo, è chiamato anche a contribuire nella cura dell'ambiente fisico a vantaggio di tutti coloro che insieme lo vivono e ne fanno parte.

Everyone can play a part to improve the school climate. Students can attend school regularly, avoid engaging in risky behaviours, treat other students respectfully and not disrupt the flow of instruction. Teachers can co-operate by exchanging ideas and sharing best practices. They can support students by showing an interest in every student, providing extra help or giving students opportunities to express their ideas. School leaders can design consistent disciplinary policies, react swiftly when problems arise, build trusting relationships with teachers, and ensure that a range of enriching extracurricular activities are offered at school. Parents can engage in school activities, interact with the school staff and provide emotional support to their children. Governments can ensure that all schools are well-equipped and -staffed (with, for example, sound buildings, safe and adequate facilities, educational resources and school psychologists) and provide special assistance to schools struggling with disruptive behaviour. (OECD, 2019, p. 37)

La scuola non esiste come sistema isolato, ma interagisce con il contesto territoriale e comunitario che include tutti gli ambiti in cui l'istituzione opera – da quelli distrettuali, comunali, statali a quelli legislativi nazionali – che contribuiscono a determinare tendenze che a loro volta, ne plasmano la qualità e il carattere.

Sebbene non esista un elenco univoco di tali fattori, la maggior parte della letteratura di settore concorda sull'importanza di quattro aree principali (Cohen *et al.*, 2009) che condizionano in modo significativo la qualità del contesto educativo e che verranno riprese anche dagli strumenti presentati nei paragrafi successivi: la percezione di sicurezza, la qualità delle relazioni, i processi di insegnamento e apprendimento e l'ambiente esterno (Freiberg, 1999), inteso come l'insieme delle caratteristiche strutturali e infrastrutturali della scuola stessa (Goddard *et al.*, 2001). È dall'interazione di questi fattori che si determina in modo sostanziale l'esperienza complessiva di studenti e personale all'interno dell'istituzione, generando un sistema complesso e articolato che necessita di essere osservato, monitorato e valutato.

2.3. LE QUATTRO DIMENSIONI DEL CLIMA SCOLASTICO

Il modello teorico di riferimento del clima scolastico (Cohen *et al.*, 2009) identifica quattro dimensioni fondamentali, ognuna delle quali a sua volta è formata da sottodimensioni e indicatori utili a una più precisa identificazione delle variabili coinvolte. Esploriamo di seguito la loro distribuzione.

2.3.1. *La dimensione della sicurezza fisica ed emotiva*

La prima dimensione, quella della sicurezza, si suddivide in due componenti principali: la dimensione della sicurezza fisica e quella della sicurezza emotiva e sociale (Tab. 2.1).

La percezione di sicurezza fisica riguarda l'ambiente materiale della scuola, si riferisce alla sensazione di protezione percepita da studenti e personale scolastico all'interno degli spazi e delle strutture, ma anche alla gestione delle violazioni alle norme, alla ricorrenza di episodi di infrazioni e danneggiamenti ai beni della scuola.

La sicurezza sociale-emotiva riguarda, invece, il benessere psicologico; si concentra su aspetti legati alla sensazione di *comfort*, serenità e supporto sperimentata dai soggetti che vivono la realtà scolastica ed è un concetto che abbraccia l'aspetto delle relazioni instaurate con i pari, gli insegnanti e i membri della comunità. Una scuola che promuove la sicurezza sociale dei propri studenti è una scuola attenta alla creazione di un ambiente in cui ci si possa sentire accettati, rispettati e in grado di esprimersi liberamente senza paura di essere giudicati, ridicolizzati o esclusi. Mentre la sicurezza sociale comprende anche la gestione di conflitti e comportamenti problematici,

come il bullismo, la sicurezza emotiva è maggiormente legata alla garanzia di relazioni positive e collaborative, al sentirsi tranquilli nel condividere emozioni, esperienze e opinioni (Devine & Cohen, 2007).

Tabella 2.1. – Indicatori e descrittori della dimensione della sicurezza fisica ed emotiva.

DIMENSIONE	INDICATORI	DESCRIZIONE
<i>Sicurezza fisica</i>	Sicurezza percepita dagli studenti e dal personale scolastico	Riguarda la sensazione generale di sicurezza all'interno degli spazi scolastici, sia a livello fisico che psicologico e l'assenza di pericoli evidenti che minacciano l'incolumità.
	Gestione delle violazioni alle norme	Si riferisce alla capacità del sistema di garantire che l'ambiente resti sicuro, ossia alla capacità della scuola di monitorare e gestire le infrazioni, i danneggiamenti o le violazioni delle regole.
	Relazione e supporto tra pari	Si riferisce alla qualità dell'interazione tra gli studenti, alle loro relazioni sociali, alla solidarietà, e alla percezione di supporto reciproco, alla tendenza a intervenire attivamente in situazioni problematiche, come ad esempio nel caso del bullismo.
<i>Sicurezza sociale ed emotiva</i>	Relazioni con insegnanti	Si riferisce alla qualità delle interazioni tra studenti e insegnanti, alle relazioni incentrate sulla fiducia, al rispetto e al supporto, al sentirsi aiutati, sicuri e compresi.
	Supporto psicologico	Riguarda l'adozione di politiche scolastiche che supportano il benessere psicologico degli studenti, come la consulenza psicologica o programmi di supporto emotivo, per aiutare gli studenti ad affrontare difficoltà emotive e sociali.
	Gestione di conflitti e bullismo	Riguarda la capacità della scuola di prevenire e gestire il bullismo e altri conflitti sociali, garantendo un ambiente protetto. Include la promozione di politiche e interventi attivi contro il bullismo per favorire un ambiente più sicuro e positivo.
	Inclusività e rispetto delle diversità	Riguarda la promozione di un ambiente che valorizza la diversità e combatte ogni forma di discriminazione, la costruzione di uno spazio sicuro per tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro identità di genere, etnia od orientamento sessuale.
	Espressione libera delle emozioni	Riguarda la possibilità per gli studenti di esprimere liberamente emozioni, esperienze e opinioni senza paura di giudizio o esclusione. La costruzione di un ambiente che supporta l'autostima e il senso di appartenenza, riducendo il rischio di esclusione sociale o di bullismo emotivo.

Sentirsi sicuri – socialmente, emotivamente, intellettualmente e fisicamente – è un bisogno umano fondamentale (Maslow, 1954). Tuttavia, numerosi studi sia in ambito nazionale che internazionale (Coulombe *et al.*, 2020; D'Agostini *et al.*, 2022; Lucisano & Botta, 2023; Eurydice, 2024) pongono in evidenza come una parte significativa di studenti non abbia una percezione della scuola come un luogo sicuro e accogliente.

La mancanza di norme chiare, di regole condivise e di un sistema di supporto adeguato, le difficoltà che talora gli studenti manifestano nello stabilire relazioni interpersonali positive con pari e docenti – o ulteriori disfunzioni delle strutture organizzative e nei processi valutativi – rendono gli studenti più vulnerabili verso fenomeni di vittimizzazione e bullismo virtuale che si accompagnano a una mancata frequenza, dispersione e difficoltà nell'apprendimento (Campbell, 2005; Astor *et al.*, 2010).

Uno degli aspetti cruciali legati alla sicurezza scolastica è la presenza di regole e norme comportamentali chiaramente definite. Come illustrato nel capitolo precedente, la ricerca indica che le scuole che educano al rispetto delle norme, creano un ambiente equo e coeso, tendono a registrare tassi più bassi di bullismo (Gottfredson *et al.*, 2005). Le regole scolastiche non solo definiscono le aspettative comportamentali, ma plasmano anche il modo in cui gli studenti interagiscono tra loro, contribuendo a stabilire atteggiamenti fondati sul rispetto reciproco. Ed è proprio il diverso atteggiamento degli studenti che può assumere in questo contesto un ruolo decisivo: gli studenti possono essere osservatori passivi o, al contrario, possono adottare il ruolo di *upstanders*, ovvero essere soggetti attivi nell'azione di contrasto ai comportamenti di bullismo e di sostegno alle vittime. Promuovere questo comportamento positivo è al centro di molte iniziative di prevenzione (Menesini & Codecasa, 2001; Menesini, 2003, Fonagy *et al.*, 2005), finalizzate a rafforzare la solidarietà tra pari e a costruire una cultura della sicurezza collettiva.

La questione della sicurezza scolastica non può essere tuttavia limitata alla gestione dei comportamenti devianti e alla prevenzione della violenza fisica, ma riguarda un ampio spettro di pratiche educative e relazionali che devono essere integrate in un sistema coerente. Nelle scuole dove esistono forti legami tra studenti e insegnanti, e dove le relazioni sono segnate dalla solidarietà, si riscontra una riduzione dei fenomeni di aggressività e prevaricazione di varia natura che favorisce il coinvolgimento e la partecipazione di tutti i soggetti, indipendentemente dalla loro identità di genere, etnia od orientamento sessuale (Brookmeyer *et al.*, 2006; Kosciw *et al.*, 2008; Birkett *et al.*, 2009; Gregory *et al.*, 2010).

La creazione di un ambiente sicuro, inclusivo e solidale, richiede l'azione comune della comunità educativa. Come sottolineato da uno studio di Wilson (2004), l'intensità della violenza e della vittimizzazione dipende

strettamente dal livello di connessione percepito nei confronti della propria scuola: il senso di appartenenza, l'*engagement*, favorisce l'impegno scolastico e la sicurezza psicologica, mentre la sua assenza conduce spesso a vissuti di apatia e all'inasprirsi dei conflitti che a lungo termine possono generare ansia, depressione e una diminuzione dell'autostima (Wolke *et al.*, 2000).

2.3.2. La dimensione della relazione insegnamento-apprendimento

La seconda dimensione del clima associata alla stabilità e all'efficacia dell'esperienza educativa è quella relativa alla relazione di insegnamento e apprendimento (*Tab. 2.2*).

L'influenza della relazione docente-studente sugli esiti dell'apprendimento è un tema ampiamente studiato in psicologia dell'educazione e nelle scienze pedagogiche.

La relazione positiva tra docente e studente rafforza la motivazione intrinseca, la perseveranza nel raggiungere gli obiettivi prefissati e la percezione di essere riconosciuti e valorizzati, contribuendo a rafforzare i processi regolativi degli studenti (Deci & Ryan, 2000).

La qualità delle interazioni è, come abbiamo visto, un fattore cruciale che può orientare non solo i risultati cognitivi, ma determinare anche il benessere socio-emotivo e comportamentale.

L'empatia e la comprensione da parte degli insegnanti contribuiscono a ridurre il senso di alienazione scolastica.

Gli studenti che non si sentono supportati dai loro insegnanti sono più inclini ad abbandonare il percorso intrapreso o a non impegnarsi nel processo educativo, vivendo il tempo scolastico talora con frustrazione e solitudine (Wentzel, 1997). Al contrario, gli insegnanti che promuovono una comunicazione aperta e che sanno adattarsi ai bisogni emotivi dei propri studenti, creano un contesto di accettazione, favoriscono la costanza e promuovono la resilienza degli studenti di fronte alle difficoltà (Ladd *et al.*, 1999).

L'influenza della relazione docente-studente si estende anche all'aspetto comportamentale. Un insegnante che stabilisce relazioni positive con i propri studenti può avere un impatto significativo anche sul loro comportamento in aula. Quando gli studenti percepiscono il sostegno dell'insegnante, è più probabile che manifestino minore ansia, comportamenti positivi e autoregolati, partecipazione attiva, rispetto delle regole e supporto reciproco (Pianta, 1999) migliorando la coesione del gruppo classe (Hamre & Pianta, 2001).

Tabella 2.2. – Indicatori e descrittori della dimensione della relazione insegnamento-apprendimento.

DIMENSIONE	INDICATORE	DESCRIZIONE
<i>Apprendimento</i>	Fiducia e rispetto reciproco	Riguarda la percezione di un rapporto positivo tra insegnante e studente, basato su fiducia e stima reciproca.
	Supporto individualizzato e personalizzato	L'insegnante fornisce <i>feedback</i> costruttivi e aiuto personalizzato, risponde alle necessità specifiche di ciascuno studente, aiuta gli studenti a riconoscere i loro progressi e ad affrontare le difficoltà in modo positivo.
	Creazione di un ambiente non giudicante	L'insegnante favorisce un'atmosfera in cui gli studenti non temono di esprimere liberamente idee o commettere errori, favorendo una cultura di crescita.
	Valorizzazione delle opinioni degli studenti	L'insegnante riconosce e rispetta le opinioni degli studenti, valorizzandole nel processo educativo, rafforzando il loro senso di appartenenza alla classe.
	Stimolo alla partecipazione attiva	L'insegnante incoraggia gli studenti a partecipare attivamente alle lezioni, promuovendo un coinvolgimento diretto e continuo.
<i>Sostegno emotivo e relazionale</i>	Supporto al benessere emotivo degli studenti	L'insegnante si preoccupa del benessere emotivo degli studenti, creando un ambiente in cui si sentono sicuri e accettati.
	Comunicazione aperta ed empatica	L'insegnante è in grado di ascoltare e rispondere in modo empatico alle esigenze emotive e cognitive dello studente, creando un ambiente di supporto.
	Regolazione dei comportamenti in classe	L'insegnante promuove comportamenti positivi, stabilendo regole chiare e gestendo in modo efficace le dinamiche di classe.
	Stimolo all'autoregolazione e al rispetto delle norme	L'insegnante incoraggia gli studenti a sviluppare competenze socio-emotive come l'autocontrollo e il rispetto delle regole.
	Potenziamento dell'autoefficacia e sviluppo del senso di competenza	L'insegnante stimola la fiducia degli studenti nelle proprie capacità di affrontare compiti e sfide, migliorando il loro senso di competenza.

Le interazioni positive tra insegnante e studente non solo influiscono sugli esiti immediati, ma tendono a produrre effetti a lungo termine che perdurano nel tempo. Studi longitudinali hanno rilevato che un buon rapporto tra insegnante e studente alla scuola dell'infanzia sia correlato a risultati accademici superiori nelle fasi successive della scuola primaria e secondaria (Pianta *et al.*, 1995).

Gli studenti che hanno avuto esperienze positive con gli insegnanti sviluppano una visione positiva della scuola e un forte senso di competenza, che li sostiene nelle sfide future e che creano molteplici implicazioni per la pratica educativa. Un approccio educativo che valorizza la dimensione relazionale del rapporto insegnante-studente è particolarmente utile in contesti di difficoltà socio-emotiva o in situazioni di disuguaglianza educativa. Una relazione di qualità può favorire non solo l'apprendimento cognitivo, ma anche la regolazione emotiva e l'assunzione di un atteggiamento ottimistico e propositivo verso sé stessi e i propri progetti di vita.

2.3.3. *La dimensione della qualità della relazione tra i membri della comunità scolastica*

La relazione tra i membri della comunità scolastica corrisponde alla terza dimensione inclusa nel costrutto del clima (Tab. 2.3). È una struttura che si snoda su più livelli, sia orizzontali (tra pari) che verticali (tra studenti e adulti), generando effetti che non solo promuovono il miglioramento dei processi, ma contribuiscono, in modo più ampio, alla crescita complessiva del sistema. La relazione tra pari svolge un ruolo cruciale nella formazione dell'identità sociale e accademica. Le interazioni tra compagni favoriscono la cooperazione, l'empatia e la risoluzione efficace dei conflitti. Un ambiente scolastico caratterizzato da relazioni interpersonali rispettose e solidali stimola una maggiore autoefficacia (Wentzel, 1997) e una più alta motivazione a impegnarsi, poiché il sostegno reciproco consente di affrontare insieme le difficoltà ma anche di condividere i successi ostacolando l'insorgere di dinamiche competitive (Ladd *et al.*, 1999).

Il supporto tra studenti ha anche un impatto diretto sul benessere psicologico. In particolare, le strategie collaborative, come il lavoro di gruppo e l'apprendimento cooperativo, permettono agli studenti di sentirsi valorizzati e parte di un percorso condiviso (Johnson & Johnson, 1999). Quando i membri della classe si sostengono a vicenda, l'apprendimento diventa un'esperienza collettiva, in cui il successo di uno diventa il successo di tutti. Questo tipo di ambiente riduce l'alienazione scolastica e migliora la coesione del gruppo classe, influenzando a sua volta positivamente anche gli esiti.

La collaborazione tra docenti e famiglie è altrettanto importante per creare una rete di supporto che possa sostenere gli studenti in tutti gli aspetti della loro crescita. In particolare, la partecipazione attiva delle famiglie al processo educativo è un fattore favorevole per il successo formativo degli studenti – soprattutto per quelli provenienti da contesti più vulnerabili – mentre la creazione di norme condivise tra insegnanti e genitori aiuta a costruire una visione comune del percorso che spinge a un maggior impegno sia sociale che formativo (Epstein, 2001).

Tabella 2.3. – Indicatori e descrittori della dimensione della qualità della relazione tra i membri della comunità scolastica.

DIMENSIONE	INDICATORE	DESCRITTORI
<i>Supporto tra studenti</i>	Sostegno reciproco e cooperazione tra studenti	Un ambiente di supporto tra pari riduce il livello di ansia scolastica e migliora il benessere psicologico degli studenti.
	Apprendimento cooperativo; motivazione e partecipazione attiva	Gli studenti si supportano a vicenda, favorendo un ambiente di apprendimento collettivo, motivante che riduce le dinamiche competitive e favorisce lo sviluppo di competenze sociali e cognitive.
	Coesione del gruppo classe	Il supporto tra studenti contribuisce a migliorare la coesione del gruppo, l'inclusività e riduce l'alienazione scolastica.
<i>Coinvolgimento di famiglie e studenti</i>	Partecipazione attiva delle famiglie e degli studenti nei processi decisionali	Le famiglie e gli studenti sono coinvolti nelle decisioni educative e partecipano attivamente al processo educativo.
	Comunicazione scuola-famiglia	Una comunicazione continua tra scuola e famiglia assicura che le esigenze dello studente vengano comprese e soddisfatte.
	Creazione di una visione educativa condivisa	Insegnanti e genitori lavorano insieme per sviluppare una visione comune del percorso educativo e affrontare le difficoltà degli studenti provenienti da contesti vulnerabili.
<i>Collaborazione tra insegnanti</i>	Coesione del corpo docente	Gli insegnanti lavorano insieme per sviluppare pratiche didattiche condivise, migliorando l'inclusività e l'adattamento alle necessità degli studenti. La coesione tra insegnanti garantisce che le pratiche didattiche siano coerenti e rispondano alle esigenze di tutti gli studenti.
	Sviluppo di strategie personalizzate	Il lavoro di squadra tra insegnanti consente di creare strategie di insegnamento personalizzate per soddisfare le esigenze individuali.
	Sostegno reciproco tra insegnanti	Gli insegnanti si supportano vicendevolmente, contribuendo a migliorare la qualità dell'insegnamento e a creare un ambiente collaborativo.
	Creazione di un ambiente inclusivo	La collaborazione tra insegnanti aiuta a costruire un ambiente scolastico inclusivo, che rispetti e soddisfi le diverse necessità degli studenti.

L'inclusione delle famiglie nel processo decisionale e nella vita scolastica permette una comprensione più profonda delle esigenze dello studente, assicurando che nessun aspetto venga trascurato (Jeynes, 2005).

Aspetto non marginale è infine la collaborazione tra insegnanti, variabile fondamentale per creare una visione condivisa dell'educazione e per garantire che le pratiche didattiche siano coerenti e indirizzate ai bisogni educativi di tutti gli studenti. I *team* di insegnanti che lavorano insieme per sviluppare strategie di insegnamento personalizzate e che si supportano

reciprocamente contribuiscono a creare un ambiente scolastico più inclusivo e flessibile. La coesione tra i membri del corpo docente è un potente motore per migliorare non solo la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento, ma anche la qualità di un ambiente più sereno e accogliente, dove ogni membro della comunità scolastica sente di essere parte di un progetto condiviso (Hargreaves, 2001).

2.3.4. La dimensione della qualità ambientale e strutturale della scuola

La dimensione ambientale e strutturale riguarda le caratteristiche fisiche e logistiche della scuola, inclusi la pulizia, la disponibilità di materiali adeguati, l'estetica e l'organizzazione degli spazi (Tab. 2.4). Un ambiente fisico accogliente e ben strutturato contribuisce a creare uno spazio che stimola l'apprendimento, favorisce la percezione di sicurezza, e riduce i fattori di distrazione e stress che potrebbero interferire con il processo educativo. Ambienti scolastici disordinati o poco curati tendono ad aumentare i livelli di ansia e frustrazione tra gli studenti, influenzando negativamente il loro comportamento, la motivazione e l'impegno scolastico (Bonaiuto, 2019).

L'estetica e la progettazione degli spazi possono avere un impatto significativo sui vissuti. Ambienti esteticamente piacevoli e ben progettati, con spazi luminosi, ventilati e ben arredati, contribuiscono a creare un senso di benessere e di appartenenza. Spazi che tengono conto dell'accessibilità e dell'ergonomia, con sedute mobili e aree comuni, favoriscono l'interazione tra pari, la cooperazione e il lavoro di gruppo. Inoltre, promuovono una didattica attiva e contribuiscono a una gestione del tempo scolastico equilibrata e, al contempo, flessibile (Maas *et al.*, 2006).

Un altro elemento rilevante è la presenza di spazi *outdoor* per attività creative, ricreative o di apprendimento all'aperto, come giardini scolastici (Browning *et al.*, 2014), nonché la disponibilità di materiali didattici adeguati. La scuola deve fornire risorse sufficienti e appropriate per supportare l'apprendimento. La carenza di materiali o la loro inadeguatezza può ostacolare le opportunità di apprendimento, creando disuguaglianze tra gli studenti e inibendo spesso la partecipazione attiva. La disponibilità di strumenti tecnologici, laboratori, libri e altre risorse facilita la personalizzazione dell'apprendimento, consentendo agli studenti di esplorare concetti e sviluppare competenze in modo dinamico e coinvolgente (Green, 2005).

Infine, un ambiente fisico ben strutturato rappresenta anche un fattore chiave per la sicurezza e l'inclusività. Una scuola progettata per essere accessibile a tutti gli studenti implica l'adozione di soluzioni architettoniche

che rendano l'edificio scolastico sicuro, facilmente percorribile e accogliente per ciascuno studente (Wells, 2000). Questo contribuisce a ridurre fattori di stress e ansia, migliorando la partecipazione di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro condizioni fisiche o psicologiche.

Tabella 2.4. – Indicatori e descrittori della dimensione della qualità dell'ambiente fisico.

DIMENSIONE	INDICATORI	DESCRIZIONE
<i>Pulizia e ordine</i>	Cura e manutenzione degli spazi fisici	La pulizia e l'ordine degli spazi scolastici influiscono sul benessere psicologico degli studenti, riducendo lo stress e migliorando la loro concentrazione, facilitando l'apprendimento.
<i>Disponibilità di materiali didattici</i>	Adeguatezza delle risorse: accesso a libri, risorse tecnologiche e materiali didattici	La disponibilità di materiali appropriati è fondamentale per il successo educativo, poiché consente agli studenti di partecipare attivamente alle attività didattiche e favorisce l'apprendimento.
<i>Estetica e progettazione degli spazi</i>	Design degli spazi scolastici	Un ambiente esteticamente piacevole e ben progettato stimola l'interesse e la motivazione degli studenti, favorendo l'apprendimento. Spazi luminosi e ben ventilati migliorano la qualità della vita scolastica.
<i>Organizzazione degli spazi</i>	Spazi comuni e aree per attività extracurricolari	Una buona organizzazione degli spazi scolastici favorisce la gestione ottimale delle attività didattiche e promuove l'interazione sociale, stimolando la cooperazione tra gli studenti.
<i>Sicurezza e accessibilità</i>	Aree sicure e accessibili per tutti gli studenti	Un ambiente scolastico sicuro e inclusivo promuove il benessere e riduce il rischio di stress tra gli studenti, favorendo un senso di appartenenza e di inclusività.

3.

La resilienza e le competenze socio-emotive

3.1. ALLE ORIGINI DELLA RESILIENZA

Il concetto di resilienza ha assunto un ruolo centrale nel dibattito scientifico e culturale, suscitando l'interesse di studiosi provenienti da diverse aree disciplinari che hanno cercato di indagarne e comprenderne le dinamiche. Il termine «resilienza» è stato tradizionalmente impiegato nelle scienze fisiche e ingegneristiche per indicare la capacità di un materiale di resistere a un urto e di tornare alla sua forma originaria senza subire deformazioni permanenti né spezzarsi. In seguito, questo significato è stato traslato ad altre discipline e contesti, tra cui la biologia, l'ecologia e la psicologia, per descrivere la capacità di un sistema di adattarsi e riprendersi dopo aver subito perturbazioni esterne (Masten *et al.*, 2008). In particolare, in ambito psicologico e sociale, la resilienza è stata analizzata in relazione ai processi che favoriscono un adattamento positivo in individui esposti a situazioni avverse o a eventi rischiosi (Luthar, 2006; Masten, 2007).

L'interesse scientifico per questo costrutto ha iniziato a svilupparsi tra gli anni Sessanta e Settanta, nell'ambito della psicologia dello sviluppo e della psicopatologia, attraverso i primi studi sui bambini cresciuti in condizioni di rischio ambientale e sociale. Tra i contributi più significativi si segnalano quelli di Norman Garmezy, Irving Gottesman, Michael Rutter ed Emmy Werner, che hanno approfondito l'eziologia di disturbi mentali come la schizofrenia, evidenziando l'esistenza di traiettorie di sviluppo positivo nonostante la presenza di avversità (Masten, 2007). I ricercatori si interrogavano su quali fattori permettessero ad alcuni bambini di affrontare con successo circostanze altamente sfavorevoli, mentre altri sviluppavano difficoltà o disturbi psicopatologici. La comprensione di questi meccanismi avrebbe avuto, e continua ad avere, delle implicazioni significative nella promozione dello sviluppo positivo e nella prevenzione di problematiche psicologiche.

In questo senso, uno dei pionieri nello studio della resilienza è stato lo psicologo clinico e dello sviluppo Norman Garmezy che si è concentrato sui bambini a rischio di sviluppo di disturbi psicopatologici, osservando che, nonostante condizioni ambientali e sociali sfavorevoli, alcuni di essi mostravano buon adattamento e benessere psicologico, sfidando così le aspettative negative. Tale evidenza ha portato Garmezy (1971, 1974) a concettualizzare la resilienza come un processo dinamico di adattamento al contesto.

Un contributo altrettanto importante è stato offerto dagli studi longitudinali di Emmy Werner (Werner & Smith, 1982; Werner, 1997), che ha seguito per oltre trent'anni un campione esteso di bambini e bambine nati sull'isola di Kauai (nelle Hawaii), cresciuti in condizioni di svantaggio socioeconomico e deprivazione ambientale. Le sue analisi hanno mostrato che circa un terzo di questi bambini riusciva a sviluppare un adattamento positivo e a condurre una vita soddisfacente in età adulta. Werner ha così individuato una serie di fattori protettivi determinanti, come la presenza di relazioni di supporto, tratti di personalità positivi e opportunità educative, che potevano favorire il superamento delle difficoltà.

Accanto a questi primi lavori, numerosi altri studiosi hanno contribuito ad ampliare la comprensione dei processi alla base della resilienza. Michael Rutter (1987), in particolare, ha dedicato i suoi studi all'identificazione di fattori protettivi capaci di promuovere uno sviluppo positivo a fronte di condizioni avverse. Tra questi, ha evidenziato l'importanza dell'autostima, della capacità di affrontare le sfide senza attribuire il fallimento a sé stessi e di un *locus of control* interno.

Un'estesa revisione della letteratura condotta sul tema (Aburn *et al.*, 2016) ha passato in rassegna le principali definizioni di resilienza e i contributi degli autori più influenti in questo campo, tra cui Michael Rutter, Norman Garmezy, Ann Masten, Suniya Luthar, Dante Cicchetti e George Bonanno. Complessivamente, tali ricerche hanno contribuito a ridefinire la resilienza non più come una qualità statica ed esclusivamente individuale, ma come un processo dinamico e multidimensionale, influenzato dall'interazione tra fattori biologici, psicologici e sociali.

Questa prospettiva ha aperto la strada allo sviluppo di modelli teorici sempre più articolati, che verranno approfonditi nelle sezioni successive del capitolo.

3.2. UN COSTRUTTO DI DIFFICILE DEFINIZIONE

Sebbene la letteratura di settore converga su alcune caratteristiche distintive associate alla resilienza, non esiste una definizione univoca e universalmente condivisa (Luthar & Cicchetti, 2000; Herrman *et al.*, 2011; Aburn *et al.*, 2016).

Le prime ricerche sulla resilienza si sono focalizzate sull'individuazione delle caratteristiche individuali dei bambini definiti «resilienti», identificando tratti particolarmente salienti come l'autonomia e l'autostima. Con il tempo, l'attenzione si è spostata dalla semplice individuazione di fattori protettivi alla comprensione dei processi dinamici che consentono l'adattamento positivo, riconoscendo l'importanza dell'interazione tra fattori individuali ed elementi esterni, come la famiglia e il contesto sociale in senso più ampio (Luthar *et al.*, 2000).

La maggior parte degli studiosi è ormai concorde nel considerare la resilienza non come un tratto stabile della personalità, ma come un processo dinamico attraverso cui gli individui riescono a mantenere o recuperare un adattamento positivo in seguito all'esposizione a eventi avversi o traumatici (Luthar & Cicchetti, 2000). In questa prospettiva emergono dunque due elementi centrali: da un lato, l'esposizione a condizioni di vita difficili, solitamente associate a difficoltà di adattamento; dall'altro, la capacità di rispondere positivamente a tali circostanze, riuscendo a fronteggiare con successo le sfide dello sviluppo.

Lo studio della resilienza si concentra dunque sull'identificazione dei fattori di rischio, di vulnerabilità e di protezione che influenzano gli esiti di adattamento degli individui. I fattori di vulnerabilità possono amplificare gli effetti negativi di condizioni avverse, mentre i fattori protettivi ne attenuano l'impatto. Tra questi ultimi si annoverano, ad esempio, un *locus of control* interno, la presenza di almeno un adulto significativo in grado di offrire sostegno e l'impiego di strategie efficaci di *coping* (Luthar & Cicchetti, 2000). Sia i fattori di vulnerabilità che quelli di protezione possono manifestarsi a molteplici livelli di influenza: dalla comunità, alla famiglia, fino all'individuo.

Ann Masten, una delle più influenti studiose della resilienza, pone l'accento proprio sulla resilienza come capacità di un individuo o di una famiglia di mantenere un adattamento positivo di fronte a sfide significative. La resilienza, in questa prospettiva, non costituisce un tratto innato, bensì un fenomeno comune, che riflette il funzionamento efficace dei sistemi di adattamento umano. Se tali sistemi risultano intatti e adeguatamente supportati, lo sviluppo individuale può proseguire positivamente anche in presenza di sfide significative; in caso contrario, il rischio di esiti negativi aumenta considerevolmente (Masten, 2001, 2018).

I fattori che possono influenzare e promuovere la resilienza sono numerosi e si collocano, in genere, in tre categorie principali (Bernard, 2004; Herrman *et al.*, 2011; Gillham *et al.*, 2013; Masten, 2018):

1. *Fattori personali*: come tratti della personalità specifici (ad es. l'estroversione), *locus of control* interno, autoefficacia, autostima, ottimismo, regolazione emotiva, flessibilità cognitiva, *problem-solving*.
2. *Fattori biologici*: condizioni avverse in età precoce possono incidere sullo sviluppo cerebrale e sui sistemi neurobiologici, influenzando la capacità di adattamento.
3. *Fattori ambientali*: a livello del microambiente il sostegno sociale (comprensivo di famiglia, amici, insegnanti) svolge un ruolo particolarmente rilevante. Un attaccamento sicuro, la stabilità familiare e la presenza di figure di riferimento positive sono infatti riconosciuti come elementi fondamentali. A livello macrosistemico, la comunità e le istituzioni (scuola, servizi sociali, opportunità educative e culturali) contribuiscono a creare un contesto favorevole all'adattamento.

Questa visione della resilienza si inserisce all'interno di un modello ecologico, sviluppato da Bronfenbrenner (1979) e ripreso successivamente da Ungar (2011), che inquadra il benessere nel contesto sociale esteso dell'individuo e che è quindi frutto di un'interazione continua tra molteplici livelli di influenza:

1. *microsistema*: famiglia, amici, scuola;
2. *mesosistema*: relazioni tra i diversi microsistemi;
3. *esosistema*: ambienti istituzionali in cui si interagisce, come politiche educative e risorse comunitarie;
4. *macrosistema*: cultura, norme sociali, ideologie che offrono opportunità per lo sviluppo positivo dei bambini in situazioni di stress.

Nel tentativo di offrire una sistematizzazione delle diverse accezioni e caratteristiche della resilienza, una revisione sistematica condotta da Aburn e colleghi (2016) ha identificato cinque temi ricorrenti, trasversali alle principali definizioni di resilienza proposte in letteratura: la capacità di superare le avversità, l'adattamento positivo, la «magia ordinaria», la buona salute mentale come *proxy* della resilienza e la capacità di riprendersi dalle difficoltà (Tab. 3.1).

In sintesi, il costrutto della resilienza gode di un'ampia applicazione nel campo della ricerca educativa, contribuendo a spostare l'attenzione dagli esiti negativi delle avversità alle opportunità di crescita che queste esperienze possono attivare. L'identificazione dei fattori di protezione e la comprensione dei processi adattivi hanno permesso, infatti, di valorizzare le risorse individuali e ambientali che sostengono il benessere e il successo degli studenti (Gillham *et al.*, 2013).

3.3. Le competenze socio-emotive e il loro ruolo nella resilienza

Tabella 3.1. – Elementi chiave nella definizione di resilienza
(tratto e adattato da Aburn et al., 2016).

ELEMENTI CHIAVE	CARATTERISTICHE
<i>Capacità di superare le avversità</i>	Enfatizza la capacità di superare difficoltà o sfide al punto di funzionare a un livello superiore rispetto a quello antecedente l'avversità; evidenzia il superamento efficace della difficoltà senza incorrere in esiti negativi.
<i>Adattamento positivo</i>	Mostrare crescita e adattamento positivo nonostante l'esposizione a fattori di stress significativi.
<i>Magia ordinaria</i>	La resilienza è il risultato di processi ordinari piuttosto che straordinari; la «magia ordinaria» consiste nel normale funzionamento dei sistemi di adattamento umani.
<i>Buona salute mentale</i>	La resilienza come esito positivo, stato mentale positivo e assenza di psicopatologia.
<i>Capacità di riprendersi dalle difficoltà</i>	La resilienza come capacità di riprendersi dalle avversità, tornando al livello di funzionamento originario.

3.3. LE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE E IL LORO RUOLO NELLA RESILIENZA

Tra i fattori che favoriscono un adattamento positivo e contribuiscono a consolidare l'insieme delle capacità che caratterizzano la resilienza, la letteratura di settore è ormai concorde nell'attribuire un ruolo di rilievo alle competenze socio-emotive, ritenute fondamentali per il benessere sociale ed emotivo di studenti e studentesse (Gillham *et al.*, 2013; Elliott *et al.*, 2018; OECD, 2024a).

Parte dell'interesse per l'apprendimento socio-emotivo (*Social Emotional Learning* – SEL) affonda le sue radici negli studi di Daniel Goleman e nella pubblicazione del suo celebre volume *Intelligenza emotiva* (Goleman, 1995). Il suo lavoro ha infatti contribuito alla fondazione del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)¹ che

¹ Il Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) è un'organizzazione internazionale che si occupa di promozione dell'apprendimento socio-emotivo. Fondato nel 1994 negli Stati Uniti, il CASEL ha sviluppato un quadro teorico e operativo per integrare le competenze socio-emotive nei contesti educativi, fornendo indicazioni basate su solide evidenze scientifiche per la progettazione di programmi scolastici volti a promuovere il benessere degli studenti e migliorare il loro successo accademico. Nel corso degli anni, il CASEL ha influenzato politiche educative e pratiche didattiche a livello internazionale, sottolineando il ruolo cruciale dell'educazione socio-emotiva nello sviluppo degli studenti e nel loro adattamento resiliente.

si è proposto l'obiettivo di approfondire le implicazioni dell'intelligenza emotiva e delle competenze socio-emotive in ambito scolastico.

L'apprendimento socio-emotivo è oggi considerato una componente essenziale delle pratiche educative e dello sviluppo umano ed è stato definito come il processo attraverso cui gli individui acquisiscono conoscenze, abilità, competenze, atteggiamenti e convinzioni che permettono loro di riconoscere e gestire le proprie emozioni, prendersi cura degli altri, prendere decisioni responsabili, porsi e raggiungere obiettivi, adottare comportamenti etici e sviluppare relazioni positive con gli altri (Elias *et al.*, 1997; CASEL, 2007, 2012, 2015, 2020; Elias & Mocerri, 2012). L'insieme di queste competenze è associato a numerosi esiti positivi, tra cui il successo accademico, la messa in atto di comportamenti prosociali, la riduzione del *distress* emotivo, la promozione della salute mentale e del benessere psicologico (Chernyshenko *et al.*, 2018; Durlak *et al.*, 2022).

Alla base dell'apprendimento socio-emotivo vi è il presupposto che un apprendimento efficace si sviluppi in un contesto relazionale di supporto, che renda il processo educativo stimolante, coinvolgente e significativo. Le competenze sociali ed emotive, infatti, non solo favoriscono il rendimento scolastico, ma contribuiscono anche alla formazione di cittadini responsabili e attivi, riducendo al contempo il rischio di comportamenti problematici come l'abuso di sostanze, la violenza, il bullismo e l'abbandono scolastico (CASEL, 2012).

Il CASEL ha individuato cinque competenze socio-emotive rilevanti ai fini dello sviluppo di un atteggiamento resiliente (Payton *et al.*, 2008):

1. *L'autoconsapevolezza*: la capacità di riconoscere le proprie emozioni e pensieri, di comprendere l'influenza che esercitano sul comportamento e di sviluppare una percezione realistica dei propri punti di forza e di debolezza, mantenendo un sano senso di autostima. Questa competenza include la capacità di riconoscere in modo consapevole i propri pregiudizi e stereotipi e dimostrare un senso di onestà e integrità.
2. *L'autoregolazione*: la capacità di stabilire e raggiungere obiettivi, di regolare le proprie emozioni in modo funzionale, di affrontare le difficoltà con perseveranza e di monitorare i progressi verso i propri traguardi personali e accademici. Include la capacità di ritardare la gratificazione, di gestire le situazioni stressanti e sperimentare un senso di agenticità nel raggiungimento dei propri obiettivi.
3. *La consapevolezza sociale*: la capacità di assumere la prospettiva altrui, di sviluppare empatia, di riconoscere e valorizzare le differenze individuali e di gruppo, sfruttando al meglio le risorse offerte da famiglia, scuola e comunità. Rientrano all'interno di questa macro-competenza la capacità di provare compassione per altri, e la sensibilità verso norme storiche e sociali differenti.

4. *Le abilità relazionali*: la capacità di stabilire e mantenere relazioni positive con gli altri, di comunicare in modo efficace, di risolvere i conflitti in modo costruttivo e di chiedere aiuto quando necessario.
5. *La capacità di prendere decisioni*: la capacità di compiere scelte etiche, costruttive e rispettose, tenendo conto del contesto di riferimento e delle conseguenze a lungo termine. Presuppone la capacità di essere in grado di formulare un giudizio ragionato dopo aver analizzato informazioni, dati e fatti e di anticipare le conseguenze delle azioni altrui.

Nella *Tabella 3.2* è presentata una sintesi delle caratteristiche principali delle cinque competenze socio-emotive identificate dal CASEL (2020).

*Tabella 3.2. – Sintesi delle competenze socio-emotive
(adattato da Zins et al., 2007).*

COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE	CARATTERISTICHE PRINCIPALI
<i>Autoconsapevolezza</i>	Identificazione e riconoscimento delle emozioni; percezione accurata di sé; consapevolezza di punti di forza, debolezza, bisogni e valori; autoefficacia.
<i>Autoregolazione</i>	Controllo dei propri impulsi e gestione dello stress; automotivazione; definizione degli obiettivi e capacità organizzative.
<i>Consapevolezza sociale</i>	Assunzione della prospettiva degli altri; empatia; apprezzamento delle diversità; rispetto per gli altri.
<i>Abilità relazionale</i>	Comunicazione efficace; collaborazione e gestione dei conflitti; ricerca e offerta di aiuto.
<i>Capacità di prendere decisioni</i>	Identificazione e risoluzione dei problemi; valutazione del contesto; responsabilità personale, morale ed etica.

In sostanza, gli studenti in grado di valutare sé stessi e le proprie capacità in modo realistico (autoconsapevolezza), di regolare efficacemente le proprie emozioni (autoregolazione), di interpretare correttamente i segnali sociali (consapevolezza sociale), di gestire efficacemente i conflitti interpersonali (abilità relazionali) e di prendere decisioni consapevoli (capacità di prendere decisioni) risultano maggiormente orientati al successo scolastico e alla realizzazione personale. Pertanto, l'apprendimento socio-emotivo mira a potenziare tali abilità e a promuovere atteggiamenti positivi negli studenti, favorendo di conseguenza un migliore adattamento sul piano sia scolastico che sociale. Tali competenze si traducono in comportamenti prosociali più frequenti, in minori problemi di condotta, in un ridotto disagio emotivo e in migliori risultati accademici (Payton *et al.*, 2008; Durlak *et al.*, 2011).

Come evidenziano Durlak e collaboratori (2011), infatti, l'apprendimento non si realizza in isolamento, bensì attraverso le interazioni con inse-

gnanti, pari e famiglie. I processi emotivi e le relazioni possono facilitare od ostacolare l'impegno accademico, la motivazione e il successo scolastico, influenzando come e cosa impariamo. Tali competenze assumono inoltre una rilevanza particolare sin dalla prima infanzia, e ancor più nelle fasi successive, quando i bambini iniziano a trascorrere più tempo con gli adulti al di fuori del contesto familiare e a socializzare con i coetanei. Da qui l'importanza di un coinvolgimento attivo delle scuole e delle famiglie nella promozione delle competenze socio-emotive (CASEL, 2012; Elias & Moceris, 2012).

La promozione delle competenze socio-emotive può generare un circolo virtuoso che promuove l'apprendimento in generale: gli studenti con maggiori competenze socio-emotive nutrono spesso un maggiore senso di autoefficacia accademica poiché sperimentano direttamente l'associazione tra impegno e risultati. Tale meccanismo contribuisce a rinforzare la motivazione, la capacità di definire obiettivi, la gestione dello stress, contribuendo in ultima istanza al successo scolastico e al benessere personale. La loro rilevanza si estende ben oltre l'ambito scolastico, poiché queste competenze sono associate a una vasta gamma di comportamenti adattivi e hanno implicazioni a lungo termine nello sviluppo individuale e sociale (Zins *et al.*, 2007).

3.4. LE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE NEL CONTESTO DELLE VALUTAZIONI INTERNAZIONALI: IL MODELLO OECD

A conferma della crescente rilevanza attribuita alle competenze socio-emotive nei contesti educativi, come anticipato nel capitolo 1, anche le più recenti indagini promosse dall'OECD – come la *Survey on Social and Emotional Skills* (SSES) – hanno iniziato a includerle tra i domini oggetto di valutazione sistematica.

Tradizionalmente, i programmi promossi dall'OECD come il *Programme for International Student Assessment* (PISA) si concentrano, come è noto, sulle competenze cognitive, come la lettura, la matematica e le scienze. Negli ultimi anni, il raggio d'azione di tali valutazioni si è ampliato, includendo anche un set di competenze sociali ed emotive ritenute fondamentali per la riuscita scolastica e la qualità della vita e che sono state definite come l'insieme delle caratteristiche individuali che si manifestano attraverso modelli coerenti di pensieri, emozioni e comportamenti, suscettibili di evoluzione nel tempo. Le competenze socio-emotive, si è visto, sono correlate a esiti scolastici e di vita significativi e possono essere analizzate comparativamente nei diversi contesti culturali e linguistici (OECD, 2015; Chernyshenko *et al.*, 2018; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

L'approccio teorico alla base dell'indagine SSES si fonda sul ben noto modello dei *Big Five* della personalità (McCrae & Costa, 1987; Costa & McCrae, 1988), ampiamente riconosciuto nella letteratura di settore per la sua capacità di descrivere in modo esaustivo le principali dimensioni della personalità umana: in particolare, gradevolezza, coscienziosità, estroversione, stabilità emotiva e apertura all'esperienza.

Questo modello ha fornito il *framework* di riferimento per l'organizzazione delle 15 abilità socio-emotive considerate dall'OECD e suddivise in cinque domini principali, ciascuno articolato in specifiche sottocompetenze (OECD, 2021, 2024a).

La *Tabella 3.3* riassume le competenze individuate dall'OECD, con relativi ambiti di competenza.

*Tabella 3.3. – Competenze socio-emotive valutate nell'indagine OECD
(tratto da OECD, 2024a).*

DOMINIO	COMPETENZA	DESCRIZIONE
<i>Apertura mentale</i>	Curiosità	Interesse per nuove idee e apprendimento.
	Tolleranza	Apertura a punti di vista diversi, valorizzazione della diversità.
	Creatività	Generazione di nuove idee e soluzioni.
<i>Esecuzione del compito</i>	Responsabilità	Capacità di mantenere gli impegni.
	Autocontrollo	Capacità di gestire impulsi e distrazioni, focalizzandosi sugli obiettivi personali.
	Perseveranza	Capacità di portare a termine attività.
	Motivazione al successo	Tendenza a porsi standard elevati e a impegnarsi per il loro raggiungimento.
<i>Interagire con gli altri</i>	Socievolezza	Tendenza a interagire con gli altri in modo amichevole.
	Assertività	Capacità di espressione dei propri pensieri, bisogni ed emozioni in modalità dirette e rispettose.
	Energia	Entusiasmo e spontaneità nell'affrontare le attività quotidiane.
<i>Collaborazione</i>	Empatia	Capacità di comprendere e prendersi cura degli altri.
	Fiducia	Tendenza a credere nelle buone intenzioni altrui, perdonando gli errori.
<i>Regolazione emotiva</i>	Resistenza allo stress	Capacità di gestire problemi e situazioni stressanti.
	Ottimismo	Visione positiva di sé e del futuro.
	Controllo emotivo	Capacità di regolare rabbia e frustrazione.

Le cinque dimensioni del modello *Big Five* possono essere direttamente connesse ai domini individuati dall'OECD:

- Il fattore *coscienziosità* del *Big Five* (nell'indagine OECD corrisponde al dominio esecuzione del compito, *task performance*) descrive un atteggiamento generale caratterizzato da autodisciplina, responsabilità e persistenza nel raggiungimento dei propri obiettivi.
- La *stabilità emotiva* del modello *Big Five* corrisponde al dominio identificato con regolazione emotiva e include quell'insieme di competenze che consentono agli individui di affrontare esperienze emotive negative e situazioni stressanti. Essere in grado di regolare le proprie emozioni è essenziale, infatti, per molteplici risultati di vita e sembra essere un predittore particolarmente importante per una migliore salute mentale e fisica.
- La dimensione *estroversione* del modello dei cinque fattori della personalità corrisponde alla dimensione dell'interazione con gli altri e identifica quelle competenze che facilitano la costruzione di relazioni assertive e positive.
- La *gradevolezza* fa riferimento alla dimensione OECD della collaborazione e riflette una tendenza alla comprensione degli altri e alla messa in atto di comportamenti prosociali e forme di altruismo.
- L'*apertura all'esperienza*, infine, viene identificata dall'OECD con l'apertura mentale e risulta predittiva dell'adattamento ai cambiamenti e del successo scolastico.

Come discusso nel capitolo 1, i risultati dell'indagine hanno evidenziato differenze significative nelle competenze socio-emotive in relazione a genere, età e *background* socioeconomico. In linea generale, gli studenti più giovani (10 anni) riportano generalmente punteggi più elevati rispetto ai quindicenni, in particolare nelle dimensioni della fiducia, energia e ottimismo. Con riferimento al genere, i ragazzi tendono a mostrare abilità di regolazione emotiva più elevate (soprattutto nella dimensione di resistenza allo stress), energia, fiducia e socievolezza, mentre le ragazze riportano una maggiore tolleranza, motivazione al successo, empatia e responsabilità. Gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati segnalano livelli inferiori in quasi tutte le competenze, con un divario marcato nelle aree di apertura mentale e interazione sociale.

Tali risultati, come vedremo, troveranno in parte corrispondenza anche con gli esiti della presente indagine, confermando la rilevanza che la promozione di tali aspetti riveste nell'ambito educativo e la necessità di orientare programmi volti al loro sviluppo.

3.5. PROMUOVERE LA RESILIENZA E LE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE A SCUOLA

La promozione della resilienza e delle competenze socio-emotive in ambito scolastico riveste una funzione strategica, poiché la scuola non si limita a favorire lo sviluppo cognitivo di studenti e studentesse, ma contribuisce anche alla loro crescita emotiva e sociale. Gli insegnanti, infatti, possono supportare questo processo attraverso l'insegnamento diretto di abilità socio-emotive, l'utilizzo di materiali didattici coinvolgenti e l'implementazione di pratiche educative orientate alla gestione positiva della classe (CASEL, 2012, 2015).

Numerosi studi e meta-analisi hanno dimostrato l'efficacia dei programmi incentrati sulla promozione dell'apprendimento socio-emotivo nel migliorare il rendimento scolastico, nel potenziare le competenze emotive e sociali e nel favorire atteggiamenti più positivi verso la scuola e i pari (Durlak *et al.*, 2010, 2011; Pinto *et al.*, 2021; Llistosella *et al.*, 2023).

In particolare, Durlak e collaboratori (2011) hanno esplorato in modo sistematico, attraverso una meta-analisi, il contributo di oltre duecento programmi di apprendimento socio-emotivo, che hanno coinvolto più di 270.000 studenti dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado. I risultati hanno evidenziato un impatto positivo dei programmi di apprendimento socio-emotivo su molteplici dimensioni: sviluppo delle competenze socio-emotive, aumento di atteggiamenti positivi verso sé stessi (come autoefficacia) e verso gli altri, nonché riduzione dei comportamenti problematici. Questi programmi possono contribuire a ridurre le barriere e gli ostacoli all'apprendimento, proprio perché cercano di promuovere competenze essenziali per l'apprendimento degli studenti, favorendo in particolare gli studenti svantaggiati e contribuendo in questo modo a ridurre il divario di rendimento (Elias & Mocerì, 2012).

Uno studio del 2008 (Elias & Haynes, 2008) condotto su un campione di 282 studenti di terza elementare provenienti da un contesto urbano svantaggiato ha evidenziato che le competenze socio-emotive predicono il rendimento scolastico alla fine dell'anno, indipendentemente dai risultati precedenti, confermando, ancora una volta, l'impatto positivo di queste competenze sull'apprendimento.

Nonostante la grande eterogeneità di interventi centrati sullo sviluppo delle competenze socio-emotive, sembra che la maggioranza si concentri su due principali modalità di implementazione (Mori, 2024):

- programmi strutturati, che prevedono attività predefinite e obiettivi specifici, e che sono condotte da personale esperto al di fuori del *curriculum* scolastico;
- integrazione curricolare, con un approccio più flessibile e adattato alle esigenze del contesto scolastico.

Un documento pubblicato dal CASEL (Payton *et al.*, 2008) ha sintetizzato i principali effetti positivi dei programmi SEL, evidenziando come gli studenti che vi partecipano mostrino miglioramenti significativi in molteplici aree della vita personale, sociale e accademica, indipendentemente dal *background* socioeconomico e culturale degli studenti. Anche studi che hanno raccolto dati in senso longitudinale hanno confermato la stabilità, seppur parziale, di questi effetti nel tempo.

I programmi SEL più efficaci si sono mostrati quelli implementati direttamente dagli insegnanti – suggerendone dunque una integrazione all'interno della pratica educativa quotidiana – e che sono strutturati secondo quello che viene definito modello SAFE (*Sequenced, Active, Focused, Explicit*) (Durlak *et al.*, 2010, 2011). Questo approccio, in particolare, prevede:

1. *attività sequenziate*: proposte connesse e organizzate in una progressione logica, finalizzata al raggiungimento graduale degli obiettivi e allo sviluppo delle competenze passo dopo passo;
2. *pratiche attive*: realizzate attraverso l'utilizzo di forme attive e coinvolgenti di apprendimento come il *role-playing*;
3. *attività focalizzate*: che prevedono tempi e spazi dedicati allo sviluppo e all'acquisizione di competenze sociali ed emotive;
4. *attività esplicite*: con un'attenzione chiara e mirata alle abilità da potenziare.

Sebbene la maggioranza degli studi condotti facciano riferimento al contesto statunitense, anche in Italia vi è un crescente interesse per l'integrazione delle competenze socio-emotive nella didattica.

In particolare, uno studio di Zanetti *et al.* (2017) ha analizzato l'impatto di un programma volto alla promozione della resilienza e dei comportamenti prosociali in un campione di studenti e studentesse di scuola primaria tra i sette e gli undici anni, evidenziandone l'efficacia nel potenziamento delle abilità prosociali e della resilienza.

Cherubin e colleghi (2013) si sono invece concentrati sullo sviluppo delle competenze emotive in bambini e bambine di scuola primaria, riscontrando miglioramenti nelle abilità di espressione, comprensione e regolazione delle emozioni e nell'empatia. Gli insegnanti coinvolti nel progetto hanno sottolineato il valore di questi interventi nel favorire momenti di riflessione e condivisione tra pari, con effetti positivi sul clima di classe.

Un ulteriore studio significativo è quello di Guarini *et al.* (2018), che ha mostrato l'efficacia di un percorso educativo proposto dagli insegnanti delle classi primarie per la prevenzione del bullismo attraverso lo sviluppo delle competenze socio-emotive. Il progetto ha promosso la consapevolezza di sé e delle proprie emozioni, le abilità comunicative e relazionali e le capacità di risoluzione dei conflitti, adottando strategie di didattica

metacognitiva per incentivare la collaborazione e la costruzione condivisa del significato. I risultati hanno mostrato un atteggiamento più positivo verso la scuola e un miglioramento generale del clima.

Tuttavia, nonostante questi risultati incoraggianti, permangono alcune criticità nell'implementazione di questi programmi. Come riportato da Bombieri (2021), la maggior parte degli interventi si concentra sulla fascia prescolare e primaria, mentre per le fasce d'età successive prevale un approccio focalizzato sulla prevenzione dei comportamenti di rischio (come l'abuso di sostanze, problemi comportamentali), trascurando la promozione proattiva delle competenze socio-emotive. Un ulteriore nodo critico sottolineato dall'autrice riguarda la formazione degli insegnanti, talvolta non adeguata. Eppure, il ruolo dei docenti come facilitatori delle competenze socio-emotive è cruciale e una formazione più approfondita su questi aspetti consentirebbe loro di gestire la dimensione emotiva delle relazioni con gli studenti, andando oltre la semplice trasmissione di contenuti.

In conclusione, creare un ambiente scolastico che valorizzi le competenze socio-emotive rappresenta una strategia efficace per promuovere relazioni positive, migliorare il clima della classe e prevenire fenomeni come il bullismo. Il coinvolgimento attivo degli insegnanti e dell'intero gruppo classe risulta essenziale per integrare queste competenze nella quotidianità scolastica, con benefici significativi sul benessere e sull'apprendimento degli studenti.

3.6. IL LEGAME TRA RESILIENZA E COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE: UN PONTE VERSO IL BENESSERE

Sulla base delle riflessioni teoriche passate in rassegna nel corso di questo capitolo, emerge con chiarezza che la resilienza non può essere intesa come un fenomeno puramente individuale e statico, bensì come un processo dinamico e relazionale, determinato dall'interazione tra caratteristiche personali e fattori contestuali. In questa prospettiva, è stato approfondito il contributo delle competenze socio-emotive nello sviluppo e nella promozione della resilienza, evidenziando come esse possano favorire un adattamento più efficace all'ambiente, esercitando al contempo un effetto protettivo e riparativo in presenza di avversità o criticità.

Tale visione trova riscontro con i principi fondamentali della *positive education*, un approccio che applica i fondamenti essenziali della psicologia positiva ai contesti educativi, soffermandosi proprio sulla resilienza e sulla valorizzazione dei punti di forza e delle risorse individuali anziché sui *deficit*, sulle esperienze positive piuttosto che sulle difficoltà, e sulle competenze

piuttosto che sulla patologia e sulle disfunzioni. L'insieme di queste caratteristiche contribuisce infatti al benessere e alla resilienza, e le pratiche scolastiche possono configurarsi in modo da favorire il loro potenziamento (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman *et al.*, 2009; Noble & McGrath, 2014).

Elementi centrali di questo approccio sono proprio le competenze socio-emotive, gli interventi basati sui punti di forza e la creazione di ambienti di apprendimento positivi, capaci di favorire il raggiungimento di obiettivi educativi e la realizzazione personale (Noble & McGrath, 2014).

In questa prospettiva integrata, la resilienza e le competenze socio-emotive assumono, dunque, un ruolo di rilievo, poiché permettono di trasformare un potenziale fattore di rischio (ad esempio, un trauma o un contesto di deprivazione) in un'opportunità di crescita, apprendimento e sviluppo del benessere individuale.

4.

La valutazione del clima nel contesto scolastico: il *Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico*

4.1. UNA PANORAMICA DELLE PRINCIPALI SCALE DI MISURAZIONE

La ricerca sul clima ha promosso – sin dai suoi esordi negli anni Cinquanta – una crescente attenzione verso la costruzione di strumenti di valutazione che fossero in grado di quantificare e comprendere le percezioni degli studenti e degli altri attori coinvolti nella vita scolastica.

Ogni processo di valutazione è un processo di riflessione e di orientamento. L'interesse verso una valutazione proiettata oltre la mera attività di rendicontazione e monitoraggio costituisce per le istituzioni scolastiche un'occasione di miglioramento continuo che permette di identificare criticità e condizioni di disagio, di raccogliere informazioni finalizzate all'adeguamento delle politiche educative alle esigenze della propria comunità e rappresentare una risorsa strategica.

I numerosi strumenti presenti in letteratura – soprattutto di matrice statunitense – volgono lo sguardo su più ambiti di indagine, ponendo tutti un particolare focus sulla rilevazione di stati di potenziale disagio associati a comportamenti antisociali e sul benessere condiviso.

Tra gli strumenti di valutazione più diffusi ci sono i questionari *self-report*, un genere di strumenti che offre il vantaggio di essere particolarmente rapido ed efficiente e che permette anche di coinvolgere direttamente gli studenti nella percezione del loro ambiente educativo.

Gli studi teorici che hanno accompagnato la costruzione e diffusione di questionari di autorilevazione sono perlopiù concordi sulla ripartizione proposta dal modello di Cohen (Cohen *et al.*, 2009) ma anche in linea con il modello ecologico dello sviluppo umano proposto da Bronfenbrenner (1979).

Il modello dinamico della teoria ecologica, a cui si è accennato nei precedenti capitoli, aiuta a comprendere come lo sviluppo di ogni individuo non sia lineare né determinato da un unico fattore, ma corrisponda piuttosto all'esito di un'interazione complessa giocata tra l'individuo e un sistema di ambienti che a loro volta si influenzano reciprocamente, determinando anche effetti a cascata.

La maggior parte degli strumenti presenti in letteratura prende come riferimento almeno due dei cinque aspetti¹ citati dal modello dinamico. Di seguito si offrirà la descrizione di alcuni tra quelli più diffusi con un focus sulle metodologie e sugli approcci utilizzati in diversi contesti educativi.

La *School Climate Survey* (SCS) proposta originariamente da Haynes, Emmons e Corner (1994) è una scala composta da 53 domande finalizzate alla valutazione del clima scolastico che predilige però la prospettiva del personale e dei genitori (Kohl *et al.*, 2013). Gli item sono disposti su una scala Likert a cinque punti che va da «Fortemente in disaccordo» a «Fortemente d'accordo», suddivisa in nove sottoscale (*motivazione al successo, equità, ordine e disciplina, coinvolgimento dei genitori, condivisione delle risorse, relazioni interpersonali tra studenti, e relazioni tra studenti e insegnanti*).

Cushing, Horner e Barrier (2003) ne hanno proposto una versione adattata più breve, con 37 domande, che contiene sei sottoscale su *equità, ordine e disciplina, condivisione delle risorse, relazioni interpersonali tra studenti, relazioni tra studenti e insegnanti, e clima scolastico generale*.

Il *My Class Inventory* (MCI) è uno strumento di valutazione sviluppato da Fisher e Fraser (1981) e successivamente adattato e perfezionato da Fraser e O'Brien (1985). È un questionario progettato per raccogliere principalmente informazioni su aspetti relativi all'ambiente e ai vissuti nella classe, tra cui le relazioni interpersonali, l'atteggiamento verso l'apprendimento, la motivazione e la disciplina. Lo strumento è composto da 38 item con una scala Likert a cinque posizioni, che varia da «Fortemente in disaccordo» a «Fortemente d'accordo», suddivisi in sei dimensioni principali: *relazioni con l'insegnante; relazioni tra pari; attività e coinvolgimento nelle attività scolastiche; supporto emotivo da parte degli insegnanti e dai compagni; clima e disciplina all'interno della classe; motivazione all'apprendimento*.

La *Classroom Environment Scale* (CES) è uno strumento psicometrico sviluppato da Moos (1974, 1979) per raccogliere informazioni sulle percezioni degli studenti riguardo alla relazione tra insegnanti e studenti, le interazioni tra pari, l'organizzazione e la disciplina della classe, e la motivazione verso l'apprendimento. È composta da 70 item suddivisi in 10 dimensioni principali, ognuna delle quali esplora un diverso aspetto

¹ Il modello ecologico è stato descritto nel capitolo precedente.

dell'ambiente scolastico. Le dimensioni includono: integrazione sociale; supporto e orientamento; chiarezza delle regole e delle aspettative; competizione *vs.* collaborazione; innovazione della didattica; dinamiche di gruppo; autonomia e responsabilità del proprio apprendimento; coesione della relazione di classe; organizzazione e gestione del tempo da parte dell'insegnante; attività sfidanti e materiale didattico.

La *California School Climate Survey* (CSCS) è stata originariamente elaborata da Furlong *et al.* (2005) e successivamente modificata da diversi ricercatori per meglio piegarci alle esigenze di specificità ambientali e gruppi di studenti. In particolare, l'adattamento di Astor *et al.* (2006) per il loro studio è stato focalizzato sulla violenza e la paura percepita all'interno dei contesti scolastici. I fattori considerati sono stati quattro: comportamenti a rischio tra i pari, clima e organizzazione scolastica, maltrattamento emotivo o psicologico tra studenti e docenti e altre variabili legate alla paura per la violenza.

L'approccio teorico alla base dello studio di Astor *et al.* (2006) si concentra su un'analisi olistica della relazione tra il clima scolastico e la vittimizzazione del soggetto che considera il clima a livello microsistemico, mesosistemico e macrosistemico ed esamina le intersezioni socio-organizzative e culturali dell'ambiente scolastico sulla vittimizzazione.

Ulteriori adattamenti sono stati proposti da Benbenishty *et al.* (2002) e Dunn (2001). I primi hanno ulteriormente modificato lo strumento, aggiungendo variabili come la partecipazione degli studenti nella prevenzione della violenza anche sessuale, portando l'analisi a includere 26 nuovi item e integrando anche comportamenti a rischio osservati. Dunn ha invece utilizzato una versione modificata del CSCS per studiare la relazione tra violenza scolastica, clima scolastico e ansia. Questo studio si è distinto per l'inclusione del ruolo dei *media* nel percepire la violenza scolastica e l'analisi dell'ansia scolastica legata al rendimento accademico.

Nel complesso, le modifiche alla CSCS hanno reso lo strumento più idoneo alla valutazione di specifiche dimensioni, anche se emergono limiti rispetto alla ridotta attenzione posta alle altre dimensioni sociali e organizzative.

What Is Happening in this Class? (WIHIC) è uno strumento psicometrico sviluppato da Fraser, McRobbie e Fisher nel 1996. La struttura del WIHIC si fonda su diverse dimensioni chiave che riflettono le percezioni degli studenti su vari fattori dell'ambiente di apprendimento. Le principali dimensioni includono: il supporto che gli insegnanti forniscono agli studenti, sia in termini didattici che emotivi; il coinvolgimento, riferito al livello di partecipazione attiva degli studenti nelle attività di classe; l'affettività, ossia la qualità delle relazioni interpersonali tra gli studenti e tra gli studenti e l'insegnante; l'autonomia riferita alla libertà nelle scelte

relative al proprio apprendimento; la competenza, relativa alla percezione degli studenti riguardo alle loro capacità e alle sfide didattiche; e infine la soddisfazione, ossia il grado di apprezzamento generale degli studenti per l'esperienza scolastica.

È uno strumento che è stato ampiamente testato e validato in contesti educativi diversi (Dorman, 2003, 2008; Skordi & Fraser, 2019; Oo *et al.*, 2022), dimostrando di essere un indicatore efficace e versatile delle percezioni degli studenti, utile in vari contesti culturali e educativi. Un adattamento è presente anche nel contesto italiano con lo studio di Emiliane R. du Mérac (2015) per il segmento della scuola secondaria di secondo grado, e di Stanzione e du Mérac (2018) per la scuola secondaria di primo grado.

Particolarmente interessante, alla luce degli esiti riportati, è la *Psychological Sense of School Membership Scale* (PSSM): è uno strumento sviluppato da Goodenow nel 1993 per misurare il senso di appartenenza percepito dagli studenti in seno al contesto scolastico scuola considerato, come abbiamo visto, uno dei tre i fattori chiave per la promozione del benessere socio-emotivo (Schroeder & Kuh, 2003; Kuh, 2017).

La PSSM è composta da 18 item su una scala una scala Likert di risposta a 5 punti, che va da «Fortemente in disaccordo» a «Fortemente d'accordo», concentrati su due aspetti principali:

1. *Appartenenza sociale*: la percezione che gli studenti hanno di essere accettati e rispettati dai loro coetanei e dal personale scolastico.
2. *Supporto emotivo e relazionale*: la sensazione di essere trattati in modo equo e di ricevere attenzione e supporto quando necessario.

La PSSM ha una buona validità e una buona affidabilità (Goodenow, 1993). È stata ampiamente utilizzata in diversi contesti scolastici per studiare il legame tra il senso di appartenenza e vari fattori, come il benessere psicologico, la motivazione accademica e la percezione del clima scolastico. La scala può risultare particolarmente utile per identificare studenti a rischio che potrebbero beneficiare di programmi di supporto psicologico o di interventi per migliorare la loro integrazione scolastica.

In ultimo aggiungiamo la descrizione dello strumento che è stato adottato per lo studio corrente. Il *Comprehensive School Climate Inventory* (CSCI), elaborato dal National School Climate Centre (NSCC, 2002), è uno dei questionari principali sviluppati per la rilevazione del clima scolastico. È composto da un totale di 70 item distribuiti su 10 dimensioni, pensati per raccogliere informazioni riguardo alla percezione del clima da parte di studenti, genitori e insegnanti (Cohen *et al.*, 2009; NSCC, 2015; Wang & Degol, 2016).

La struttura proposta dal CSCI si concentra sulle quattro dimensioni chiave del clima: sicurezza, insegnamento e apprendimento, relazioni interpersonali e ambiente istituzionale (Cohen *et al.*, 2009; Thapa *et al.*, 2013).

La versione per il personale scolastico include anche misure relative alla *leadership* e alle relazioni professionali (Clifford *et al.*, 2012).

Il CSCI è stato affinato attraverso vari cicli di studi pilota e revisioni. La versione iniziale è stata testata nel 2003 con il supporto di insegnanti, dirigenti scolastici, psicologi e professionisti del settore educativo, che hanno contribuito a selezionare le domande sulla base una vasta ricerca bibliografica. Il *feedback* su queste sessioni ha portato alla creazione di successive rivisitazioni dello strumento e nel 2015 a una terza versione che include 10 dimensioni e offre una valutazione ancora più completa.

Il CSCI è uno degli strumenti di valutazione del clima scolastico più riconosciuti e affidabili (Guo *et al.*, 2011); utilizzato in migliaia di scuole negli Stati Uniti e in altri contesti internazionali è di supporto all'elaborazione di più piani d'azione basati su evidenze per affrontare le problematiche emergenti che necessitano di interventi mirati anche per monitorare cambiamenti nel tempo (Clifford *et al.*, 2012).

Le dimensioni presentate nella versione del 2015 per gli studenti sono riportate nella *Tabella 4.1*.

Tabella 4.1. – Dimensioni previste dal Comprehensive School Climate Inventory (CSCI).

DIMENSIONE	DESCRIZIONE
<i>Chiarezza delle regole della scuola</i>	Grado di chiarezza, coerenza ed equità delle regole scolastiche.
<i>Senso di sicurezza fisica</i>	Grado di sicurezza percepito nell'edificio scolastico e nell'area circostante.
<i>Senso di sicurezza socio-emotiva</i>	Percezione di protezione in termini socio-emotivi.
<i>Supporto all'apprendimento</i>	Qualità delle interazioni tra insegnanti e studenti nel processo di apprendimento.
<i>Apprendimento civico ed educazione alla cittadinanza</i>	Livello in cui le conoscenze civiche e le abilità sociali sono parte dell'apprendimento scolastico.
<i>Rispetto per la diversità</i>	Rispetto delle differenze reciproche in termini di genere, cultura, provenienza, ecc.
<i>Supporto sociale tra studenti</i>	Qualità delle relazioni tra studenti.
<i>Supporto sociale tra adulti</i>	Coinvolgimento di studenti e genitori con l'istituzione, qualità delle relazioni tra adulti e studenti.
<i>Adeguatezza dell'ambiente scolastico</i>	Qualità della struttura architettonica scolastica.
<i>Social media</i>	Grado di sicurezza percepito rispetto all'utilizzo dei social media.

4.2. L'ADATTAMENTO E IL PROCESSO DI VALIDAZIONE DELLA VERSIONE ITALIANA DEL COMPREHENSIVE SCHOOL CLIMATE INVENTORY (QCCS)

Lo strumento che è stato scelto di adattare e validare per il contesto italiano è, come prima accennato, il *Comprehensive School Climate Inventory* (Cohen *et al.*, 2009; Thapa *et al.*, 2013; NSCC, 2015) nella versione pubblicata nel 2019 – e gratuitamente disponibile sul sito del National School Climate Centre².

L'adattamento di questo questionario è stato realizzato nell'ambito di uno studio più ampio che ha coinvolto docenti della scuola secondaria di primo grado in un percorso di ricerca-formazione (Castellana & Biasi, 2023)³, insieme all'adattamento di un questionario parallelo per la percezione della resilienza, che verrà presentato nel capitolo successivo.

Dopo aver analizzato il costruito e tradotto il set di item relativo a ogni dimensione, al fine di arricchire la valutazione con una prospettiva che puntasse a una visione maggiormente inclusiva, alla struttura originaria – costituita da 70 item e da 10 dimensioni – è stata aggiunta un'ulteriore dimensione (6 item) dedicata alla personalizzazione e individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, riferiti in particolare al grado di adattamento della proposta didattica da parte dei docenti.

Prima di procedere con una taratura dello strumento su un ampio campione, è stato avviato uno studio pilota preliminare per una verifica dell'adeguatezza linguistica e della comprensibilità degli item. Il questionario è stato somministrato in formato cartaceo a 190 studenti delle classi prima, seconda e terza (Biasi *et al.*, 2022a) di una scuola secondaria di primo grado di Roma.

Nella versione originale del CSCI, illustrata nel paragrafo precedente, le risposte agli item si articolavano su una scala di accordo/disaccordo a cinque passi da fortemente in disaccordo a fortemente d'accordo, con una posizione intermedia. Le osservazioni rilevate da parte degli studenti coinvolti durante la somministrazione pilota hanno subito messo in luce una difficoltà interpretativa della scala di accordo/disaccordo da parte degli studenti: l'essere d'accordo/disaccordo veniva generalmente interpretato come richiesta di espressione di un giudizio valoriale rispetto a quanto descritto dall'item,

² https://core-docs.s3.amazonaws.com/documents/asset/uploaded_file/1217047/CSCI_Report_LCS.pdf.

³ Il percorso di formazione è stato svolto con 114 insegnanti di un TFA sul sostegno in relazione alla valutazione delle variabili contestuali e socio-emotive, come supporto all'analisi dei fattori personali e contestuali previsti dalla progettazione ICF (Castellana & Biasi, 2023).

invece della richiesta di un riscontro sul reale verificarsi della situazione indicata. Item come «Nella mia scuola è capitato che sia stato fatto del male ad alcuni studenti» che per esempio riportavano la descrizione di una possibile situazione, sono stati ripetutamente interpretati come essere d'accordo / ritenere l'evento o il comportamento descritto «giusto» o «sbagliato».

Per superare questo limite, è stato quindi ritenuto opportuno effettuare un cambiamento in corso d'opera e provvedere all'adozione di una scala centrata sulle frequenze di comportamenti o eventi sulla base dello stimolo seguente: «Pensa alla tua esperienza a scuola quando leggi le seguenti affermazioni. Indica con una X la frequenza con cui ritieni che si verifichino le situazioni descritte».

La scala adottata ha dunque previsto le seguenti opzioni: «Mai», «Raramente», «Qualche volta», «Spesso», «Molto spesso».

Le prime analisi condotte sugli esiti dello studio pilota hanno portato a una accurata revisione linguistica dell'intero corpus e all'eliminazione di 12 item dalla versione originale risultati simili tra loro – e dunque particolarmente ridondanti – ed anche alcuni item che, dal confronto con gli studenti e dall'analisi delle risposte, non sono risultati pertinenti al contesto della scuola pubblica italiana (ad esempio, item relativi alla fornitura di materiali scolastici come libri, carta e matite).

Le revisioni linguistiche hanno riguardato prevalentemente la sostituzione di termini complessi e/o ambigui segnalati durante la somministrazione come scarsamente comprensibili e risultati a bassa frequenza per la fascia di età considerata, in favore di scelte lessicali con una frequenza d'uso più alta. Il questionario definitivo che è stato sottoposto alla validazione è risultato composto da un totale di 64 item attribuibili ai domini precedentemente richiamati (Biasi *et al.*, 2023).

4.3. METODO: DESCRIZIONE DEL CAMPIONE MODALITÀ DI SOMMINISTRAZIONE

Le classi partecipanti all'indagine sono risultate 107 per un totale di 1715 studenti, composti da 864 studentesse e 851 studenti. Nella *Tabella 4.2* si propone una descrizione del campione rispetto alle province, alle classi e all'indice socioeconomico registrato⁴.

⁴ L'indice di *background* socioeconomico e culturale è fornito dal sito del MIUR *Scuole in chiaro*. L'applicazione *Scuola in chiaro* del MIUR mette a disposizione tutte le informazioni disponibili relative alle scuole italiane di ogni ordine e grado, in una forma organica e strutturata. È possibile accedere a *Scuola in chiaro* direttamente dalla homepage di sito del MIUR <https://www.istruzione.it>.

Tabella 4.2. – Distribuzione degli studenti in base a provincia, genere, classe ed ESC.

	NUMERO	
<i>Provincia</i>	Caserta	122
	Roma provincia	211
	Viterbo	159
	Roma	573
	Guidonia	32
	Napoli	313
	Latina	38
	Pescara	16
	Terni	9
	Pesaro Urbino	15
	Rieti	38
	Aversa	17
	Cassino	14
	Milano	19
	Salerno	42
	Forlì	15
	Fara Sabina	14
	Sassari	14
	Ravenna	17
	Ancona	17
Reggio-Emilia	20	
<i>Totale</i>	<i>1715</i>	
<i>Genere</i>	studentessa	864
	studente	851
<i>Classe</i>	classe prima	425
	classe seconda	764
	classe terza	526
<i>ESC</i>	basso	74
	medio-basso	221
	medio	1016
	medio-alto	404
<i>Modalità somministrazione</i>	cartaceo	713
	online	1002

Le somministrazioni sono state effettuate dagli stessi docenti delle classi partecipanti all'indagine. Sono state fornite tutte le informazioni riguardanti il costruito e le modalità di somministrazione, con la predisposizione di un apposito protocollo che conteneva le principali informazioni organizzative e procedurali⁵, oltre a indicazioni mirate all'*engagement* degli studenti, esplicitando il valore formativo della rilevazione e la sua utilità ai fini di una lettura dei bisogni della classe.

Ai docenti (e alle scuole) è stata data la possibilità di somministrare i questionari sia in modalità cartacea sia in modalità online attraverso un apposito link messo a disposizione per ogni classe/scuola. Il campione delle scuole che ha partecipato alla validazione è risultato dunque un campione di convenienza interamente appartenente al triennio della secondaria di primo grado e ampiamente distribuito nelle diverse province.

4.4. RISULTATI

4.4.1. *Analisi fattoriale e affidabilità delle scale*

Con l'obiettivo di valutare la struttura della scala è stata effettuata un'analisi fattoriale esplorativa con il programma *IBM SPSS 25*. Si è partiti dai 64 item complessivi, è stato preliminarmente verificato che la distribuzione monovariata delle variabili fosse normale e che la loro correlazione non fosse eccessivamente elevata per evitare effetti di collinearità (Di Franco, 2017). Nello specifico, la misura di Kaiser-Meyer-Olkin ha mostrato un'eccellente adeguatezza campionaria ($KMO = 0.95$) e il test della sfericità di *Bartlett* ($p < 0.001$) ha confermato una struttura di correlazione tra gli item sufficientemente ampia per effettuare l'analisi (*Tab. 4.3*).

Tabella 4.3. – Test di adeguatezza campionaria e di sfericità di Bartlett.

TEST DI KMO E BARTLETT		
Misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento		.950
<i>Test della sfericità di Bartlett</i>	Appross. Chi-quadrato	44292.472
	gl	1711
	Sign.	.000

⁵ Per la presentazione delle procedure e protocolli di somministrazione si rimanda al capitolo 8.

Allo scopo di spiegare la maggior parte della varianza della matrice di correlazione, per l'estrazione dei fattori è stato scelto il metodo della massima verosimiglianza. Coerentemente con l'ipotesi teorica per cui i fattori sono correlati tra loro è stata utilizzata la rotazione obliqua *Oblimin*. Lo *scree test* degli autovalori (Fig. 4.1) ha suggerito, una soluzione a 8 fattori, prima di un appiattimento della curva, con una percentuale di varianza spiegata pari al 58,46%.

Rispetto ai 64 item della matrice originale sono stati eliminati 8 item con saturazioni inferiori a .30, (Barbaranelli, 2003) e/o saturazioni simili ed elevate su due fattori tali da rendere la loro collocazione ambigua.

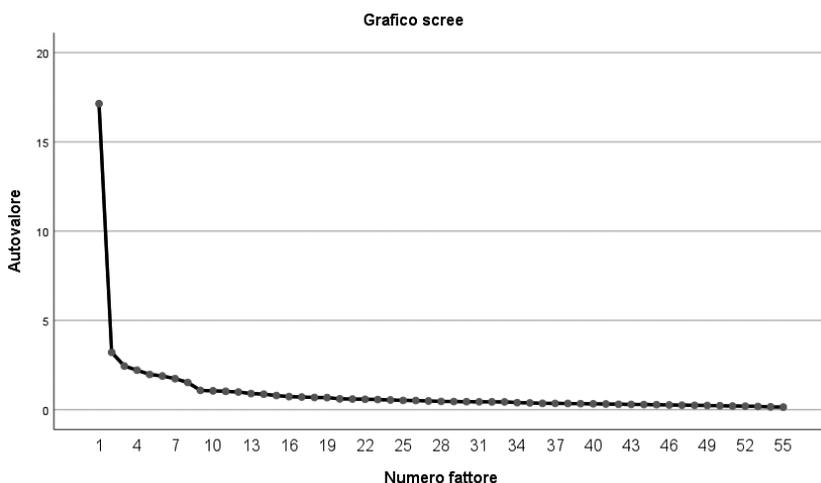


Figura 4.1. – Scree test.

Il questionario definitivo – che è stato successivamente sottoposto all'analisi confermativa – è risultato composto da un totale di 56 item distribuiti su 8 dimensioni (Tab. 4.4), non corrispondenti dunque alle undici previste dal modello originario. Nello specifico hanno riscontrato saturazioni in un unico fattore, che è stato rinominato *percezione della sicurezza fisica ed emotiva*, gli item appartenenti alle dimensioni *senso sicurezza fisica*, *senso di sicurezza emotiva* e *rispetto per le regole*; alcuni item originariamente previsti per la dimensione *grado di sicurezza percepito sull'utilizzo dei social media* sono confluiti nella dimensione relativa al comportamento antisociale; infine i nuovi item elaborati per la dimensione *personalizzazione della didattica* sono stati inglobati all'interno della dimensione *sostegno dei docenti all'apprendimento*.

Tabella 4.4. – Sintesi dei fattori con range di saturazione e valori Alpha di Cronbach.

DIMENSIONI/FATTORI	N. ITEM	INTERVALLO DI SATURAZIONE	ALPHA DI CRONBACH
<i>Sostegno dei docenti alla relazione</i>	9	da 0.872 a 0.533	0.913
<i>Sostegno e inclusione tra gli studenti</i>	6	da 0.738 a 0.523	0.863
<i>Adeguatezza dell'ambiente scolastico</i>	5	da 0.835 a 0.588	0.827
<i>Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti</i>	7	da 0.789 a 0.507	0.857
<i>Educazione alla cittadinanza</i>	7	da 0.785 a 0.523	0.880
<i>Comportamento antisociale</i>	6	da 0.718 a 0.544	0.756
<i>Percezione della sicurezza fisica ed emotiva</i>	7	da 0.779 a 0.436	0.844
<i>Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica</i>	9	da 0.888 a 0.516	0.914
Totale QCCS	56		

Sui fattori è stata condotta un'analisi di affidabilità per la stima della coerenza interna. Come è osservabile, tutte le scale presentano valori dell'Alpha di Cronbach superiori a 0.827 – tranne per la dimensione *comportamento antisociale* (.744) – e in prevalenza prossimi o superiori a 0.900, non migliorabili eliminando item dalle scale.

La matrice del modello fattoriale (*Tab. 4.5*) ha fornito una soluzione chiara e interpretabile. Gli item marcatori di ogni fattore presentano buone saturazioni. Altrettanto significative – poiché non inferiori a .40 e in accordo con le stime di Comrey e Lee (1992) – sono quelle degli item che appartengono ad ogni dimensione, confermando la validità e la coerenza dei fattori estratti.

Tabella 4.5. – Matrice del modello fattoriale.

MATRICE DEL MODELLO ^a										
	FATTORE								DIMENSIONE	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
2. I miei insegnanti mi aiutano ad esprimere le mie idee.	0.872									<i>Sostegno dei docenti alla relazione</i>
3. I miei professori mi insegnano a esprimere i miei sentimenti nel modo corretto.	0.689									
49. Gli insegnanti della mia classe aiutano gli studenti a valorizzare i loro interessi e i loro punti di forza.	0.659									
40. Nella mia classe gli studenti si fidano di farsi aiutare da un insegnante quando hanno un problema.	0.581									
12. I miei insegnanti mi dicono quando ho fatto un buon lavoro.	0.575									
38. I miei insegnanti mi aiutano a fare di più di quanto io creda di essere in grado di fare.	0.568									
50. I miei insegnanti mi mostrano come imparare dai miei errori.	0.542									
23. Gli insegnanti della mia scuola si aspettano che tutti gli studenti abbiano successo.	0.536									
46. Nella mia scuola gli insegnanti ascoltano ciò che gli studenti hanno da dire.	0.533									

	FATTORE								DIMENSIONE	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
32. Nella mia scuola gli studenti hanno amici con cui trascorrere l'intervallo o pranzare.		0.738								<i>Sostegno e inclusione tra gli studenti</i>
41. Nella mia scuola gli studenti cercano di accogliere bene i nuovi studenti.		0.727								
14. Nella mia scuola gli studenti hanno amici di cui fidarsi e con cui confidarsi in caso di problemi.		0.715								
1. Nella mia classe ci aiutiamo sui compiti da svolgere.		0.615								
13. Nella mia scuola sono bene accolte le persone che provengono da contesti diversi (provenienza, cultura, ecc.).		0.529								
22. Mi piace lavorare con qualcuno che è diverso da me (per es. carattere, provenienza, aspetto fisico, genere, ecc.).		0.523								
25. La mia scuola ha un bell'aspetto (per es. spazi adeguati, curati, con l'esposizione dei lavori degli studenti, ecc.).			0.835							<i>Adeguatezza dell'ambiente scolastico</i> ↓
7. Il mio edificio scolastico è pulito.			0.707							

	FATTORE								DIMENSIONE
	1	2	3	4	5	6	7	8	
34. Nella mia scuola abbiamo abbastanza spazio e attrezzature per le attività extrascolastiche (laboratori arte e musica, laboratorio informatico, teatro, palestra, ecc.).			0.694						↑ <i>Adeguatezza dell'ambiente scolastico</i>
16. Nella mia scuola ci sono computer e altri dispositivi elettronici a disposizione degli studenti.			0.618						
48. Il mio edificio scolastico è mantenuto in buone condizioni (ad esempio, quando qualcosa si rompe viene riparato).			0.588						
15. La mia scuola cerca di incoraggiare la mia famiglia a partecipare agli eventi scolastici.				0.789					↓ <i>Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti</i>
42. Quello che faccio a scuola mi coinvolge e mi aiuta a stare bene.				0.701					
24. Mi sento di far parte della mia scuola				0.629					
52. La mia famiglia si sente ben accolta nella mia scuola.				0.599					
33. La mia scuola tiene al corrente la mia famiglia su quello che succede.				0.543					
6. La mia scuola cerca di convincere gli studenti a partecipare alle attività extrascolastiche.				0.542					

	FATTORE								DIMENSIONE	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
47. La mia famiglia si sente a proprio agio a parlare con i miei insegnanti.				0.507						↑ <i>Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti</i>
39. Nella mia classe ci confrontiamo su ciò che è giusto e ciò che è sbagliato (comportamenti, modi di pensare, atteggiamenti, ecc.).					0.785					<i>Educazione alla cittadinanza</i>
31. Nella mia classe ci confrontiamo su come migliorare il nostro comportamento.					0.770					
51. Nella mia scuola pensiamo che sia giusto impegnarsi a migliorare la realtà in cui viviamo.					0.608					
54. Nella mia classe ci confrontiamo sul perché sia importante comprendere i nostri sentimenti e quelli degli altri.					0.595					
21. Nella mia classe ci confrontiamo sulle conseguenze che le nostre azioni possono avere sugli altri.					0.592					
55. Gli insegnanti della mia classe ci spiegano come fare delle buone scelte anche quando è difficile farle.					0.544					
36. Gli insegnanti della mia classe ci stimolano a condividere con gli altri ciò che sappiamo fare.					0.523					

	FATTORE								DIMENSIONE
	1	2	3	4	5	6	7	8	
19. Nella mia scuola ci sono studenti che prendono in giro altri studenti.						0.718			<i>Comportamento antisociale</i>
11. Nella mia scuola mi è capitato di essere stato/a insultato/a o preso/a in giro.						0.614			
18. Mi è capitato di essere stato/a malmenato/a a scuola (per es. spintonato/a, schiaffeggiato/a, picchiato/a, ecc.).						0.555			
29. Ci sono gruppi di studenti che escludono o tendono ad emarginare altri studenti.						0.544			
4. Nella mia scuola è successo che sia stato fatto del male ad alcuni studenti (per es. essere spinti o picchiati, ecc.).						0.544			
43. Quando uso i social mi capita di essere preso/a in giro dagli altri studenti.						0.439			
9. Gli insegnanti della mia scuola verificano attentamente che tutti gli studenti rispettino le regole.							0.779		<i>Percezione della sicurezza fisica ed emotiva</i> ↓
37. Gli insegnanti della mia scuola intervengono se vedono studenti che si insultano o si prendono in giro tra loro.							0.636		

	FATTORE								DIMENSIONE
	1	2	3	4	5	6	7	8	
35. Gli studenti della mia scuola possono chiedere aiuto a un insegnante se vengono molestati sui social o nelle chat.							0.587		↑ <i>Percezione della sicurezza fisica ed emotiva</i>
27. Nella mia scuola le regole contro chi insulta e prende in giro gli altri sono chiare.							0.582		
28. Mi sento al sicuro in tutti gli ambienti interni alla scuola (in classe, nei corridoi, alla mensa, nei bagni, ecc.).							0.567		
10. Mi sento al sicuro negli ambienti esterni alla scuola (per es. nel cortile, sul pullman, nel tragitto a piedi scuola-casa, ecc.).							0.523		
5. I miei compagni di classe intervengono se qualcuno/a di noi viene preso/a in giro da altri studenti della scuola.							0.436		
56. Gli insegnanti della mia classe utilizzano materiali e metodi diversi per fare in modo che tutti imparino.								0.888	<i>Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica</i> ↓
17. Gli insegnanti della mia classe modificano attività/compiti da svolgere se gli studenti ne hanno bisogno.								0.731	
53. I miei insegnanti mi aiutano a capire come posso imparare meglio.								0.673	

	FATTORE								DIMENSIONE	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
26. Gli insegnanti della mia classe ci stimolano a lavorare in coppia o in piccolo gruppo.									0.611	↑ <i>Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica</i>
44. Nella mia scuola viene data attenzione e cura agli studenti che mostrano difficoltà e disagio.									0.581	
8. Gli insegnanti della mia classe assegnano compiti/attività che stimolano e tengono conto degli interessi degli studenti.									0.572	
30. I miei insegnanti mi consentono di esprimere quello che so in modi diversi: progetti, test di verifica, presentazioni, ricerche, ecc.									0.539	
20. Se non ho capito qualcosa durante la spiegazione in classe, mi sento libero/a di dirlo ai miei insegnanti.									0.525	
45. I miei insegnanti mi tengono al corrente sul mio andamento scolastico.									0.516	

Metodo di estrazione: Massima verosimiglianza.

Metodo di rotazione: *Oblimin* con normalizzazione Kaiser.

a. Convergenza per la rotazione eseguita in 12 iterazioni.

4.4. Risultati

Tabella 4.6. – Sintesi descrittiva degli indici di Fit della CFA.

INDICI DI FIT PER LA CFA DELLA SCALA DELLA DISPOSIZIONE ALLA LETTURA				
χ^2	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
2426.135 ($p < .001$)	0.940	0.935	0.037	0.043

Tabella 4.7. – Matrice di correlazione tra fattori.

MATRICE DI CORRELAZIONE DEI FATTORI								
FATTORE	Sostegno apprendimento	Sostegno relazione	Educazione alla cittadinanza	Sostegno inclusione tra studenti	Coinvolgimento famiglie e studenti	Sicurezza fisica ed emotiva	Adeguatezza ambiente	Comport. antisociale
Sostegno apprendimento	1.000							
Sostegno relazione	0.741	1.000						
Educazione alla cittadinanza	0.637	0.661	1.000					
Sostegno inclusione tra studenti	0.451	0.467	0.466	1.000				
Coinvolgimento famiglie e studenti	0.560	0.603	0.542	0.465	1.000			
Sicurezza fisica ed emotiva	0.535	0.590	0.536	0.589	0.546	1.000		
Adeguatezza ambiente	0.486	0.464	0.425	0.411	0.494	0.482	1.000	
Comportamento antisociale	-0.124	-0.146	-0.178	-0.206	-0.233	-0.255	-0.089	1.000

Allo scopo di confermare i risultati ottenuti con l'EFA (*Exploratory Factor Analysis*) e per verificare la bontà dell'adattamento del modello ipotizzato è stata condotta un'analisi fattoriale confermativa (*Confirmatory Factor*

Analysis). Tale analisi è stata eseguita con il software statistico *Jasp* utilizzando il metodo della massima verosimiglianza. Per valutare la validità fattoriale sono stati considerati come indici di bontà di adattamento del modello: χ^2 (Chi-quadrato), RMSEA (*Rootmean Square Error of Approximation*), SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*), CFI (*Comparative Fit Index*), e TLI (*Tucker-Lewis Index*). I valori di CFI e TLI (Tab. 4.6) risultano molto buoni rispettivamente .95 per CFI prossimi a .95 per TLI. I valori dell'SRMR e dell'RMSEA sono al di sotto di 0.05 e indicano un ottimo adattamento del modello, confermando su questi dati i risultati e la struttura dell'analisi fattoriale esplorativa.

Dalla matrice di correlazione tra fattori (Tab. 4.7) emergono, conformemente alle attese, valori elevati e positivi tra i due fattori relativi al sostegno dei docenti all'apprendimento e alla relazione (.741) e correlazioni positive e significative tra questi due e gli altri fattori, fatta esclusione per la dimensione relativa al comportamento antisociale che riporta valori di correlazioni negative.

Analisi e osservazioni più dettagliate rispetto alla correlazione tra le singole dimensioni e sulle implicazioni che ne derivano dall'influenza bidirezionale sono rimandate al capitolo 6.

4.4.2. *Esiti con riferimento al campione: punteggi medi e differenze tra gruppi*

La *Tabella 4.8* descrive i punteggi medi delle otto dimensioni del QCCS con l'indicazione del relativo *range* teorico. L'analisi delle statistiche descrittive ha mostrato una distribuzione sostanzialmente normale per tutte le scale con indici di asimmetria e curtosi molto contenuti e punteggi grezzi medi prossimi al 3 (fatta esclusione della scala supporto tra studenti) in una scala da 1 a 5.

Per esplorare le differenze nei punteggi di scala in base al genere e alla classe frequentata e all'indice socioculturale, sono state condotte delle analisi della varianza a una via. Con riferimento al genere si è adoperato il test *t di Student* per campioni indipendenti, mentre per indagare le differenze rispetto alla classe frequentata e all'indice socioculturale sono stati condotti test *post-hoc* utilizzando il test *Tukey* per controllare la differenza numerosità dei gruppi.

Con riferimento al genere e in conformità con gli esiti dell'indagine PISA, si osservano differenze statisticamente significative in tutte le dimensioni (Tab. 4.9) tranne che nel supporto all'apprendimento, nel supporto tra studenti e nel comportamento antisociale, a vantaggio delle studentesse.

4.4. Risultati

Tabella 4.8. – Punteggi medi di scala.

	MEDIA ⁶ (DS)	RANGE TEORICO	ASIMMETRIA	CURTOSI
<i>Sicurezza fisica ed emotiva</i>	3.88 (.59)	1-5	-0.391	-0.200
<i>Supporto dei docenti all'apprendimento</i>	3.69 (.61)	1-5	-0.412	0.022
<i>Supporto dei docenti alla relazione</i>	3.69 (.67)	1-5	-0.431	0.127
<i>Educazione alla cittadinanza</i>	3.30 (.76)	1-5	-0.145	-0.444
<i>Supporto e inclusione tra studenti</i>	4.00 (.52)	1-5	-0.710	0.769
<i>Coinvolgimento genitori studenti</i>	3.59 (.62)	1-5	-0.230	-0.005
<i>Adeguatezza dell'ambiente scolastico</i>	3.42 (.83)	1-5	-0.326	-0.293
<i>Comportamento antisociale</i>	2.23 (.72)	1-5	0.614	0.135

Tabella 4.9. – Differenze di genere.

	STUDENTESSE	STUDENTI	<i>t</i>
	MEDIA (DS)	MEDIA (DS)	
<i>Sicurezza fisica ed emotiva</i>	3.92 (.57)	3.83 (.60)	2.89**
<i>Supporto dei docenti all'apprendimento</i>	3.71 (.61)	3.67 (.62)	1.57
<i>Supporto dei docenti alla relazione</i>	3.73 (.64)	3.65 (.69)	2.68**
<i>Educazione alla cittadinanza</i>	3.34 (.75)	3.26 (.76)	2.20*
<i>Supporto e inclusione tra studenti</i>	4.03 (.52)	3.98 (.53)	1.68
<i>Coinvolgimento genitori studenti</i>	3.62 (.62)	3.55 (.61)	2.01*
<i>Adeguatezza dell'ambiente scolastico</i>	3.51 (.82)	3.32 (.84)	4.54***
<i>Comportamento antisociale</i>	2.20 (.69)	2.25 (.74)	-1.58

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Nello specifico, le studentesse riportano punteggi più elevati: nella percezione di sicurezza fisica ed emotiva ($t = 2.89$; $p < 0.005$), nel supporto dei docenti alla relazione ($t = 2.68$; $p < 0.005$), nell'educazione alla cittadinanza ($t = 2.20$; $p < 0.005$), nella percezione di *engagement*, ossia il coinvolgimento di genitori-studenti ($t = 2.01$; $p < 0.005$) e nella percezione di adeguatezza dell'ambiente scolastico ($t = 4.54$; $p < 0.001$).

⁶ Le medie riportate fanno riferimento a una scala di frequenza a cui sono stati attribuiti valori da 1 a 5.

Per quanto riguarda la classe frequentata e quindi l'età (Tab. 4.10), anche in questo ambito gli esiti confermano i riscontri dell'indagine internazionale PISA, mettendo in luce una migliore percezione dell'ambiente scolastico da parte degli studenti più giovani (in questo caso quelli delle classi prime) rispetto agli studenti più grandi in quasi tutte le dimensioni esaminate (fatta eccezione per il grado di supporto tra gli studenti che risulta in media simile per tutte e tre le classi e il comportamento antisociale), con valori decrescenti nel passaggio da un anno scolastico al successivo.

Tabella 4.10. – Differenze tra classi.

	CLASSI PRIME (N = 425)	CLASSI SECONDE (N = 764)	CLASSI TERZE (N = 526)	F	POST-HOC SIGNIFICATIVI
	[1]	[2]	[3]		
<i>Sicurezza fisica ed emotiva</i>	3.97 (0.57)	3.91 (0.64)	3.75 (0.59)	18.37***	1:3; 2:3
<i>Supporto dei docenti all'apprendimento</i>	3.85 (0.56)	3.68(0.62)	3.58 (0.61)	22.97***	1; 2; 3
<i>Supporto dei docenti alla relazione</i>	3.93 (0.56)	3.66 (0.68)	3.54 (0.68)	42.39***	1; 2; 3
<i>Educazione alla cittadinanza</i>	3.47 (0.77)	3.27 (0.74)	3.20 (0.74)	16.18***	1:2; 1:3
<i>Supporto e inclusione tra studenti</i>	4.05 (0.56)	3.99 (0.52)	3.99 (0.50)	2.36	
<i>Coinvolgimento genitori studenti</i>	3.74 (0.62)	3.54 (0.62)	3.53 (0.60)	17.32***	1:2; 1:3
<i>Adeguatezza dell'ambiente scolastico</i>	3.64 (0.78)	3.36 (0.84)	3.32 (0.84)	20.36***	1:2; 1:3
<i>Comportamento antisociale</i>	2.27 (0.74)	2.19 (0.68)	2.23 (0.72)	2.78	

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Desideriamo riportare l'attenzione soprattutto sulle dimensioni relative al supporto dei docenti e al coinvolgimento studenti-genitori che dalle ricerche e dagli studi condotti emergono come i fattori maggiormente coinvolti nello stato di benessere percepito dagli studenti. Mentre le relazioni con i pari sembrano restare stabili durante tutto il percorso scolastico (la

dimensione supporto e inclusione tra studenti non presenta differenze significative nelle medie delle tre classi), le relazioni con gli adulti, il sentirsi parte del sistema e quindi lo stato di benessere percepito sembrano peggiorare proprio in prossimità della scelta e del passaggio al grado scolastico superiore, in uno dei momenti di maggiore difficoltà degli studenti.

Gli studenti più giovani si sentono nell'ordine più sicuri e protetti, percepiscono in media un supporto più frequente da parte dei docenti, sia relativamente all'area affettiva che dell'apprendimento con una media prossima a «Spesso», autoriferiscono una maggiore adesione alle norme di cittadinanza attiva, una migliore partecipazione nel contesto scolastico e anche un più alto apprezzamento dell'ambiente fisico della scuola.

Per quanto riguarda l'indice socioculturale si rileva quanto segue. La distribuzione degli studenti aveva riportato frequenze non omogenee con una prevalenza di soggetti appartenenti a un contesto medio (n. 1016)⁷, quasi 300 soggetti appartenenti al contesto medio-basso e circa 400 al contesto medio-alto. Gli esiti, anche qui i conformità con quanto rilevato dall'indagine PISA, mostrano valori significativamente più alti per gli studenti riconducibili a contesti socioculturali più deboli nelle dimensioni di: *sostegno dei docenti all'apprendimento* ($F = 17.10$; $p < 0.001$) e alla *relazione* ($F = 15.66$; $p < 0.001$) (rispettivamente 3.77 e 3.82 per studenti con ESC medio-basso e 3.50 e 3.51 per studenti con ESC medio-alto); nella percezione dell'*adeguatezza dell'ambiente scolastico* ($F = 17.71$; $p < 0.001$) e nell'*educazione alla cittadinanza* ($F = 10.19$; $p < 0.001$) (rispettivamente 3.38 e 3.93 per studenti con ESC medio-basso e 3.13 e 3.32 per studenti con ESC medio-alto).

4.4.3. Standardizzazione delle scale e distribuzione dei punteggi

Per rilevare l'andamento generale degli esiti e confrontare i risultati dei partecipanti è stata effettuata la standardizzazione dei punteggi e una distribuzione pentenaria. Per la standardizzazione delle scale si è proceduto ad un passaggio dai punteggi grezzi ai punteggi con media a 500 e deviazione standard a 100, secondo la prassi internazionale consolidata dall'OECD e utilizzata nelle indagini PISA⁸. Sono quindi state prodotte le distribuzioni pentenarie delle scale (minore di 350, da 350 a 450, da 450 a 550, da 550 a 650 e maggiore di 650) creando cinque diverse fasce di intervallo: 1 (basso), 2 (medio-basso), 3 (medio), 4 (medio-alto), 5 (alto).

Il grafico che segue (Fig. 4.2) illustra la distribuzione dei soggetti del campione relativamente agli esiti delle singole scale.

⁷ Per una più semplice rappresentazione degli esiti si preferisce in questa sede accorpare l'indice basso e medio-basso in un'unica variabile.

⁸ PISA: *Programme for International Student Assessment* | OECD.

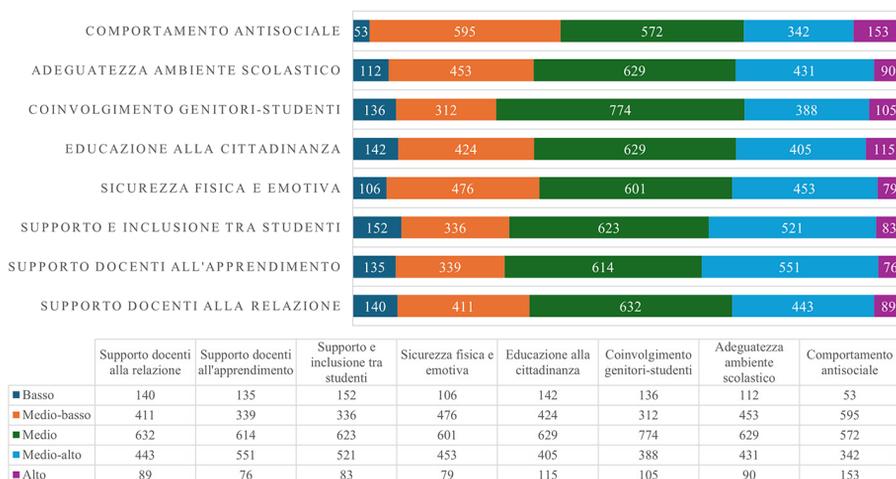


Figura 4.2. – Distribuzione degli studenti su fasce di livello.

Le distribuzioni degli otto fattori presentano punteggi prevalentemente distribuiti sulle cinque fasce previste; si rileva una leggera asimmetria a destra per la dimensione del *comportamento antisociale* con una prevalenza dei soggetti che dichiarano in maggioranza di non aver ricevuto pressioni o avere vissuti di disagio. La lettura della tabella di sintesi nel grafico di *Figura 4.2* offre diversi spunti di riflessione.

A livello esemplificativo si richiama l'attenzione sulla dimensione *comportamento antisociale*. Gli item della scala chiedevano ai rispondenti la segnalazione di forme di emarginazione o maltrattamento nei loro confronti o verso altri studenti (vedi item della scala nella matrice fattoriale) su una scala di frequenza a 5 posizioni («Mai» / «Molto spesso»). A dispetto del valore della media di scala (2.23; *Tab. 4.10*) attestatasi su un punteggio basso e più vicino a «Raramente», la distribuzione su fasce di livello (che in questo caso deve essere letta inversamente) mette in luce una percentuale decisamente non trascurabile di alunni, pari al 29% (495 studenti), che si percepiscono in uno stato di difficoltà o dichiarano di aver subito/assistito ad episodi spiacevoli di esclusione e marginalizzazione (fascia medio-alta e alta). Analoghe percentuali, rispettivamente del 34% (582 studenti) e del 28% (488 studenti) vengono ricavate dalla somma degli esiti relativi alla fascia bassa e medio-bassa delle dimensioni *percezione della sicurezza fisica ed emotiva* e *sostegno e inclusione fra gli studenti* che avevano riscontrato, al contrario, i valori più alti (rispettivamente 3.88 e 4.00) tra le medie delle singole scale. Percentuali intorno al 30% sembrano accomunare gli esiti di tutte le dimensioni, evidenziando una consistente quota di studenti

che in questo campione avvertono di ricevere poca attenzione verso i loro bisogni, una corrispondenza non soddisfacente nella *personalizzazione della didattica* (27% con 474 studenti), nel *sostegno all'apprendimento e alla relazione* (426% con 74 studenti e 32% con 551 studenti), nella percezione dell'ambiente scolastico come un luogo non sempre protetto e accogliente.

Le distribuzioni riportate nelle *Tabelle 4.11 e 4.12* esaminano ancora più nel dettaglio le differenze precedentemente descritte rispetto al genere e alle classi. Relativamente al genere emerge infatti in modo molto chiaro la presenza di un maggior numero di studenti che si collocano nelle fasce di punteggio più basse rispetto alle studentesse nella quasi totalità delle dimensioni (fatta eccezione per il comportamento antisociale), in modo particolare nella dimensione *supporto dei docenti alla relazione* e nel *coinvolgimento* all'interno del contesto scolastico. Ancora più nette sono le differenze tra gli ordini delle classi che mostrano in certi casi un incremento del triplo del numero di studenti delle classi seconde e terze posizionati nelle fasce di livello più basse rispetto agli studenti delle classi prime.

Tabella 4.11. – Distribuzioni degli studenti su fasce di livello secondo il genere.

<i>Sicurezza fisica ed emotiva</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	47	228	309	237	43
studente	59	248	292	216	36
<i>Supporto dei docenti alla relazione</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	59	199	326	228	52
studente	81	212	306	215	37
<i>Educazione alla cittadinanza</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	62	213	303	219	67
studente	80	211	326	186	48
<i>Supporto e inclusione tra studenti</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	74	162	307	273	48
studente	78	174	316	248	35
<i>Coinvolgimento genitori e studenti</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	65	150	382	206	61
studente	71	162	392	182	44

4. La valutazione del clima nel contesto scolastico: il QCCS

<i>Adeguatezza dell'ambiente scolastico</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	46	199	324	239	56
studente	66	254	305	192	34
<i>Comportamento antisociale</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	25	308	295	166	70
studente	28	287	277	176	83
<i>Supporto dei docenti all'apprendimento</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	59	168	305	286	46
studente	76	171	309	265	30

Tabella 4.12. – Distribuzioni degli studenti su fasce di livello rispetto alle classi.

<i>Sicurezza fisica ed emotiva</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	20	98	149	133	25
classe seconda	42	206	265	212	39
classe terza	44	172	187	108	15
<i>Supporto dei docenti alla relazione</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	9	69	160	157	30
classe seconda	75	184	282	183	40
classe terza	56	158	190	103	19
<i>Supporto dei docenti all'apprendimento</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	17	65	144	174	25
classe seconda	64	156	267	241	36
classe terza	54	118	203	136	15
<i>Supporto e inclusione tra studenti</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	43	68	136	148	30
classe seconda	69	158	279	227	31
classe terza	40	110	208	146	22

4.4. Risultati

<i>Coinvolgimento genitori e studenti</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	23	56	183	118	45
classe seconda	66	156	351	148	43
classe terza	47	100	240	122	17
<i>Adeguatezza dell'ambiente scolastico</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	12	91	147	139	36
classe seconda	55	220	272	180	37
classe terza	45	142	210	112	17
<i>Comportamento antisociale</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	14	155	149	68	39
classe seconda	29	251	234	172	78
classe terza	10	189	189	102	36
<i>Educazione alla cittadinanza</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	23	89	144	121	48
classe seconda	60	197	293	169	45
classe terza	59	138	192	115	22

Sono informazioni che, come abbiamo detto all'inizio, possono rivelarsi particolarmente utili nei processi di autovalutazione per le scuole⁹. L'identificazione di aree specifiche di intervento per docenti e educatori, o il riconoscimento – all'interno delle classi – di soggetti caratterizzati da una bassa percezione della qualità dell'ambiente educativo possono orientare ulteriori azioni di approfondimento (colloqui, riscontri, osservazioni, ecc.) ai fini del miglioramento della qualità dell'esperienza educativa e formativa degli studenti.

Si ricorda in proposito che è sempre opportuna, specialmente in campo educativo, una grande prudenza sia nella fase delle rilevazioni sia in quella dell'uso e dell'interpretazione dei dati. È bene ricordare che ogni volta che ci accingiamo a osservare un fenomeno e cerchiamo di derivarne una misura, quella misura non sarà mai perfettamente adeguata e rappresentativa della realtà. La misura prevede di per sé un certo grado di arbitrarietà

⁹ Nel capitolo 8 è stata a tal proposito inclusa una dettagliata descrizione di un'esperienza di utilizzo degli strumenti all'interno di una istituzione scolastica.

e sarà sempre frutto di una semplificazione e di un impoverimento della realtà osservata, nonché sarà sempre soggetta ad errore (Corbetta, 1999).

Esiti che possono essere tratti da una rilevazione come questa è opportuno, dunque, che vadano verificati e incrociati con ulteriori osservazioni e rilevazioni sulle stesse aree indagate (dinamiche di interazione tra pari, modalità di lavoro collaborativo, partecipazione attiva / non attiva degli studenti, frequenza, condivisione di momenti ricreativi, proposizione di strategie didattiche diversificate, ecc.), possibilmente di tipo qualitativo (colloqui, interviste, *focus group*, ecc.) con gli studenti e sempre discussi collegialmente.

Le correlazioni tra i diversi fattori (cfr. *Tab. 6.2*), che saranno oggetto di un'analisi più approfondita nel capitolo successivo, rappresentano un ulteriore elemento per orientare riflessioni pedagogiche e pratiche educative consapevoli, contribuendo non solo all'elaborazione di strategie educative più efficaci, ma anche al consolidamento di una cultura scolastica basata su evidenze, fondata sulla riflessività professionale e orientata al miglioramento continuo della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento.

5.

La valutazione delle competenze socio-emotive: il *Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente*

5.1. LA VALUTAZIONE DELLA RESILIENZA E DELLE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE: PRINCIPALI STRUMENTI DI VALUTAZIONE

Come evidenziato a più riprese nel corso di questo volume, le competenze socio-emotive e la resilienza possono contribuire in modo significativo al benessere psicologico dell'individuo, favorendo allo stesso tempo il rendimento scolastico. Proprio in considerazione di questi benefici, risulta cruciale la loro promozione attraverso interventi mirati.

In quest'ottica, la rilevazione di tali aspetti assume una funzione strategica, pur non essendo esente da criticità: da un lato, infatti, la letteratura mostra una considerevole eterogeneità nel numero e nelle dimensioni che sono considerate costitutive della resilienza e delle competenze socio-emotive, dall'altro, manca un accordo univoco su quali componenti siano davvero essenziali. Una parziale convergenza è senz'altro rappresentata dalle già menzionate competenze socio-emotive individuate dal modello CASEL, che fanno riferimento all'autoconsapevolezza, all'autoregolazione, alla consapevolezza sociale, alle abilità relazionali e alla capacità di prendere decisioni.

Nel panorama degli strumenti di rilevazione, numerosi studi e revisioni della letteratura (ad es. Jenkins *et al.*, 2014; Martinez-Yarza *et al.*, 2023) hanno cercato di fare chiarezza sul tema, proponendo una presentazione organica degli strumenti per la rilevazione della resilienza e delle competenze socio-emotive.

In particolare, una revisione recente (Martinez-Yarza *et al.*, 2023) ha evidenziato come, nel caso di studenti dalla scuola elementare fino alla secondaria, la maggior parte degli strumenti si concentri solo su alcune delle

competenze individuate dal CASEL, senza coprire tutte e cinque le aree. Inoltre, i metodi di rilevazione risultano piuttosto eterogenei, includendo osservazioni dirette, interviste e scale di valutazione. Tra queste ultime, lo strumento maggiormente utilizzato è il questionario *self-report*, che gli studenti compilano personalmente e che rappresenta una modalità semplice e funzionale per raccogliere informazioni sul proprio comportamento o su quello altrui. Talvolta, questi strumenti sono integrati con strumenti di valutazione compilati dai docenti o dai genitori, così da ottenere una lettura più ampia e una triangolazione dei dati (Elliott *et al.*, 2018; Martinez-Yarza *et al.*, 2023).

Nel contesto degli strumenti specifici per la valutazione della resilienza, l'assenza di una definizione universalmente condivisa del costrutto ha fatto sì che la maggior parte delle scale si soffermasse sulle caratteristiche fondamentali in grado di sostenere un adattamento positivo e di fungere da fattori protettivi. Uno strumento ampiamente utilizzato è il *California Healthy Kids Survey* (CHKS) (Austin & Duerr, 2004; Austin *et al.*, 2005), un questionario *self-report* rivolto a giovani tra i 5 e i 12 anni di età. Il CHKS indaga diversi fattori di rischio e protezione, con un'enfasi sulle caratteristiche esterne e di tipo contestuale – come relazioni significative, un ambiente di apprendimento motivante, opportunità di partecipazione a scuola, in famiglia, nella comunità e nel gruppo di pari, nonché episodi di bullismo o violenza – accanto a quelle interne, come la capacità di cooperazione e comunicazione, l'empatia, il *problem-solving*, l'autoefficacia, la consapevolezza di sé e dei propri obiettivi, il benessere fisico e mentale.

A partire dal *California Healthy Kids Survey*, si sono sviluppate diverse indagini che ne hanno ripreso e adattato la struttura. Un esempio è il lavoro di Sun e Stewart (2007) realizzato nel contesto delle scuole primarie australiane, focalizzato in particolare sul ruolo dei fattori protettivi, come la cooperazione, l'autostima, l'empatia, e il *problem-solving*.

Per quanto riguarda gli strumenti incentrati sulle competenze socio-emotive, invece, uno dei principali è il *Social Emotional Skills* (SESAS) (Aurora-Adina, 2011), un *self-report* di 75 item rivolto a studente e studentesse tra gli 11 e i 19 anni. Il SESAS consente di valutare l'autoconsapevolezza (che include la consapevolezza emotiva e l'autostima), la gestione emotiva (che fa riferimento alle capacità di autoregolazione e autocontrollo), l'autonomia (riferita all'autoefficacia e al senso di responsabilità), la consapevolezza sociale (in cui rientra l'empatia), la gestione interpersonale (che fa riferimento alla comunicazione assertiva), e le competenze di vita (che includono la cooperazione, la capacità di risoluzione dei problemi e un atteggiamento generale positivo verso la vita).

Con un impianto simile, il *Social Emotional Competence Questionnaire* (SECQ) (Zhou & Ee, 2012) si allinea alle cinque dimensioni del CASEL

e, attraverso 25 item, si propone di valutare l'autoconsapevolezza, la consapevolezza sociale, l'autoregolazione, la capacità di gestione delle relazioni e il processo decisionale responsabile.

Nell'ambito delle misure di *screening* universale, e sempre con una centratura sulle competenze individuate dal CASEL, è stato sviluppato il *Social Emotional Learning Screening Assessment* (SELA) (Elliott *et al.*, 2018), ideato per individuare tempestivamente i bambini che necessitano di interventi di promozione delle competenze socio-emotive e per monitorare i progressi o i cambiamenti successivi all'intervento.

La revisione di Jenkins e collaboratori ha invece evidenziato cinque principali misure di *screening* tra cui: il *Behavioral and Emotional Screening System* (BESS) (Kamphaus & Reynolds, 2007), il *Behavior Intervention Monitoring Assessment System* (BIMAS) (McDougal *et al.*, 2011), il *Social Skills Improvement System Performance Screening Guide* (SSIS PSG) (Elliott & Gresham, 2008), lo *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) (Goodman, 1997), e il *Systematic Screening for Behavior Disorders* (SSBD) (Walker & Severson, 1992).

Per esempio, il BESS è uno strumento standardizzato e normativo pensato per bambini e adolescenti dai 3 ai 18 anni, focalizzato sull'individuazione di comportamenti problematici esternalizzanti e internalizzanti, di problemi scolastici e di abilità adattive, prevedendo un approccio multi-informatore (con la possibilità di compilazione da parte di insegnanti, genitori e studenti).

Lo *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goodman, 1997), invece, valuta la presenza di sintomi emotivi, problemi di condotta, problemi di iperattività/disattenzione, relazione tra pari e comportamento prosociale, e può anch'esso essere compilato da studenti, genitori e insegnanti.

Se questi strumenti appaiono ancora legati a un paradigma piuttosto focalizzato sulle vulnerabilità e con un approccio perlopiù riparativo, negli ultimi anni si è affermata una prospettiva più centrata sul potenziamento dei punti di forza in linea con l'idea di promuovere il funzionamento degli studenti, piuttosto che limitarsi alla riduzione o eliminazione di difficoltà. Questo approccio, noto come *strength-based assessment*, si concentra sulla valorizzazione delle capacità emotive e comportamentali positive che favoriscono un senso di realizzazione, contribuiscono a relazioni soddisfacenti, migliorano la capacità di affrontare lo stress e promuovono lo sviluppo sociale e accademico (Nickerson & Fishman, 2013).

In tale contesto si inserisce il *Devereux Student Strengths Assessment* (DESSA) (LeBuffe *et al.*, 2009, 2015, 2018), realizzato all'interno del quadro teorico della resilienza e in linea con il modello CASEL. Compilato dai genitori o dagli insegnanti/personale scolastico, il DESSA consente di valutare in modo formativo i punti di forza di uno studente e le sue aree di

bisogno nell'ambito di otto domini socio-emotivi, con tre obiettivi principali:

- identificare gli studenti che presentano punti di forza socio-emotivi e quelli che necessitano di un intervento specifico;
- evidenziare comportamenti che riflettono tali punti di forza o bisogni, così da costituire la base di piani di integrazione e supporto;
- verificare se, e in che misura, gli studenti beneficiano delle iniziative di educazione socio-emotiva.

A partire dal DESSA, l'obiettivo del presente capitolo è proporre la procedura di adattamento e validazione del *Questionario per la Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente* (QVAR), versione adattata del *Devereux Student Strengths Assessment*, per studenti di scuola secondaria di primo grado.

5.2. IL QUESTIONARIO PER LA VALUTAZIONE DELL'ATTEGGIAMENTO RESILIENTE (QVAR): ADATTAMENTO DELLA VERSIONE ITALIANA

Il *Devereux Student Strengths Assessment* è stato tradotto e adattato in lingua italiana da Ardizzone e collaboratori (LeBuffe *et al.*, 2015) con l'obiettivo di valutare le competenze socio-emotive di bambini e ragazzi di età compresa tra i 5 e i 13 anni. Il questionario si compone di 72 item volti a rilevare un insieme di competenze che possono rappresentare fattori protettivi per bambini e adolescenti dalla scuola dell'infanzia alla classe terza della scuola secondaria di primo grado. Il DESSA è tipicamente compilato da genitori e insegnanti ai quali viene chiesto di indicare, su una scala di risposta a cinque passi (da «Mai» a «Molto spesso»), la frequenza con cui i bambini manifestano determinati comportamenti positivi.

Il questionario restituisce sia un punteggio complessivo di «competenza socio-emotiva generale» – utile come misura sintetica del grado di competenza socio-emotiva – sia punteggi specifici relativi a otto dimensioni che richiamano le cinque competenze socio-emotive del modello CASEL: *autoconsapevolezza, consapevolezza sociale, autoregolazione, comportamento orientato all'obiettivo, competenze relazionali, senso di responsabilità, capacità decisionale e pensiero ottimistico* (Tab. 5.1).

Come si evince dalla descrizione riportata in tabella, rispetto alle cinque competenze socio-emotive individuate dal CASEL, il DESSA introduce tre dimensioni aggiuntive: infatti, la capacità di prendere decisioni proposta nel CASEL è articolata in *senso di responsabilità e capacità decisionale*, mentre la competenza di autoregolazione del CASEL è suddivisa in *autoregolazione e comportamento diretto all'obiettivo*. Il questionario,

inoltre, presenta la dimensione aggiuntiva del *pensiero ottimistico*, inclusa dagli autori in riferimento al *framework* della resilienza che ha guidato lo sviluppo del DESSA (LeBuffe *et al.*, 2018).

Tabella 5.1. – Dimensioni originali del Devereux Student Strengths Assessment.

DIMENSIONE	DESCRIZIONE
<i>Autoconsapevolezza</i>	Consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza.
<i>Consapevolezza sociale</i>	Capacità di interagire con gli altri e di collaborare in contesti sociali.
<i>Autoregolazione</i>	Capacità di gestire emozioni e comportamenti per il raggiungimento di un obiettivo.
<i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>	Capacità di persistere nello svolgimento di compiti nonostante possibili ostacoli.
<i>Competenze relazionali</i>	Capacità di instaurare e mantenere relazioni positive.
<i>Senso di responsabilità</i>	Capacità di rispettare le scadenze; autonomia di svolgimento di consegne e compiti.
<i>Capacità decisionale</i>	Capacità di apprendere dall'esperienza personale e da quella altrui.
<i>Pensiero ottimistico</i>	Atteggiamento positivo e fiducioso nei confronti di sé e delle situazioni passate, presenti e future.

Un lavoro di adattamento del questionario è stato realizzato da Biasi e collaboratrici (Biasi *et al.*, 2022a, 2022b), che hanno sviluppato una versione del DESSA nella forma di un *self-report* compilato direttamente dagli studenti, il *Questionario per la Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente* (QVAR). Nello specifico, dopo un'attenta analisi sulla possibilità di tradurre gli item in affermazioni autodescrittive, le autrici hanno rielaborato gli item in modo che potessero riflettere il punto di vista dello studente (con una formulazione in seconda persona singolare, come ad esempio: «Nell'ultimo mese, con quale frequenza hai avuto fiducia in te stesso/a?») e non più quello del genitore/insegnante (che prevedeva dunque una formulazione in terza persona, come in questo caso: «Nell'ultimo mese quanto spesso l'alunno/a ha mostrato di avere fiducia in sé stesso/a?»). È stato inoltre effettuato un lavoro di revisione linguistica per sostituire i termini poco chiari o potenzialmente ambigui con espressioni più adatte all'età dei rispondenti.

Una tale modifica del questionario permette di valorizzare il punto di vista dello studente, allineandosi al principio di una valutazione multi-osservatore che includa più fonti di informazione (genitori, insegnanti e studente stesso).

5.3. METODO: DESCRIZIONE DEL CAMPIONE E DELLA PROCEDURA DI SOMMINISTRAZIONE

Lo studio di validazione (Biasi *et al.*, 2022b) del DESSA aveva esplorato le proprietà psicometriche del questionario, mettendo in evidenza una struttura composta dalle medesime otto dimensioni indicate nello strumento originale e un totale di 64 item, con elevati livelli di affidabilità. Successivamente il campione è stato ulteriormente ampliato coinvolgendo un totale di 1720 studenti e studentesse appartenenti a 107 classi di scuola secondaria di primo grado. Le *Tabelle 5.2* e *5.3* forniscono una descrizione dettagliata del campione, con riferimento al genere, alle classi frequentate, all'indice socioeconomico registrato¹ e alla provincia in cui ha sede la scuola di appartenenza.

La procedura di raccolta dati è la medesima descritta nel capitolo 4: la somministrazione dei questionari è stata condotta dai docenti delle classi partecipanti, i quali, dopo aver ricevuto una specifica formazione in merito al costrutto teorico di riferimento, alle modalità di somministrazione e all'utilizzo formativo dei dati, hanno somministrato i questionari per la valutazione del clima scolastico e dell'atteggiamento resiliente in formato cartaceo oppure online.

Tabella 5.2. – Statistiche descrittive del campione.

	NUMERO (%)
<i>Genere</i>	
studente	866 (50.3%)
studentessa	854 (49.7%)
<i>Classe</i>	
classe prima	426 (24.8%)
classe seconda	767 (44.6%)
classe terza	527 (30.6%)

¹ L'indice di *background* socioeconomico e culturale è fornito dal sito del MIUR *Scuole in chiaro*. L'applicazione *Scuola in chiaro* del MIUR mette a disposizione tutte le informazioni disponibili relative alle scuole italiane di ogni ordine e grado, in una forma organica e strutturata. È possibile accedere a *Scuola in chiaro* direttamente dalla homepage di sito del MIUR <https://www.istruzione.it>.

5.3. Descrizione del campione e della procedura di somministrazione

	NUMERO (%)
<i>ESC</i>	
basso	74 (4.3%)
medio-basso	221 (12.8%)
medio	1021 (59.4%)
medio-alto	404 (23.5%)
<i>Modalità somministrazione</i>	
cartaceo	716 (41.6%)
online	1004 (58.4%)

Tabella 5.3. – Provincia di appartenenza.

	FREQUENZA	PERCENTUALE
Caserta	121	7
Roma provincia	211	12.3
Viterbo	161	9.4
Roma	574	33.4
Guidonia	34	2
Napoli	313	18.2
Latina	38	2.2
Pescara	16	0.9
Terni	9	0.5
Pesaro Urbino	15	0.9
Rieti	40	2.3
Aversa	17	1
Cassino	14	0.8
Milano	19	1.1
Salerno	42	2.4
Forlì	14	0.8
Fara Sabina	14	0.8
Sassari	14	0.8
Ravenna	17	1
Ancona	17	1
Reggio-Emilia	20	1.2
<i>Totale</i>	<i>1720</i>	<i>100</i>

5.4. RISULTATI

5.4.1. Analisi fattoriale e affidabilità delle scale

Al fine di valutare la struttura dimensionale del QVAR, è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) con il software *IBM SPSS 25*. Per l'estrazione dei fattori è stato adoperato il metodo della massima verosimiglianza con rotazione *Promax*, in linea con l'ipotesi teorica di correlazione tra i fattori.

A partire dai 64 item iniziali, si è proceduto in via preliminare a valutare l'adeguatezza della matrice di correlazione: l'indice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0.94) ha mostrato un'ottima adeguatezza campionaria, mentre il test della sfericità di *Bartlett* ($p < 0.001$) ha confermato che la correlazione tra gli item era sufficientemente elevata per poter procedere con l'analisi fattoriale (Tab. 5.4).

Tabella 5.4. – Test di adeguatezza campionaria e di sfericità di Bartlett.

TEST DI KMO E BARTLETT		
Misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento		0.94
Test della sfericità di Bartlett	Appross. Chi-quadrato	42694.405
	Sign.	.000

Lo *scree test* degli autovalori (Fig. 5.1) ha suggerito una soluzione a otto fattori, in grado di spiegare complessivamente il 58.89% della varianza.

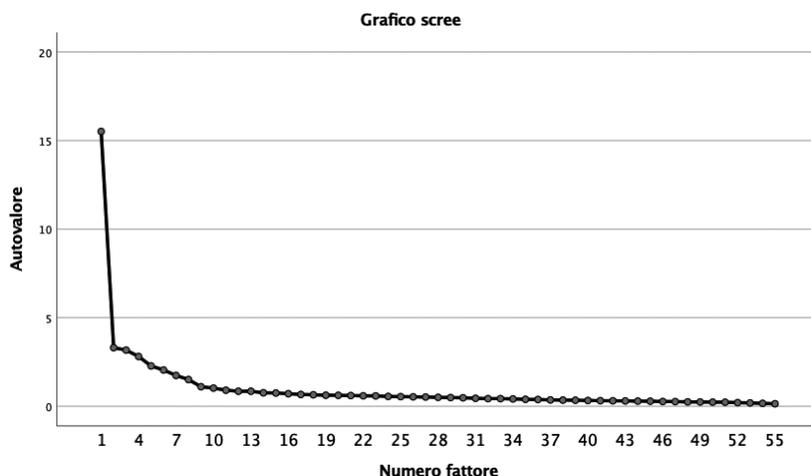


Figura 5.1. – Scree test.

Il questionario definitivo comprende 55 item: rispetto ai 64 item originari, ne sono stati eliminati 9 item a causa di saturazioni inferiori a 0.30 (Barbaranelli, 2003) e/o di saturazioni multiple e simili su più fattori che ne avrebbe reso ambigua la collocazione.

Le otto dimensioni individuate corrispondono a quelle proposte nella versione originale. Nella *Tabella 5.5* si riporta la sintesi dei fattori, con il numero di item per ciascuna dimensione, l'intervallo di saturazione e i valori Alpha di Cronbach. Come si evince dalla tabella, i coefficienti di attendibilità sono eccellenti sia a livello delle singole dimensioni che sul totale del QVAR.

Tabella 5.5. – Sintesi dei fattori con range di saturazione e valori Alpha di Cronbach.

DIMENSIONI	N. ITEM	INTERVALLO DI SATURAZIONE	ALPHA DI CRONBACH
<i>Senso di responsabilità</i>	9	Da 0.941 a 0.524	0.895
<i>Competenza relazionale</i>	9	Da 0.795 a 0.497	0.890
<i>Capacità decisionale</i>	7	Da 0.992 a 0.528	0.875
<i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>	7	Da 0.913 a 0.493	0.874
<i>Consapevolezza sociale</i>	7	Da 0.752 a 0.494	0.833
<i>Autoregolazione</i>	6	Da 0.928 a 0.544	0.844
<i>Pensiero ottimistico</i>	5	Da 0.678 a 0.556	0.801
<i>Autoconsapevolezza</i>	5	Da 0.933 a 0.539	0.855
Totale QVAR	55		0.948

Nella *Tabella 5.6* è presentata la matrice fattoriale del modello che mostra le saturazioni degli item su ciascuna dimensione: come si può osservare, gli item marcatori di ciascun fattore presentano buone saturazioni, così come gli item che appartengono ad ogni dimensione – poiché tutte superiori a 0.40 e in accordo con le stime di Comrey e Lee (1992) – confermando la validità e la coerenza dei fattori estratti.

Tabella 5.6. – Risultati analisi fattoriale esplorativa.

MATRICE DEL MODELLO ^a										
	FATTORE								DIMENSIONE	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
16. ti sei preparato/a in orario per la scuola, attività o eventi ai quali dovevi partecipare?	0.941									<i>Senso di responsabilità</i>
1. hai ricordato le cose importanti (per es. impegni scolastici e familiari, informazioni studiate, ecc.)?	0.829									
23. hai fatto le cose nei tempi stabiliti?	0.758									
10. sei stato/a attivo/a e partecipe nello studio?	0.695									
27. hai svolto con cura una ricerca o i compiti assegnati?	0.669									
18. hai svolto i compiti e le faccende quotidiane senza che ci sia stato bisogno di ricordartelo?	0.652									
11. sei stato/a autonomo/a e indipendente nel fare le tue cose?	0.603									
29. hai rispettato le regole?	0.563									
4. hai avuto cura delle tue cose (per es. materiale scolastico, oggetti personali, ecc.)?	0.524									
32. ti è capitato di complimentarti o congratularti con qualcuno?		0.795								<i>Competenza relazionale</i> ↓
55. hai aiutato gli altri?		0.795								

	FATTORE								DIMENSIONE
	1	2	3	4	5	6	7	8	
44. ti sei preoccupato/a per gli altri?		0.772							↑ <i>Competenza relazionale</i>
33. hai cercato di fare qualcosa di gentile nei confronti di qualcuno?		0.763							
37. ti è capitato di mostrare apprezzamento per qualcuno?		0.691							
56. ti è capitato di ricambiare i sentimenti di un'altra persona (stima, amicizia, affetto...)?		0.644							
12. hai parlato bene dei tuoi compagni di classe?		0.630							
14. hai rispettato le opinioni degli altri?		0.595							
13. ti sei comportato/a in modo rispettoso in un gioco o in una competizione?		0.497							
41. hai chiesto consigli per le tue scelte?			0.992					↓ <i>Capacità decisionale</i>	
54. ti sei sentito/a in grado di decidere tra ciò che era giusto e ciò che era sbagliato?			0.790						
48. ti sei confrontato con qualcuno se avevi un dubbio su qualcosa?			0.737						
31. quando hai dovuto prendere una decisione, ti è capitato di prendere come esempio qualcuno che apprezzi?			0.649						

	FATTORE								DIMENSIONE
	1	2	3	4	5	6	7	8	
53. hai seguito i consigli degli adulti di cui ti fidi?			0.593						↑ <i>Capacità decisionale</i>
34. hai avuto buone capacità di valutazione nel prendere le tue decisioni?			0.556						
52. hai cercato di imparare dalle esperienze che hai fatto?			0.528						
3. se ti è capitato di fallire in qualcosa, hai insistito e ci hai riprovato?				0.913					<i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>
8. hai cercato di dare il meglio di te in quello che facevi?				0.903					
43. ti è capitato di rinunciare a qualcosa che volevi fare per ottenere un vantaggio futuro?				0.675					
24. hai chiesto di svolgere attività impegnative a casa o a scuola?				0.666					
7. hai cercato di trovare soluzioni adeguate ed efficaci se avevi un problema da risolvere?				0.588					
21. sei stato/a creativo/a nel cercare di risolvere un problema?				0.537					
9. hai esaminato le conoscenze che ti servivano per capire meglio un problema?				0.493					

	FATTORE								DIMENSIONE
	1	2	3	4	5	6	7	8	
22. hai condiviso le tue esperienze con gli altri?					0.752				<i>Consapevolezza sociale</i>
26. hai collaborato con il gruppo dei tuoi amici o con i tuoi fratelli/sorelle?					0.714				
17. hai contribuito ai lavori o alle iniziative di gruppo?					0.700				
20. ti è capitato di risolvere un litigio o un disaccordo?					0.675				
15. hai incoraggiato comportamenti positivi negli altri?					0.621				
28. ti è capitato di perdonare qualcuno che ti aveva ferito/a o turbato/a?					0.597				
19. hai avuto un ruolo di responsabilità o di leader nel gruppo dei tuoi amici/compagni?					0.593				
57. ti è capitato di ottenere un riconoscimento positivo dagli adulti?					0.531				
40. ti è capitato di ottenere un riconoscimento positivo dai tuoi amici?					0.494				
42. hai riflettuto prima di agire?						0.928		<i>Autoregolazione</i> ↓	
35. hai prestato attenzione a quello che facevi?						0.711			
45. ti è capitato di accettare un'altra alternativa quando quello che volevi non era possibile?						0.651			

	FATTORE								DIMENSIONE
	1	2	3	4	5	6	7	8	
38. sei riuscito/a a concentrarti su un compito nonostante la presenza di un problema o di una distrazione?						0.634			↑ <i>Autoregolazione</i>
49. hai mantenuto la calma nell'affrontare una sfida o un compito difficile?						0.586			
36. sei intervenuto/a o hai agito rispettando il tuo turno?						0.544			
5. hai parlato bene di te stesso/a con gli altri?							0.678		<i>Pensiero ottimistico</i>
6. hai cercato di parlare di cose positive?							0.676		
25. hai visto in modo positivo il tuo futuro?							0.634		
2. hai avuto fiducia in te stesso/a?							0.628		
30. hai avuto aspettative elevate su te stesso/a?							0.556		
47. sei stato/a consapevole dei tuoi punti di forza?								0.933	<i>Auto-consapevolezza</i>
50. hai condiviso con qualcuno come ti sentivi e ciò che provavi?								0.661	
39. ti è capitato di insegnare o spiegare qualcosa ad un'altra persona?								0.637	
51. hai espresso la tua opinione quando ti è stata richiesta?								0.583	
46. hai chiesto chiarimenti quando non avevi capito qualcosa?								0.539	

Metodo di estrazione: Massima verosimiglianza.

Metodo di rotazione: *Promax* con normalizzazione Kaiser.

a. Convergenza per la rotazione eseguita in 7 iterazioni.

Dalla matrice di correlazione tra fattori (Tab. 5.7) emergono correlazioni positive, in linea con le aspettative, tra tutte le dimensioni dell'atteggiamento resiliente. In particolare, risultano elevate le associazioni tra il fattore autoregolazione e senso di responsabilità (0.606), tra il fattore competenza relazionale e senso di responsabilità (0.537) e tra il fattore autoconsapevolezza e capacità decisionale (0.496).

Tabella 5.7. – Matrice di correlazione tra fattori.

MATRICE DI CORRELAZIONE DEI FATTORI								
FATTORE	1	2	3	4	5	6	7	8
1. <i>Senso di responsabilità</i>	1							
2. <i>Competenza relazionale</i>	0.537	1						
3. <i>Capacità decisionale</i>	0.349	0.459	1					
4. <i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>	0.469	0.462	0.319	1				
5. <i>Consapevolezza sociale</i>	0.445	0.498	0.393	0.449	1			
6. <i>Autoregolazione</i>	0.606	0.516	0.368	0.434	0.366	1		
7. <i>Pensiero ottimistico</i>	0.447	0.271	0.297	0.403	0.351	0.425	1	
8. <i>Autoconsapevolezza</i>	0.424	0.389	0.496	0.385	0.411	0.468	0.5	1

Successivamente, si è proceduto a valutare ulteriormente la solidità della soluzione a otto fattori mediante analisi fattoriale confermativa, eseguita con il software statistico *Jasp* e adottando il metodo di stima della massima verosimiglianza.

In accordo alle raccomandazioni di Hu e Bentler (1999), oltre che alla statistica del Chi-quadrato (χ^2), sono stati presi in considerazione due indici di adattamento di *baseline* (*Standardized Root Mean Square Residual* – SRMR – e *Root Mean Square Error of Approximation* – RMSEA) e due indici incrementali (*Indice Comparativo dell'Adattamento* – CFI – e *Indice di Tucker-Lewis* – TLI).

Per quanto riguarda gli indici di adattamento di *baseline*, valori SRMR inferiori a 0.08 e valori di RMSEA inferiori a 0.06 sono generalmente considerati indicativi di un buon adattamento del modello (Hu & Bentler, 1999). Per gli indici di adattamento incrementale (CFI e TLI), invece, valori prossimi a 0.95 sono indicativi di un *fit* adeguato (Hu & Bentler, 1999).

La *Tabella 5.8* riporta gli indici di adattamento del modello: sebbene la statistica Chi-quadrato ($\chi^2 = 3829$; $p < 0.001$) sia significativa, ciò è probabilmente ascrivibile all'elevata numerosità campionaria. Gli altri indici di adattamento (CFI = 0.93; TLI = 0.92; SRMR = 0.051; RMSEA = 0.041) evidenziano infatti un buon *fit* tra modello ipotizzato e dati osservati.

Tabella 5.8. – Indici di fit del modello.

χ^2	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
4519.694 ($p < 0.001$)	0.93	0.92	0.041	0.051

5.4.2. *Esiti con riferimento al campione: punteggi medi e differenze tra gruppi*

Nella *Tabella 5.9* sono presentati i punteggi medi delle otto dimensioni dell'atteggiamento resiliente, insieme al corrispondente *range* teorico. Come si può osservare, la distribuzione dei punteggi appare sostanzialmente normale per tutte le scale, con indici di asimmetria e curtosi molto contenuti e punteggi grezzi medi prossimi al 3 in una scala da 1 a 5.

Tabella 5.9. – Punteggi medi di scala.

	MEDIA (DS)	RANGE TEORICO	ASIMMETRIA	CURTOSI
<i>Autoconsapevolezza</i>	3.53 (0.63)	1-5	-0.142	0.052
<i>Consapevolezza sociale</i>	3.41 (0.60)	1-5	-0.130	0.056
<i>Autoregolazione</i>	3.64 (0.67)	1-5	-0.584	0.590
<i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>	3.21 (0.69)	1-5	-0.081	-0.448
<i>Competenze relazionali</i>	3.85 (0.58)	1-5	-0.406	0.082
<i>Senso di responsabilità</i>	3.88 (0.61)	1-5	-0.486	0.131
<i>Capacità decisionale</i>	3.48 (0.63)	1-5	-0.341	0.225
<i>Pensiero ottimistico</i>	3.45 (0.78)	1-5	-0.304	-0.077
Totale QVAR	3.58 (0.45)	1-5	-0.140	0.455

Per descrivere in modo più approfondito la distribuzione dell'atteggiamento resiliente nel campione, sono state analizzate le differenze nelle otto dimensioni con riferimento al genere, alla classe frequentata e all'indice socio-culturale. In particolare, per esaminare le differenze di genere, si è adoperato il test *t di Student* per campioni indipendenti, mentre per

indagare le differenze rispetto alla classe frequentata si è ricorso a un'analisi della varianza a una via con test *post-hoc* di *Tukey*.

Con riferimento al genere, come emerge dagli esiti dell'indagine PISA SSES (vd. cap. 1), si osservano differenze statisticamente significative nelle dimensioni della consapevolezza sociale, della competenza relazionale, del senso di responsabilità e del pensiero ottimistico (*Tab. 5.10*). Nello specifico, le studentesse riportano punteggi più elevati di *consapevolezza sociale* ($t = 3.62$; $p < 0.001$), *competenze relazionali* ($t = 6.52$; $p < 0.001$) e *senso di responsabilità* ($t = 5.37$; $p < 0.001$), mentre ottengono un punteggio inferiore nella dimensione del *pensiero ottimistico* ($t = -5.48$; $p < 0.001$).

Tabella 5.10. – Differenze di genere nelle dimensioni del QVAR.

	STUDENTESSE	STUDENTI	<i>t</i>
	(N = 854)	(N = 866)	
	MEDIA (DS)	MEDIA (DS)	
<i>Autoconsapevolezza</i>	3.51 (0.62)	3.54 (0.64)	-0.35
<i>Consapevolezza sociale</i>	3.46 (0.59)	3.36 (0.60)	3.62***
<i>Autoregolazione</i>	3.66 (0.68)	3.62 (0.66)	1.33
<i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>	3.21 (0.69)	3.21 (0.70)	-0.09
<i>Competenze relazionali</i>	3.94 (0.58)	3.76 (0.57)	6.52***
<i>Senso di responsabilità</i>	3.96 (0.62)	3.80 (0.60)	5.37***
<i>Capacità decisionale</i>	3.50 (0.65)	3.45 (0.60)	1.70
<i>Pensiero ottimistico</i>	3.35 (0.78)	3.56 (0.77)	-5.48***

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Per quanto riguarda la classe frequentata (*Tab. 5.11*), invece, si osservano differenze significative nelle dimensioni di autoconsapevolezza, consapevolezza sociale, comportamento orientato all'obiettivo e pensiero ottimistico. Dal pattern che emerge gli studenti e le studentesse delle classi prime mostrano punteggi statisticamente superiori rispetto a quelli delle classi seconde e terze nell'*autoconsapevolezza* ($F = 4.89$; $p < 0.01$), nella *consapevolezza sociale* ($F = 6.58$; $p < 0.001$) e nel *comportamento orientato all'obiettivo* ($F = 6.60$; $p < 0.001$). Relativamente al pensiero ottimistico, invece, i risultati evidenziano punteggi più alti soltanto per gli studenti di prima rispetto a quelli della seconda ($F = 4.76$; $p < 0.01$). In sintesi, si rileva una tendenza alla riduzione dei punteggi di alcune dimensioni socio-emotive nel passaggio da un anno scolastico al successivo.

Tabella 5.11. – Differenze nelle dimensioni del QVAR con riferimento alla classe frequentata.

	CLASSI PRIME (N = 426)	CLASSI SECONDE (N = 767)	CLASSI TERZE (N = 527)	F	POST-HOC SIGNIFICATIVI
	[1]	[2]	[3]		
<i>Autoconsapevolezza</i>	3.61 (0.62)	3.51 (0.64)	3.48 (0.61)	4.89**	1:2; 1:3
<i>Consapevolezza sociale</i>	3.50 (0.61)	3.37(0.61)	3.39 (0.56)	6.58***	1:2; 1:3
<i>Autoregolazione</i>	3.69 (0.69)	3.62 (0.70)	3.63 (0.61)	1.49	
<i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>	3.31 (0.69)	3.18 (0.72)	3.17 (0.64)	6.60***	1:2; 1:3
<i>Competenze relazionali</i>	3.88 (0.59)	3.84 (0.59)	3.83 (0.56)	1.02	
<i>Senso di responsabilità</i>	3.93 (0.60)	3.86 (0.62)	3.86 (0.62)	2.32	
<i>Capacità decisionale</i>	3.53 (0.62)	3.47 (0.64)	3.44 (0.61)	2.41	
<i>Pensiero ottimistico</i>	3.55 (0.77)	3.41 (0.80)	3.44 (0.78)	4.76**	1:2

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Per quanto riguarda l'indice socioculturale, emergono alcune differenze statisticamente significative, talvolta a sfavore degli studenti con un indice socioculturale più basso. Nello specifico, nella dimensione della *consapevolezza sociale* ($F = 8.00$; $p < 0.001$), gli studenti con un *ESC* basso (3.28) e medio-basso (3.37) riportano punteggi inferiori rispetto a quelli con un *ESC* medio-alto (3.53). Analogamente, nelle dimensioni della *capacità decisionale* ($F = 7.51$; $p < 0.001$) e del *pensiero ottimistico* ($F = 5.53$; $p < 0.001$), gli studenti con un *ESC* medio-basso (rispettivamente pari a 3.44 e 3.40) presentano valori inferiori rispetto ai pari con *ESC* medio-alto (pari a 3.60 e 3.57).

Una differenza significativa emerge anche nella dimensione delle *competenze relazionali* ($F = 4.21$; $p < 0.01$), in cui gli studenti con *ESC* medio-basso (3.75) riportano un punteggio inferiore rispetto a quelli con *ESC* medio (3.88).

Nel complesso, questi risultati evidenziano come un indice socioculturale più basso sia associato a una minore espressione di diverse componenti dell'atteggiamento resiliente, suggerendo una maggiore vulnerabilità rispetto allo sviluppo di competenze socio-emotive in questa fascia di studenti.

5.4.3. Standardizzazione delle scale e distribuzione dei punteggi

Per valutare l'andamento generale dei punteggi e facilitarne il confronto, si è proceduto alla standardizzazione di ciascuna scala del QVAR, convertendo i punteggi grezzi in punteggi con media pari a 500 e deviazione standard pari a 100, secondo la prassi internazionale adottata dall'OECD e utilizzata nell'ambito delle indagini PISA². Successivamente, sono state definite cinque fasce pentenarie, corrispondenti ai seguenti intervalli di punteggio: 1 (bassa; minore di 350), 2 (medio-bassa; da 350 a 450), 3 (media; da 450 a 550), 4 (medio-alta; da 550 a 650), 5 (alta; maggiore di 650).

La Figura 5.2 illustra la distribuzione del campione sulle otto dimensioni del QVAR, *autoconsapevolezza*, *consapevolezza sociale*, *autoregolazione*, *comportamento orientato all'obiettivo*, *competenze relazionali*, *senso di responsabilità*, *capacità decisionale* e *pensiero ottimistico*.

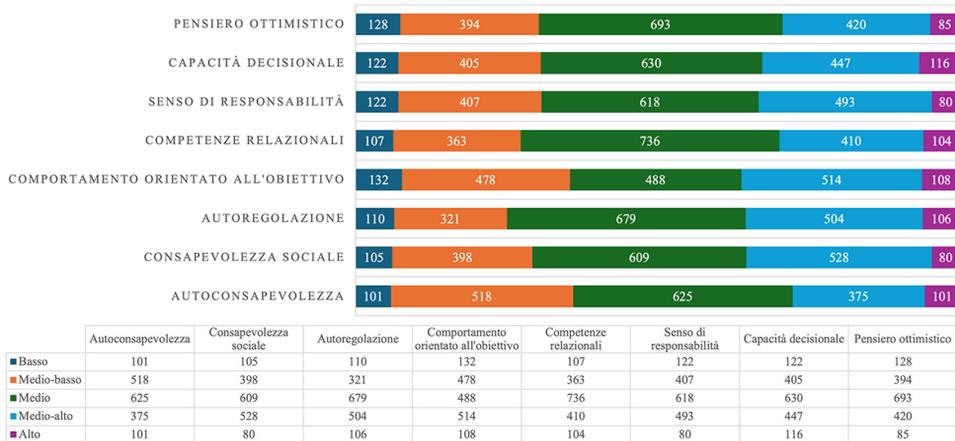


Figura 5.2. – Distribuzione degli studenti su fasce di livello.

Dall'osservazione complessiva dei risultati emerge che, per ciascuna delle otto dimensioni considerate, la maggior parte degli studenti si colloca nelle fasce media o medio-alta, suggerendo un livello di resilienza complessivamente buono e la presenza di aree di forza già sviluppate.

Analizzando più nel dettaglio le fasce bassa e medio-bassa, si rileva che le dimensioni *autoconsapevolezza* e *comportamento orientato all'obiettivo* registrano la quota maggiore di studenti nelle due categorie di punteggio più

² PISA: Programme for International Student Assessment | OECD.

basse. Al contrario, le dimensioni *consapevolezza sociale* e *autoregolazione* mostrano una distribuzione tendenzialmente spostata verso le fasce medio-alte e alte, indicando livelli di competenza più consolidati in queste aree.

Le distribuzioni riportate nelle *Tabelle 5.12* e *5.13* approfondiscono le differenze già evidenziate in relazione al genere e alla classe frequentata.

Con riferimento al genere, emerge la presenza di un numero maggiore di studentesse che si collocano nelle fasce di punteggio più alte rispetto agli studenti, in particolare nelle dimensioni della *consapevolezza sociale*, dell'*autoregolazione*, delle *competenze relazionali* e del *senso di responsabilità*. Al contrario, la dimensione del *pensiero ottimistico* mostra una distribuzione opposta: le studentesse risultano più numerose nei livelli bassi e medio-bassi, mentre gli studenti si concentrano maggiormente nei livelli medio-alti e alti.

Per quanto riguarda la classe frequentata, invece, l'andamento che si evince è simile in tutte le dimensioni del QVAR: la classe seconda si configura come il momento in cui si rileva la maggiore concentrazione di studenti e studentesse con punteggi medi e medio-alti. Al contrario, nella classe terza si registra un calo sistematico, in particolare nella fascia di livello alto, suggerendo una possibile condizione di fragilità legata alla fase di transizione verso la scuola secondaria di secondo grado.

Sebbene questi dati non consentano di trarre conclusioni di tipo longitudinale sull'evoluzione delle competenze socio-emotive nel tempo, forniscono comunque indicazioni coerenti con l'ipotesi di una loro non stabilità, evidenziando la necessità di monitorarne l'andamento e di prevedere interventi mirati nei momenti più critici del percorso scolastico.

Tabella 5.12. – Differenze nelle dimensioni del QVAR con riferimento al genere.

<i>Autoconsapevolezza</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	50	263	310	187	44
studente	51	255	315	188	57
<i>Consapevolezza sociale</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	47	182	299	278	48
studente	58	216	310	250	32
<i>Autoregolazione</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	52	155	317	271	59
studente	58	166	362	233	47

5.4. Risultati

<i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	62	239	245	253	55
studente	70	239	243	261	53
<i>Competenze relazionali</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	43	149	351	241	70
studente	64	214	385	169	34
<i>Senso di responsabilità</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	53	172	294	275	60
studente	69	235	324	218	20
<i>Capacità decisionale</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	64	194	295	225	76
studente	58	211	335	222	40
<i>Pensiero ottimistico</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
studentessa	75	216	363	171	29
studente	53	178	330	249	56

Tabella 5.13. – Differenze nelle dimensioni del QVAR con riferimento alla classe.

<i>Autoconsapevolezza</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	15	121	145	116	29
classe seconda	51	238	278	148	52
classe terza	35	159	202	111	20
<i>Consapevolezza sociale</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	22	82	148	146	28
classe seconda	56	194	257	228	32
classe terza	27	122	204	154	20

5. La valutazione delle competenze socio-emotive: il QVAR

<i>Autoregolazione</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	34	55	174	131	32
classe seconda	51	165	275	228	48
classe terza	25	101	230	145	26
<i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	29	90	135	135	37
classe seconda	65	234	195	219	54
classe terza	38	154	158	160	17
<i>Competenze relazionali</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	25	81	183	106	31
classe seconda	49	169	326	172	51
classe terza	33	113	227	132	22
<i>Senso responsabilità</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	25	94	147	139	21
classe seconda	55	191	277	211	33
classe terza	42	122	194	143	26
<i>Capacità decisionale</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	24	95	164	104	39
classe seconda	58	189	264	203	53
classe terza	40	121	202	140	24
<i>Pensiero ottimistico</i>					
	basso	medio-basso	medio	medio-alto	alto
classe prima	27	81	170	123	25
classe seconda	67	186	300	179	35
classe terza	34	127	223	118	25

6.

Analisi di correlazione tra clima scolastico e competenze socio-emotive

6.1. ASSOCIAZIONI BIDIREZIONALI TRA DIMENSIONI DEL CLIMA SCOLASTICO E DELL'ATTEGGIAMENTO RESILIENTE

Come anticipato nel capitolo 1, l'analisi congiunta del clima scolastico e delle competenze socio-emotive può rivestire una funzione strategica nella promozione del benessere individuale e scolastico, oltre che nel favorire il rendimento di studenti e studentesse. In linea con i presupposti teorici affrontati, è stata analizzata la relazione esistente tra le dimensioni costitutive del clima scolastico (valutate con il QCCS) e le dimensioni dell'atteggiamento resiliente (valutate con il QVAR), allo scopo di chiarire ulteriormente le linee di associazione tra tali fattori.

A tal proposito, sono state condotte delle analisi di correlazioni bivariate, i cui risultati sono presentati in tre tabelle distinte (*Tabb. 6.1, 6.2 e 6.3*) per una lettura più agevole. In particolare, nella *Tabbelle 6.1 e 6.2* vengono riportate le correlazioni interne rispettivamente tra i fattori dell'atteggiamento resiliente (*Tab. 6.1*) e tra quelli del clima scolastico (*Tab. 6.2*).

Tali analisi mostrano una buona coerenza interna dei due strumenti. In particolare, le dimensioni della resilienza presentano tutte correlazioni positive tra loro, con valori più elevati tra la consapevolezza che lo studente nutre nei confronti dei propri punti di forza e debolezza e la capacità di gestire le proprie emozioni e comportamenti in vista di un obiettivo ($r = 0.503$) e tra l'autoconsapevolezza e la capacità di assumere decisioni ($r = 0.686$). Analogamente, l'autoregolazione presenta correlazioni marcate con il senso di responsabilità ($r = 0.606$) e con la capacità decisionale ($r = 0.536$).

Anche con riferimento al clima possiamo notare relazioni interessanti, in particolare tra il supporto dei docenti alla relazione e il supporto dei docenti all'apprendimento ($r = 0.760$), che risultano, a loro volta, associate fortemente al coinvolgimento genitori e studenti ($r = 0.604$; $r = 0.597$) e all'educazione alla cittadinanza ($r = 0.632$; $r = 0.628$).

6. Analisi di correlazione tra clima scolastico e competenze socio-emotive

Tabella 6.1. – Correlazioni interne tra le dimensioni del QVAR.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. <i>Autoconsapevolezza</i>	1							
2. <i>Consapevolezza sociale</i>	.496**	1						
3. <i>Autoregolazione</i>	.503**	.383**	1					
4. <i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>	.494**	.534**	.510**	1				
5. <i>Competenze relazionali</i>	.479**	.511**	.497**	.514**	1			
6. <i>Senso di responsabilità</i>	.467**	.482**	.606**	.533**	.541**	1		
7. <i>Capacità decisionale</i>	.686**	.513**	.536**	.526**	.571**	.515**	1	
8. <i>Pensiero ottimistico</i>	.496**	.391**	.389**	.419**	.275**	.402**	.461**	1

** La correlazione è significativa a livello 0.01 (a due code).

Tabella 6.2. – Correlazioni interne tra le dimensioni del QCCS.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. <i>Sicurezza fisica ed emotiva</i>	1							
2. <i>Supporto docenti alla relazione</i>	.549**	1						
3. <i>Educazione alla cittadinanza</i>	.510**	.632**	1					
4. <i>Supporto all'inclusione tra studenti</i>	.507**	.421**	.425**	1				
5. <i>Coinvolgimento genitori studenti</i>	.537**	.604**	.531**	.449**	1			
6. <i>Adeguatezza ambiente scolastico</i>	.443**	.429**	.373**	.371**	.458**	1		
7. <i>Comportamento antisociale</i>	-.356**	-.241**	-.242**	-.274**	-.252**	-.144**	1	
8. <i>Supporto docenti all'apprendimento</i>	.526**	.760**	.628**	.434**	.597**	.455**	-.235**	1

** La correlazione è significativa a livello 0.01 (a due code).

Particolarmente rilevanti, ai fini di questo lavoro, sono tuttavia le associazioni tra le dimensioni del clima e della resilienza (Tab. 6.3), poiché possono assumere una funzione determinante nella progettazione di interventi volti a promuovere le competenze socio-emotive e il benessere scolastico.

Tabella 6.3. – Correlazioni tra le dimensioni del QVAR e del QCCS.

	Sicurezza fisica ed emotiva	Supporto docenti alla relazione	Educazione alla cittadinanza	Supporto all'inclusione tra studenti	Coinvolgimento genitori studenti	Adeguatezza ambiente scolastico	Comportamento antisociale	Supporto docenti all'apprendimento
<i>Autoconsapevolezza</i>	.315**	.365**	.366**	.345**	.377**	.213**	-.117**	.383**
<i>Consapevolezza sociale</i>	.249**	.300**	.332**	.314**	.319**	.226**	-.075**	.314**
<i>Autoregolazione</i>	.297**	.316**	.294**	.283**	.335**	.202**	-.190**	.314**
<i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>	.231**	.352**	.369**	.287**	.363**	.199**	-.086**	.340**
<i>Competenze relazionali</i>	.323**	.340**	.347**	.437**	.342**	.209**	-.099**	.334**
<i>Senso di responsabilità</i>	.351**	.389**	.346**	.386**	.417**	.283**	-.155**	.382**
<i>Capacità decisionale</i>	.296**	.373**	.373**	.350**	.357**	.239**	-.129**	.364**
<i>Pensiero ottimistico</i>	.259**	.290**	.272**	.262**	.354**	.212**	-.169**	.297**

** La correlazione è significativa a livello 0.01 (a due code).

In particolare, il supporto dei docenti alla relazione e all'apprendimento riveste un ruolo fondamentale, mostrando associazioni positive con le competenze socio-emotive, soprattutto con il senso di responsabilità degli studenti, ovvero la capacità di rimanere attenti e focalizzati durante lo svolgimento di un'attività ($r = 0.389$; $r = 0.382$), con la capacità di prendere decisioni sulla base dell'esperienza personale e altrui ($r = 0.373$; $r = 0.364$), con la consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza ($r = 0.365$;

$r = 0.383$) e con il comportamento orientato all'obiettivo, inteso come perseveranza di fronte agli ostacoli ($r = 0.352$; $r = 0.340$).

Anche l'educazione alla cittadinanza, ossia la promozione di pratiche tese a supportare e valorizzare la diversità e a favorire l'accoglienza, evidenzia associazioni positive con diverse competenze socio-emotive: in particolare con l'autoconsapevolezza ($r = 0.366$), con il comportamento orientato all'obiettivo ($r = 0.369$), con le competenze relazionali ($r = 0.347$) e con la capacità di prendere decisioni ($r = 0.373$).

Allo stesso modo, il sostegno all'inclusione tra studenti e il coinvolgimento di genitori e studenti mostrano associazioni positive con l'autoconsapevolezza ($r = 0.345$; $r = 0.377$), con le competenze relazionali ($r = 0.437$; $r = 0.342$), con il senso di responsabilità ($r = 0.386$; $r = 0.417$) e con la capacità decisionale ($r = 0.350$; $r = 0.357$).

La percezione di sicurezza fisica ed emotiva si associa positivamente all'autoconsapevolezza ($r = 0.315$), alle competenze relazionali ($r = 0.323$) e al senso di responsabilità ($r = 0.351$).

Di contro, la dimensione del comportamento antisociale mostra correlazioni negative attese (sebbene più deboli) con tutte le competenze socio-emotive, mentre l'adeguatezza dell'ambiente scolastico registra valori di correlazione tendenzialmente più bassi con tutti i fattori della resilienza.

Nel complesso, questi risultati suggeriscono delle relazioni consistenti tra il clima scolastico e l'atteggiamento resiliente.

6.2. IL CONTRIBUTO DELLE DIMENSIONI DEL CLIMA SCOLASTICO ALLE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE: UN MODELLO DI REGRESSIONE MULTIPLA

Allo scopo di approfondire ulteriormente tali associazioni, è stato realizzato un modello di regressione multipla in cui la competenza socio-emotiva generale è stata considerata come variabile dipendente, mentre le otto dimensioni del clima – sicurezza fisica ed emotiva, supporto dei docenti all'apprendimento, supporto dei docenti alla relazione, educazione alla cittadinanza, supporto all'inclusione tra studenti, coinvolgimento genitori studenti, adeguatezza dell'ambiente scolastico e comportamento antisociale – sono state inserite come variabili indipendenti.

La *Tabella 6.4* riporta i risultati del modello di regressione (con i coefficienti non standardizzati e relativi errori standard, i coefficienti Beta standardizzati e i valori t) e le statistiche di sintesi che forniscono informazioni sull'adattamento complessivo del modello e sulla significatività delle variabili indipendenti.

Tabella 6.4. – Modello di regressione.

COMPETENZA SOCIO-EMOTIVA GENERALE			
	COEFFICIENTE (ES)	<i>t</i>	BETA
<i>Sicurezza fisica ed emotiva</i>	0.02 (0.03)	0.60	0.02
<i>Supporto docenti alla relazione</i>	0.09 (0.03)	2.77**	0.09
<i>Educazione alla cittadinanza</i>	0.13 (0.03)	4.90***	0.13
<i>Supporto all'inclusione tra studenti</i>	0.23 (0.02)	9.79***	0.23
<i>Coinvolgimento genitori e studenti</i>	0.20 (0.03)	7.42***	0.20
<i>Adeguatezza ambiente scolastico</i>	-0.02 (0.02)	-0.35	-0.01
<i>Comportamento antisociale</i>	0.03 (0.02)	1.24	0.03
<i>Supporto docenti all'apprendimento</i>	0.09 (0.03)	2.73**	0.09
<i>Statistiche di sintesi</i>			
<i>F del modello</i>	113.14***		
<i>R²</i>	0.35		
<i>R² adattato</i>	0.34		

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Come si può osservare, il modello risulta significativo ($R^2 = 0.35$; R^2 adattato = 0.34; $F = 113.14$; $p < 0.001$). In particolare, le dimensioni del clima scolastico che contribuiscono in modo significativo a spiegare la competenza socio-emotiva generale sono il supporto all'inclusione tra studenti ($\beta = 0.23$; $p < 0.001$), il coinvolgimento genitori studenti ($\beta = 0.20$; $p < 0.001$), l'educazione alla cittadinanza ($\beta = 0.13$; $p < 0.001$), il supporto dei docenti alla relazione ($\beta = 0.09$; $p < 0.01$) e il supporto dei docenti all'apprendimento ($\beta = 0.09$; $p < 0.01$). Questi risultati sembrano suggerire che una maggiore competenza socio-emotiva – e dunque maggiore autoconsapevolezza, consapevolezza sociale, autoregolazione, comportamento orientato all'obiettivo, competenze relazionali, senso di responsabilità, capacità decisionali e pensiero ottimistico – è associata a un clima scolastico che favorisce il sostegno reciproco tra studenti, la valorizzazione delle diversità, un più elevato coinvolgimento di genitori e studenti con l'istituzione scolastica e un sostegno specifico dei docenti sia verso l'apprendimento che verso la relazione. Le dimensioni di percezione di sicurezza fisica ed emotiva, di adeguatezza dell'ambiente scolastico e di comportamento antisociale non forniscono invece un contributo significativo nel modello.

In sintesi, questi risultati sottolineano l'importanza di considerare il clima scolastico come un fattore chiave per la promozione delle competenze socio-emotive e, di conseguenza, per il benessere e la crescita di studenti e studentesse. In particolare, il supporto tra pari e da parte dei docenti,

l'educazione alla cittadinanza e il coinvolgimento di genitori e studenti emergono come variabili centrali nell'influenzare positivamente l'atteggiamento resiliente.

Tali evidenze suggeriscono la necessità di interventi educativi integrati, mirati a potenziare queste dimensioni all'interno dell'ambiente scolastico, in modo da sostenere in modo efficace lo sviluppo socio-emotivo e il rendimento degli allievi.

7.

Leggere e analizzare i dati

7.1. MODALITÀ DI INSERIMENTO DELLE RISPOSTE E TABULAZIONE DEI DATI

L'analisi e la valutazione dei risultati del questionario può essere effettuata sia in modo manuale che con comuni fogli di calcolo *Excel*. In ogni caso sarà necessario, in primo luogo, fornirsi di una griglia (*Tabb. 7.1 e 7.2*) che raccolga la lista degli item che fanno capo a ogni dimensione dei questionari e che concorrono al punteggio della dimensione stessa.

Nei successivi paragrafi verranno illustrate le due diverse modalità.

7.2. INSERIMENTO E CALCOLO MANUALE DEI PUNTEGGI

Tabella 7.1. – Elenco degli item delle scale del questionario QCCS.

DIMENSIONE	LISTA ITEM DELLA DIMENSIONE	N. ITEM SCALA
<i>Sostegno dei docenti alla relazione</i>	2; 3; 49; 40; 12; 38; 50; 23; 46	9
<i>Sostegno e inclusione tra gli studenti</i>	32; 41; 14; 1; 13; 22	6
<i>Adeguatezza dell'ambiente scolastico</i>	34; 16; 48; 25; 7	5
<i>Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti</i>	15; 42; 24; 52; 33; 6; 47	7
<i>Educazione alla cittadinanza</i>	39; 31; 51; 54; 21; 55; 36	7
<i>Comportamento antisociale</i>	19; 11; 18; 29; 4; 43	6
<i>Percezione della sicurezza fisica ed emotiva</i>	9; 37; 35; 27; 28; 10; 5	7
<i>Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica</i>	56; 17; 53; 26; 44; 8; 30; 20; 45	9

Tabella 7.2. – Elenco degli item delle scale del questionario QVAR.

DIMENSIONE	LISTA ITEM DELLA DIMENSIONE	N. ITEM SCALA
<i>Autoconsapevolezza</i>	47; 50; 39; 51; 46	5
<i>Consapevolezza sociale</i>	22; 26; 17; 20; 15; 28; 19; 57; 40	9
<i>Auto-regolazione</i>	42; 35; 45; 38; 49; 36	6
<i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>	3; 8; 43; 24; 7; 21; 9	7
<i>Competenze relazionali</i>	32; 55; 44; 33; 37; 56; 12; 14; 13	9
<i>Senso di responsabilità</i>	16; 1; 23; 10; 27; 18; 11; 29; 4	9
<i>Capacità decisionale</i>	41; 54; 48; 31; 53; 34; 52	7
<i>Pensiero ottimistico</i>	5; 6; 25; 2; 30	5

Come detto, se vogliamo calcolare le medie riportate dagli studenti per ogni dimensione del questionario, occorrerà dotarsi di una griglia con l'elenco degli item (*Tab. 7.1*) appartenenti a ognuna delle otto scale del questionario.

Per l'attribuzione del punteggio manuale può essere utile seguire come esempio questa scaletta:

1. Attribuire a ogni item della dimensione il valore (da 1 a 5) come segue.

RISPOSTA	MAI	RARAMENTE	QUALCHE VOLTA	SPESSE	MOLTO SPESSE
Punteggio da attribuire	1	2	3	4	5

2. Trasformare la scelta dello studente/studentessa in punteggio.

Nell'esempio riportato in *Figura 7.1* viene riportato uno schema di risposte fornite da un soggetto per la dimensione *sostegno dei docenti all'apprendimento*.

Il calcolo del punteggio per ciascuna scala si ottiene sommando i valori delle risposte per ciascun item. Nel caso riportato, la somma di tali valori corrisponderà al punteggio grezzo riscontrato dallo studente/studentessa nella singola dimensione (= 26).

Per ottenere la media di scala tale somma andrà divisa per il numero di item che costituiscono la dimensione (in questo caso 9). Ipotizzando che lo studente abbia risposto come illustrato nella *Figura 7.1*, la media avrà come valore 2.88 (ossia 26:9).

Va ricordato che i valori degli item della scala del *comportamento antisociale* vanno interpretati al contrario. Punteggi alti in questa scala sono da considerarsi meritevoli di attenzione.

3. Nel caso di omissioni nelle risposte (cioè, nel caso in cui nella compilazione non sono presenti risposte a tutti gli item che compongono la dimensione) è possibile sommare solo i valori dove è presente la risposta

e dividere la loro somma solo per il numero di item a cui il soggetto ha risposto. Quindi se nella scala precedente *sostegno dei docenti alla relazione* lo studente non ha risposto a 2 item, il punteggio totale andrà diviso per 7 e non per 9.

		Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
2.	<i>I miei insegnanti mi aiutano ad esprimere le mie idee</i>	①	②	③	④	⑤
....						
3.	<i>I miei professori mi insegnano a esprimere i miei sentimenti nel modo corretto</i>	①	②	③	④	⑤
....						
12.	<i>I miei insegnanti mi dicono quando ho fatto un buon lavoro</i>	①	②	③	④	⑤
...						
23.	<i>Gli insegnanti della mia scuola si aspettano che tutti gli studenti abbiano successo</i>	①	②	③	④	⑤
....						
38.	<i>I miei insegnanti mi aiutano a fare di più di quanto io creda di essere in grado di fare</i>	①	②	③	④	⑤
....						
40.	<i>Nella mia classe gli studenti si fidano di farsi aiutare da un insegnante quando hanno un problema</i>	①	②	③	④	⑤
...						
46.	<i>Nella mia scuola gli insegnanti ascoltano ciò che gli studenti hanno da dire</i>	①	②	③	④	⑤
....						
49.	<i>Gli insegnanti della mia classe aiutano gli studenti a valorizzare i loro interessi e i loro punti di forza</i>	①	②	③	④	⑤
...						
50.	<i>I miei insegnanti mi mostrano come imparare dai miei errori</i>	①	②	③	④	⑤

Figura 7.1. – Esempio del calcolo della media per una scala *sostegno dei docenti alla relazione*.

La letteratura di settore prevede che, se il questionario presenta più del 20% delle risposte omesse, vada considerato non valido (Pellerey, 1996).

7.3. INSERIMENTO E CALCOLO DEI PUNTEGGI CON UN FOGLIO DI CALCOLO EXCEL

L'elaborazione delle risposte al questionario può avvenire anche attraverso un qualsiasi programma che consente di creare fogli di calcolo, tabulare e analizzare i punteggi ottenuti dagli studenti.

L'utilizzo di un foglio di calcolo semplifica il processo e rende più agevole la gestione di un numero più grande di casi, eventuali comparazioni e operazioni (calcolo indici tendenza centrale come media, moda, oppure valori di correlazione) che si vogliono elaborare.

Se si sceglie questa modalità, è sufficiente riportare all'interno del foglio (in questo caso *Excel*) su ogni riga il nome o il codice di uno studente e nelle colonne in successione i valori (1, 2, 3, 4) scelti dall'alunno per ogni singolo item. Infine, inserire nelle celle successive il nome delle dimensioni di cui si calcolerà la media (*Fig. 7.2*).

Una volta tabulati i dati raccolti, come per la modalità manuale, è possibile esaminare l'andamento dei singoli studenti e dell'intero gruppo classe mediante alcune analisi.

Per il calcolo della media ottenuta da ogni studente relativamente a ciascuna dimensione è possibile procedere posizionando prima il cursore sulla cella in cui si vuole riportata la media e poi selezionando la funzione «Media» dal programma *Excel* (*Fig. 7.3*).

Selezionata la funzione «Media», basterà riportare nella stringa che descrive la funzione la sequenza degli item che compongono la dimensione e dare invio (*Fig. 7.4*).

Nel caso in cui i questionari siano stati somministrati tramite *Google Moduli* (o mediante qualsiasi altro programma di creazione di moduli online), il foglio di calcolo generato automaticamente presenterà le risposte sotto forma testuale (es. «Mai», «Raramente», «Qualche volta», «Spesso», «Molto spesso»). Per poter effettuare calcoli e analisi, occorrerà sostituire queste etichette con valori numerici corrispondenti a una scala da 1 a 5, attribuendo a «Mai» il valore 1, a «Raramente» il valore 2 e così via fino a «Molto spesso», a cui – come illustrato in precedenza – si assegnerà il valore 5.

Un'altra operazione necessaria è quella di pulire i dati: spesso capita che alcuni studenti compilino più di una volta lo stesso questionario. In casi del genere di solito viene mantenuto il primo dei due compilati ed eliminato l'altro.

7.3. Inserimento e calcolo dei punteggi con un foglio di calcolo Excel

Codice STUD	CLIMA 1	CLIMA 2	CLIMA 3	CLIMA 4	CLIMA 5	CLIMA 6	CLIMA 7	CLIMA 8	CLIMA 9	CLIMA 10	CLIMA 11	CLIMA 12	CLIMA...	SOST. DOC. RELAZ.	SOST. DOC. APPR.
0101AMUG	5	4	4	4	2	4	4	4	3	5	5	1	.....	
0101BMUG	4	5	4	3	1	2	5	3	4	4	5	1	.....	
0101CMUG	5	4	3	2	3	4	1	4	3	5	5	1	.....	
0101DMUG	5	3	5	4	2	4	4	3	2	3	4	1	.....	
0101EMUG	2	3	5	5	3	4	5	5	5	5	5	1	.....	
0101FMUG	4	5	3	5	4	2	4	2	2	3	5	1	.....	
0102AMUG	4	4	3	3	3	4	4	5	2	1	5	5	.....	
0102BMUG	3	4	4	3	2	4	3	3	3	5	3	1	.....	
0102CMUG	4	3	3	4	2	3	2	4	3	4	5	1	.....	
0102DMUG	3	4	2	2	4	3	3	3	2	2	4	1	.....	
0102EMUG	4	5	2	1	2	3	4	3	2	3	4	1	.....	
0102FMUG	5	4	4	4	2	4	2	4	3	4	5	2	.....	
0102GMUG	5	4	4	5	3	4	4	3	2	4	4	2	.....	

Figura 7.2. – Esempio di tabulazione dei punteggi mediante il programma Excel.

Formula bar: $=\text{MEDIA}(C2:F2;I2;M2;K2)$

Codice STUD	CLIMA 1	CLIMA 2	CLIMA 3	CLIMA 4	CLIMA 5	CLIMA 6	CLIMA 7	CLIMA 8	CLIMA 9	CLIMA 10	CLIMA 11	CLIMA 12	CLIMA...	SOST. DOC. RELAZ.	SOST. DOC. APPR.
0101AMUG	5	4	4	4	2	4	4	4	3	5	5	1	.....	2,8	
0101BMUG	4	5	4	3	1	2	5	3	4	4	5	1	.....	
0101CMUG	5	4	3	2	3	4	1	4	3	5	5	1	.....	
0101DMUG	5	3	5	4	2	4	4	3	2	3	4	1	.....	
0101EMUG	2	3	5	5	3	4	5	5	5	5	5	1	.....	
0101FMUG	4	5	3	5	4	2	4	2	2	3	5	1	.....	
0102AMUG	4	4	3	3	3	4	4	5	2	1	5	5	.....	
0102BMUG	3	4	4	3	2	4	3	3	3	5	3	1	.....	
0102CMUG	4	3	3	4	2	3	2	4	3	4	5	1	.....	
0102DMUG	3	4	2	2	4	3	3	3	2	2	4	1	.....	
0102EMUG	4	5	2	1	2	3	4	3	2	3	4	1	.....	
0102FMUG	5	4	4	4	2	4	2	4	3	4	5	2	.....	
0102GMUG	5	4	4	5	3	4	4	3	2	4	4	2	.....	

Figura 7.3. – Esempio del calcolo della media con Excel.

Formula bar: $=\text{MEDIA}(C2:F2;I2;M2;K2)$

Codice STUD	CLIMA 1	CLIMA 2	CLIMA 3	CLIMA 4	CLIMA 5	CLIMA 6	CLIMA 7	CLIMA 8	CLIMA 9	CLIMA 10	CLIMA 11	CLIMA 12	CLIMA...	SOST. DOC. RELAZ.	SOST. DOC. APPR.
0101AMUG	5	3	4	4	2	4	4	4	3	4	5	1	.....	2,8	
0101BMUG	4	5	4	3	1	2	5	3	4	4	5	1	.....	
0101CMUG	5	4	3	2	3	4	1	4	3	5	5	1	.....	
0101DMUG	5	3	5	4	2	4	4	3	2	3	4	1	.....	
0101EMUG	2	3	5	5	3	4	5	5	5	5	5	1	.....	
0101FMUG	4	5	3	5	4	2	4	2	2	3	5	1	.....	
0102AMUG	4	4	3	3	3	4	4	5	2	1	5	5	.....	
0102BMUG	3	4	4	3	2	4	3	3	3	5	3	1	.....	
0102CMUG	4	3	3	4	2	3	2	4	3	4	5	1	.....	
0102DMUG	3	4	2	2	4	3	3	3	2	2	4	1	.....	
0102EMUG	4	5	2	1	2	3	4	3	2	3	4	1	.....	
0102FMUG	5	4	4	4	2	4	2	4	3	4	5	2	.....	
0102GMUG	5	4	4	5	3	4	4	3	2	4	4	2	.....	

Figura 7.4. – Esempio del calcolo della media con Excel.

7.4. COME INTERPRETARE I PUNTEGGI DELLE DIMENSIONI DEI QUESTIONARI

I valori della media delle dimensioni dei due questionari possono essere riferiti alla standardizzazione dei punteggi precedentemente illustrata che prevede cinque fasce di intervalli diverse:

- da 1 a 1.7 = livello basso
- da 1.8 a 2.2 = livello medio-basso
- da 2.3 a 3.2 = livello medio
- da 3.3 a 4.3 = livello medio-alto
- da 4.4 a 5 = livello alto

Se prendiamo in considerazione l'esempio riportato in precedenza relativamente alla scala *sostegno dei docenti alla relazione*, il punteggio ottenuto 2.88 corrisponde a una percezione di sostegno medio. Come accennato alla fine del capitolo 4, si ricorda che i due strumenti non hanno una funzione diagnostica. Gli esiti possono fornire informazioni sulla percezione di vissuti che vanno ulteriormente approfonditi. Tuttavia, il riferimento alla standardizzazione (vd. § 4.3.5) permette di capire quanto i nostri rispondenti si allontanino dalla media generale di punteggio.

8.

Per un uso formativo dei questionari

8.1. INTRODUZIONE

Nei capitoli precedenti sono stati approfonditi in modo sistematico l'impianto teorico, il processo di validazione e le principali analisi statiche utili per una lettura integrata dei risultati. Questo capitolo propone invece una diversa angolazione: esplorarne l'impiego nella quotidianità scolastica, come supporto alla riflessione educativa e alla progettazione didattica.

Come già visto, infatti, il *Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico* (QCCS) e il *Questionario per la Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente* (QVAR) possono fornire preziose informazioni sulla percezione del contesto scolastico da parte degli alunni e sulla percezione, da parte di ciascun alunno, di proprie capacità e caratteristiche. È evidente come tali informazioni siano di grande interesse non solo nell'ottica del ricercatore, ma anche in quella dell'insegnante e nell'ambito dei processi di autovalutazione delle scuole.

In questa prospettiva, l'uso dei questionari non si esaurisce nella funzione diagnostica o valutativa, ma può diventare un vero e proprio strumento formativo, capace di promuovere riflessione, consapevolezza, dialogo tra studenti e docenti e contribuire al miglioramento delle istituzioni scolastiche. Se opportunamente integrati nella quotidianità scolastica, questi strumenti offrono agli insegnanti la possibilità di cogliere segnali deboli, di osservare tendenze relazionali e affettive, di progettare interventi educativi più mirati, condivisi e sensibili ai bisogni della classe.

Questo capitolo si concentra dunque sul valore pedagogico della somministrazione del QCCS e del QVAR, proponendo un'interpretazione operativa che non si limiti alla lettura dei dati, ma che sappia inserirli in un processo circolare di ascolto, restituzione e trasformazione educativa.

Aprè il capitolo una breve panoramica sulla normativa scolastica relativa al benessere degli studenti e alla promozione di un clima scolastico positivo. Si passa poi a descrivere un'esperienza concreta di somministrazione dei due questionari all'interno di un istituto comprensivo, articolata in vari

momenti: dalla progettazione dell'intera somministrazione, alla predisposizione dei questionari, all'elaborazione dei dati e dei report esplicativi. Chiude il capitolo un paragrafo che suggerisce alcune piste di intervento sia a livello della singola classe che di istituto.

La scelta di far riferimento a un'esperienza realizzata vuole essere, in un certo senso, un grido alla Frankenstein Junior: «Si può fare!». Vuole dimostrare che l'uso dei questionari non è solo un ideale pedagogico astratto o una buona pratica ipotetica, ma un'attività possibile, concretamente attuabile nella quotidianità scolastica. Più che fornire indicazioni generali sull'utilizzo degli strumenti, si è scelto quindi di partire da una pratica reale, con l'intento di mostrare come strumenti nati in ambito accademico possano trovare spazio nella realtà viva e complessa della scuola. Il caso raccontato si propone come un riferimento possibile, da adattare alle specificità dei contesti.

8.2. CLIMA DI CLASSE E RESILIENZA NELLA NORMATIVA SCOLASTICA

Avere uno sguardo da educatori sugli alunni, promuovere il loro benessere nel contesto scolastico sono azioni che dovrebbero far parte delle competenze di ciascun insegnante: basti come esempio solo uno dei dispositivi normativi fondamentali, il *Contratto Collettivo Nazionale del Comparto Scuola*, nel quale si richiama alla «cura della relazione educativa» come dimensione costitutiva del profilo docente.

Essere insegnanti è un lavoro pedagogico ben più ampio del raggio dei saperi disciplinari e l'importanza di tale lavoro è ribadita nella normativa scolastica a partire dalle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo* (MIUR, 2012), in cui, nel paragrafo significativamente intitolato *Centralità della persona*, si legge: «Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi». E più avanti:

Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione. La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso. La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell'azione educativa, ma è al contrario condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno.

Il richiamo al vivere insieme delle *Indicazioni del 2012* è ribadito anche nell'aggiornamento normativo del 2018, che si incentra proprio sulle competenze di cittadinanza e sulla promozione del loro sviluppo. Merita riportare un passaggio sugli ambienti di apprendimento e le regole:

Tutti gli apprendimenti devono contribuire a costruire gli strumenti di cittadinanza e ad alimentare le competenze sociali e civiche. Un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l'empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della prosocialità. Le regole che verranno definite e condivise da insegnanti e alunni all'interno delle comunità scolastiche, così come le riflessioni sulle norme che regolano le relazioni nella comunità più ampia, devono sempre trovare riferimento nella Costituzione.

Anche il concetto di benessere – a cui si è fatto più volte riferimento in questo volume – accanto a quello di successo formativo, è esplicitamente presente nella normativa: la *Legge 107/2015* (art. 1, comma 7) afferma che: «L'azione delle istituzioni scolastiche è finalizzata allo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente [...] promuovendo il benessere degli studenti». Il *DPR 275/1999* (art. 4) stabilisce che: «Le istituzioni scolastiche definiscono autonomamente, nel rispetto della libertà di insegnamento e della libertà educativa delle famiglie, il curriculum, favorendo il successo formativo e il benessere degli studenti».

In tale orizzonte si colloca anche il *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione (DPR 80/2013)*, che invita le scuole ad attivare processi di autovalutazione legati alla qualità dell'ambiente di apprendimento e alla costruzione di un clima scolastico favorevole. Il documento prevede che: «Le istituzioni scolastiche avviano un processo di autovalutazione volto a individuare le priorità strategiche, anche in relazione alla qualità dell'ambiente di apprendimento e al benessere scolastico».

Qualche anno dopo, le *Linee guida per il benessere a scuola* (MIUR, 2020) lo ribadiscono con forza: «Il benessere psicologico degli alunni e delle alunne è condizione essenziale per la qualità degli apprendimenti». Infine, l'*Avviso MUR del 25 settembre 2024 (DM 934/2023)* sancisce che «sono state pubblicate nuove risorse per attivare percorsi di supporto psicologico rivolti agli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, nell'ambito degli interventi per la promozione del benessere e della salute mentale nella popolazione scolastica».

A livello europeo, la cornice normativa conferma con chiarezza l'impegno per la costruzione di ambienti scolastici sicuri, inclusivi, accoglienti e stimolanti.

I riferimenti normativi italiani sono in accordo con documenti di livello europeo, nei quali sono presenti richiami espliciti alla necessità di costruire ambienti scolastici sicuri, stimolanti e accoglienti. La *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018* relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente sottolinea, tra l'altro, che: «Le competenze sociali si riferiscono alla capacità di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, nonché di impegnarsi in modo efficace e costruttivo con gli altri. [...] Comportano il rispetto di punti di vista diversi, la capacità di negoziare, essere empatici, tolleranti e collaborativi». Si tratta di una visione coerente con le finalità educative promosse dal QCCS, che mira proprio a rilevare e sostenere le condizioni relazionali della scuola.

In tale visione si iscrive anche la *Garanzia europea per l'infanzia (Child Guarantee)*, approvata nel 2021, che invita gli Stati membri a garantire l'accesso di tutti i bambini – e in particolare quelli in condizioni di vulnerabilità – a un'istruzione inclusiva e di qualità, in ambienti di apprendimento «sicuri e stimolanti».

Gli estratti citati evidenziano due aspetti: come il lavoro pedagogico a scuola sia la condizione necessaria per la costruzione di saperi disciplinari e come ci sia una forte consonanza tra i documenti ministeriali e le dimensioni dei questionari QCCS e QVAR.

L'utilizzo a scuola di tali strumenti si inserisce coerentemente e proficuamente in questo quadro normativo e culturale: permette di raccogliere dati preziosi per comprendere il vissuto degli studenti, rilevare fragilità e valorizzare risorse, con l'obiettivo di progettare ambienti scolastici più giusti, inclusivi e capaci di favorire il benessere e l'apprendimento.

8.3. UN'ESPERIENZA DI SOMMINISTRAZIONE E USO DEI QUESTIONARI A SCUOLA

Come detto in precedenza, le righe seguenti intendono porsi come possibili indicazioni operative, nate dall'esperienza di una scuola, un istituto comprensivo di 1500 alunni nella periferia di Roma¹. Sebbene la somministrazione abbia coinvolto gran parte dell'istituto, non è però escluso che i questionari su clima e resilienza possano essere usati anche in una sola classe per iniziativa degli insegnanti. In tal caso tutta l'organizzazione

¹ Alcuni dei dati emersi dalla somministrazione del QCCS e del QVAR nella scuola primaria sono esposti in Rossi & Castellana, 2024, mentre un altro lavoro sarà dedicato a un approfondimento sull'adattamento degli strumenti per i bambini della primaria.

risulterebbe molto più semplice, ma certamente non potrebbe prescindere da alcuni passaggi descritti nel capitolo.

La proposta di utilizzare a scuola questi strumenti è stata inserita nel progetto della *Funzione strumentale autovalutazione d'istituto*² e ratificata dal collegio docenti con il fine di raccogliere dati sulla percezione del contesto scolastico da parte degli alunni e della percezione di alcune caratteristiche personali.

Oltre ad aver scorto un'utilità negli strumenti in sé e ad aver trovato una significativa consonanza tra questi e i documenti ministeriali richiamati in precedenza, la scuola ha trovato nei questionari uno strumento utile per l'attuazione di alcuni punti dei propri documenti strategici, in particolare il *Rapporto di autovalutazione* (RAV) e il *Piano di miglioramento* (PDM). In quest'ultimo era infatti contenuta una delle coppie di priorità desunte dal RAV per lo sviluppo di «competenze sociali e civiche» a cui era collegato il traguardo della «Costruzione di un sistema di formazione dei docenti e di accompagnamento degli studenti dalla quarta SP fino alla terza SSIG per la prevenzione di Bullismo e Cyberbullismo».

Per la scuola è sembrato perciò molto interessante poter utilizzare in prima battuta il questionario sul clima di classe, dal momento che indaga dimensioni come l'educazione alla cittadinanza, il sostegno e l'inclusione tra gli studenti, il sostegno dei docenti alla relazione, la percezione della sicurezza fisica ed emotiva, l'adeguatezza dell'ambiente scolastico, il sostegno dei docenti all'apprendimento e la personalizzazione della didattica.

La scelta di proporre anche la somministrazione del QVAR è sembrata ineludibile, dal momento che il primo dei questionari valuta la percezione del contesto da parte dello studente, mentre l'altro aiuta a far luce su come lo studente percepisce sé stesso ed è inoltre possibile osservare le correlazioni tra i due.

Come già visto nei precedenti capitoli, i questionari sono stati ideati e tarati per gli alunni della scuola secondaria di primo grado, tuttavia, nel progettare la somministrazione nell'istituto, l'Unità di autovalutazione ha pensato alla possibilità di estendere l'attività anche alle classi IV e V del-

² La funzione strumentale è un incarico attribuito a un docente incaricato dal collegio dei docenti con il compito di organizzare, progettare e coordinare attività specifiche previste dal *Piano triennale dell'offerta formativa* (PTOF). Nell'istituto preso in esame la *Funzione strumentale autovalutazione d'istituto* – ruolo svolto dall'autore del presente capitolo – coordina l'Unità di autovalutazione, una commissione di insegnanti della scuola, anch'essi eletti in collegio docenti. Tra i compiti della commissione ci sono quello di analizzare annualmente i risultati delle prove Invalsi e comunicarli al collegio docenti, di intraprendere iniziative di verifica e monitoraggio di alcune attività della scuola in vista del miglioramento, di offrire elementi utili alla redazione del *Rapporto di autovalutazione*, del *Piano di miglioramento* e della *Rendicontazione sociale*.

la scuola primaria. Si è partiti dall'ipotesi che la distanza anagrafica tra i bambini delle classi terminali della primaria e quelli del primo anno della secondaria non fosse tale da ostacolare l'adeguata comprensione delle domande e degli strumenti in generale; su tale ipotesi ha poi poggato un'altra idea: l'opportunità/necessità di estendere un'operazione di autovalutazione del genere a entrambi gli ordini dell'istituto per osservare analogie e differenze nelle risposte tra i due ordini di scuola per poter avere dei dati su cui avviare un confronto che a volte sembra difficile tra le diverse componenti di un istituto comprensivo.

8.4. LA FASE DI PROGETTAZIONE

In fase di progettazione³ si è stabilito di coinvolgere l'intera scuola secondaria di primo grado, frequentata da circa 500 alunni e le classi IV e V della primaria, complessivamente frequentate da circa 450 bambini. Si è deciso di organizzare le somministrazioni durante l'orario scolastico, progettando un calendario interno in accordo con le varie referenti di plesso, figure preposte alle questioni organizzative.

Questo è un aspetto da curare con attenzione: chi insegna sa che, oltre alle ordinarie attività didattiche, le scuole sono spesso impegnate in progetti interni o esterni che coinvolgono classi, spazi e strumenti a disposizione. Pertanto, è importante raccordarsi con chi gestisce l'organizzazione della scuola per evitare sovrapposizioni e intoppi che potrebbero inficiare la buona riuscita delle somministrazioni.

Avere precisa contezza degli spazi, dei tempi e delle dotazioni disponibili è un aspetto determinante in fase di progettazione, specialmente per somministrazioni che coinvolgono numerose classi.

Nell'istituto considerato c'erano in ognuno dei tre plessi dei computer fissi o portatili ed è stato possibile svolgere quasi tutte le somministrazioni nell'aula informatica di ciascuno di essi.

Un altro aspetto importante, come detto, è il tempo: nell'esperienza descritta si è ipotizzato che bambini e ragazzi potessero impiegare fino a 45 minuti per questionario. Sono state considerate diverse possibilità: se far compilare un questionario in una giornata e uno in un'altra o se somministrarli nella stessa giornata a distanza di qualche ora l'uno dall'altro.

³ In fase di progettazione, per approfondire aspetti metodologici relativi alla somministrazione e all'elaborazione dei questionari può essere molto utile fare riferimento a manuali di ricerca empirica in ambito educativo, tra cui: Domenici *et al.*, 2018; Lucisano & Salerni, 2022; Trinchero, 2022.

Alla fine, cercando di contemperare le esigenze organizzative dei plessi (evitando troppi spostamenti dei gruppi classe con conseguenti perdite di tempo) da una parte, con la sostenibilità della somministrazione – soprattutto per i più piccoli – dall'altra, si è fissata per ciascuna classe una finestra di due ore con una pausa in mezzo di non meno di 15 minuti.

Si è scelto di far compilare i questionari nella stessa giornata anche per un altro motivo, per evitare, cioè, che alcuni alunni fossero presenti un giorno e magari assenti in un altro. Un sistema di somministrazione diviso in giornate diverse avrebbe comportato un'organizzazione molto più onerosa e complessa. Sempre al fine di evitare assenze nella stessa giornata si è deciso di concentrare i questionari nelle ore centrali della mattinata: nella secondaria l'orario scolastico va dalle 8 alle 14 e si è visto che alla prima e all'ultima ora erano più frequenti e probabili ingressi in ritardo o uscite anticipate. Criteri simili sono stati adottati alla primaria.

È stato inoltre previsto che alcuni alunni potessero essere assenti nel giorno della somministrazione. Per casi del genere – e ce ne sono stati diversi – è stato stabilito di far recuperare i questionari in giorni successivi, aggregando gli alunni a gruppi classe più piccoli, quando fosse possibile.

I dispositivi informatici potrebbero ovviamente non essere disponibili in tutti i contesti scolastici. In tal caso l'alternativa è la somministrazione cartacea, che però presenta due ostacoli importanti: il primo è la quantità delle fotocopie da fare, che, considerando il numero di item per questionario, comporterebbe la stampa di almeno 6 pagine ad alunno; chi lavora nella scuola sa bene quanto sia spesso complicato stampare e fotocopiare. Il secondo ostacolo sarebbe rappresentato dal trattamento dei dati, che andrebbero inseriti manualmente in un foglio di calcolo o in un altro programma di elaborazione dati, operazione non rapida e non priva della possibilità di inserire errori nel database.

All'interno della scuola non è però sufficiente assicurarsi della disponibilità di spazi, tempi e altro per la buona riuscita delle somministrazioni. È molto importante condividere il più possibile con i colleghi le finalità dei questionari, i dettagli organizzativi ed essere disponibili a rispondere a dubbi e domande. Occorre chiarire che i questionari non hanno alcuna funzione valutativa nei confronti dei docenti, che i dati vengono restituiti in forma aggregata, e poi, in modo più riservato, classe per classe, e che l'obiettivo è leggere insieme i bisogni degli studenti per potervi dare, da insegnanti, delle risposte. È utile anche rassicurare i colleghi sul fatto che gli strumenti sono stati già validati e tarati, e che bambini e ragazzi sono in grado di comprenderli e di rispondere. Vale la pena insistere sul fatto che «perdere» una o due ore di lezione può in realtà significare guadagnare in consapevolezza e cura educativa. Sebbene sia auspicabile che a seguire le somministrazioni siano le figure che hanno progettato l'intervento – come

verrà detto più avanti – è fondamentale che anche gli altri docenti coinvolti siano preparati, consapevoli e disponibili a collaborare con correttezza e attenzione.

Bisogna insomma dialogare il più possibile con i colleghi perché avere il loro sostegno predispone anche meglio gli alunni nei confronti delle somministrazioni.

Nell'esperienza qui esposta, per esempio, sebbene il collegio docenti avesse a larga maggioranza votato a favore delle iniziative proposte dalla *Funzione strumentale autovalutazione*, nel momento in cui le somministrazioni stavano per realizzarsi, sono emersi alcuni problemi, come timori legati all'uso dei dati al loro significato, alla loro diffusione, ecc. Ciò ha riguardato soprattutto la scuola primaria e per questo motivo è stato organizzato un momento di confronto tra gli insegnanti – in un'occasione in cui erano già riuniti per la programmazione congiunta – e la funzione strumentale.

Sempre in tema di comunicazione, stavolta esterna, ci sono due aspetti da sottolineare: il primo è un passaggio imprescindibile per somministrare questionari che raccolgano dati personali, ed è la redazione, diffusione e raccolta dei consensi informati. Il secondo aspetto riguarda la comunicazione con le famiglie: allo scopo di ottenere la più alta adesione possibile e di vincere possibili resistenze che questionari del genere possono ingenerare è molto importante comunicare in modo chiaro ed efficace con i genitori degli alunni. Ciò che vale per qualsiasi ricerca, cioè, spiegare in modo chiaro scopi e modalità di svolgimento, vale a maggior ragione nei casi in cui siano coinvolti dei minori. Nel caso trattato il modulo del consenso informato è stato pubblicato insieme a un modulo informativo di partecipazione allo studio redatto dall'Unità di autovalutazione ma firmato dal dirigente scolastico. Entrambi i documenti sono stati pubblicati sul registro elettronico a febbraio 2024.

La firma del dirigente potrebbe sembrare un orpello burocratico, ma nell'indirizzarsi ai genitori è un segnale comunicativo importante, che garantisce che l'iniziativa è di tutto l'istituto e ciò è una rassicurazione importante per le famiglie.

Di seguito, a scopo esemplificativo, si riporta la presentazione della ricerca in tutto simile utilizzata nell'istituto, mentre il modulo del consenso informato si trova nell'Appendice 3.

PRESENTAZIONE DELLA RICERCA

*Gentili genitori,
stiamo conducendo una ricerca interna al nostro istituto per rilevare il livello di benessere delle studentesse e degli studenti nel contesto scolastico.
A scuola bambini e ragazzi passano buona parte della propria giornata ed è un tempo che sarebbe utile trascorrere nel modo migliore possibile per la loro crescita.*

Capire se gli alunni si sentono partecipi di ciò che fanno, farli riflettere su come affrontano le difficoltà, farli ragionare sulla qualità delle loro relazioni, valutare eventuali punti di debolezza sono elementi che possono arricchire il loro vissuto scolastico e aiutare gli insegnanti a lavorare al meglio.

A tale scopo stiamo avviando una ricerca a cui sono invitati e partecipare gli alunni delle classi IV e V della scuola primaria e delle classi I, II, III della secondaria.

A loro sarà chiesto di compilare due questionari anonimi diretti a stimolare la riflessione degli studenti sul proprio benessere e a promuoverlo: il Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico e il Questionario per la Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente. Sono due strumenti di ricerca riconosciuti a livello internazionale e adattati per il contesto italiano da un gruppo di ricerca del dipartimento di Scienze della Formazione Primaria dell'università «Roma Tre». Il primo questionario sul clima è composto da 60 affermazioni che riguardano l'esperienza dell'allievo all'interno del contesto-scuola rispetto alle quali viene chiesto di rispondere su una scala di frequenza [es: Nella mia classe ci aiutiamo sui compiti da svolgere (Mai - Raramente - Qualche volta - Spesso - Molto spesso)]. Il secondo questionario intende far riflettere lo studente sul proprio modo di affrontare compiti, difficoltà, cambiamenti. È composto da 64 affermazioni rispetto alle quali viene richiesto di rispondere sempre su una scala di frequenza [es: Sei attivo/a e partecipe nello studio? (Mai - Raramente - Qualche volta - Spesso - Molto spesso)].

Le domande dei questionari vertono in generale su temi come l'educazione alla cittadinanza; l'inclusione tra gli studenti; il sostegno dei docenti alla relazione tra studenti; la percezione della sicurezza fisica ed emotiva; l'adeguatezza dell'ambiente scolastico; il sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica.

Agli studenti saranno richieste, inoltre, alcune informazioni anagrafiche di tipo generale come classe, sezione e genere.

È importante precisare che i questionari non sono prove scolastiche, bensì due strumenti costruiti per aiutare a ragionare su come ci si sente a scuola e sul modo in cui ciascuno affronta contesti e situazioni vissute.

La ricerca è condotta e coordinata da un insegnante del nostro istituto che in qualità di Funzione strumentale Autovalutazione d'istituto, coordina l'Unità di autovalutazione, una commissione composta da altri insegnanti della nostra scuola, insieme ai quali raccoglierà e analizzerà i dati.

Prima di decidere liberamente se volete far partecipare vostro/a figlio/a a questa indagine, LEGGETE ATTENTAMENTE questo modulo informativo e ponete al responsabile della ricerca tutte le domande che riterrete opportune al fine di essere pienamente informati degli scopi e delle modalità di esecuzione della ricerca.

Vi ricordiamo che questa è un'attività di ricerca interna alla scuola deliberata dal Collegio dei docenti e che la partecipazione di vostro/a figlio/a è completamente volontaria. Potrete ritirare il consenso alla partecipazione a questa attività in qualunque momento.

SCOPO DELLO STUDIO

Attraverso lo studio delle risposte sarà possibile osservare in che misura gli alunni percepiscono il proprio contesto scolastico.

L'analisi dei dati anonimi con l'abbinamento dei risultati dei due questionari consentirà di rilevare punti di forza o di debolezza che potranno essere incentivati o supportati con la scelta di eventuali attività in classe.

DURATA E MODALITÀ DELL'IMPEGNO RICHIESTO

Per rispondere a ognuno dei due questionari è prevista circa un'ora di tempo e si cercherà di far svolgere i due questionari a ciascuna classe nella stessa giornata. La somministrazione è prevista per il mese di marzo (compatibilmente con le esigenze organizzative dei singoli plessi) e si terrà in orario scolastico, in classe o nel laboratorio informatico; saranno utilizzati i dispositivi informatici della scuola e la somministrazione si terrà sotto la sorveglianza di uno degli insegnanti di classe e, quando possibile, con l'assistenza di uno degli insegnanti membri dell'Unità di autovalutazione.

RESTITUZIONE

L'elaborazione dei dati raccolti sarà condotta in modo da eliminare qualsiasi riferimento che possa permettere di ricollegare singole affermazioni a una determinata persona. I risultati della ricerca saranno elaborati in forma riassuntiva e in nessun caso eventuali brevi citazioni saranno riconducibili a singole persone.

Al termine della rilevazione gli esiti dello studio saranno messi a disposizione dell'istituto in forma aggregata (per classi e per ordine di scuola) affinché si possa riflettere e migliorare rispetto a situazioni critiche eventualmente rilevate.

Alle famiglie verrà restituito un rapporto di ricerca sui principali risultati emersi.

ALTRE INFORMAZIONI UTILI

Riservatezza. I dati raccolti saranno trattati secondo quanto previsto dal Decreto Legislativo 10 agosto 2018, n. 101 recante «Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati)» garantendo l'anonimato dei partecipanti. La privacy dei partecipanti sarà garantita dall'assenza di identificativi dei soggetti nei questionari o modulo on line. Il materiale sarà custodito dal Responsabile della ricerca.

La partecipazione allo studio è volontaria e gratuita e non comporta alcun tipo di rischio o disagio.

Quello proposto è solo un modello, ma, in ogni caso, nel comunicare con le famiglie è necessario essere chiari, trasparenti e rassicuranti e, a tale scopo è bene che non manchino alcuni punti importanti:

- *Contesto e finalità*: spiegare che si tratta di una ricerca interna alla scuola finalizzata a conoscere il benessere degli alunni e la loro percezione del clima scolastico.
- *Oggetto della rilevazione*: illustrare brevemente i temi dei questionari attraverso le loro dimensioni costitutive e chiarire che lo scopo è stimolare la riflessione degli studenti.
- *Carattere anonimo e non valutativo*: sottolineare che i questionari sono anonimi, non sono prove scolastiche e non influenzeranno in alcun modo la valutazione.
- *Modalità di somministrazione*: indicare quando e come avverrà la compilazione (durante l'orario scolastico, con sorveglianza, in laboratorio o aula, con dispositivi della scuola o in altra modalità ecc.).
- *Riservatezza dei dati*: assicurare che i dati saranno trattati nel rispetto delle normative sulla privacy, senza possibilità di risalire all'identità degli alunni.
- *Restituzione*: informare su come saranno restituiti i dati, assicurare che non sarà possibile risalire a singoli studenti e che saranno utilizzati per riflettere su eventuali interventi migliorativi.
- *Volontarietà della partecipazione*: ricordare che la partecipazione è libera e il consenso può essere revocato in qualsiasi momento.

Rispettare questi punti aiuta a costruire un clima di fiducia e collaborazione con le famiglie, favorendo una partecipazione consapevole e serena degli studenti.

8.5. PREPARARE LE SOMMINISTRAZIONI

Particolare attenzione va messa nel preparare le somministrazioni, curando i dettagli e cercando di prevenire possibili problemi e avendo pronte soluzioni per risolverli.

Scegliendo la modalità cartacea la somministrazione è più semplice, ma presenterà poi i problemi sopra detti in termini di quantità di dati da inserire in un database e la relativa probabilità di introdurre errori.

Nell'istituto qui preso in considerazione si è scelto di somministrare i questionari tramite moduli di *Google* appositamente preparati. Una volta deciso di far compilare i questionari uno dopo l'altro, i moduli sono stati preparati in modo da essere concatenati: alla fine del QCCS lo studente avrebbe trovato questo messaggio: *Grazie per aver compilato il primo dei due questionari! Adesso prenditi una pausa e solo quando l'insegnante te lo dirà, clicca sul link per compilare la seconda parte. Grazie!* Alle domande dei questionari sono state aggiunte domande per conoscere genere, classe e sezione

frequentata, più una domanda che chiedeva di inserire un codice numerico di cui si dirà oltre.

Affinché la lettura fosse possibile per tutti gli alunni, si è curata l'im-paginazione, preferendo caratteri ad alta leggibilità e un'interlinea sufficientemente spaziosa.

I moduli sono stati caricati sui *browser* dei computer della scuola dalla referente informatica di ciascun plesso in modo che bastasse scrivere un paio di lettere sulla banda degli indirizzi per richiamarli, naturalmente dopo aver inserito una password conosciuta solo dall'Unità di autovalutazione.

Nella secondaria di primo grado i dispositivi disponibili erano dei *Chromebook*, che per funzionare hanno bisogno dell'inserimento di credenziali personali. Normalmente vengono utilizzati, sia dai docenti che dagli alunni, con le credenziali di posta dell'istituto, aspetto problematico per l'anonimato richiesto dai questionari. Per risolvere il problema, in collaborazione con l'animatrice digitale dell'istituto, sono stati creati oltre venti profili specifici non legati a identità personali che permettevano così l'uso anonimo del dispositivo.

La compilazione anonima del questionario poneva però un altro tipo di problema: poter associare i due questionari compilati alla stessa persona. Questo è stato risolto semplicemente assegnando a ciascun alunno, prima delle somministrazioni, un numero da inserire in entrambi i moduli *Google*⁴.

In fase di progettazione delle somministrazioni è bene anche avere contezza di bisogni speciali degli alunni, cioè quelli con disabilità, con disturbi dell'apprendimento e quelli – molto pochi nel caso qui esposto – con un'italofonia non piena.

Per gli alunni con disabilità si è riflettuto con gli insegnanti di classe sull'opportunità o meno – in base alle difficoltà dell'alunno – se far compilare o meno i questionari; in caso di risposta positiva, si è fatto in modo di fissare la somministrazione in ore in cui ci fosse l'insegnante di sostegno (ovviamente la loro partecipazione, come quella di tutti gli alunni, era subordinata al consenso delle famiglie). Quando questo non è stato possibile, e anche nei casi di altri bisogni educativi speciali per i quali non è prevista la figura dell'insegnante di sostegno, si è cercato di collaborare con l'insegnante di classe presente al momento e, in ogni caso, si è cercato di garantire un'attenzione maggiore a tutti questi alunni.

⁴ Nell'assegnazione dei numeri identificativi è preferibile attribuire a ciascun gruppo classe una numerazione distinta, così da ottenere soggetti univocamente riconoscibili già nella fase di inserimento nel database. Nel caso descritto, per semplificare la somministrazione, si è scelto di numerare gli alunni da 1 in su all'interno di ogni classe. In fase di elaborazione e pulizia dei dati è stato quindi necessario costruire codici che distinguessero i soggetti tra le diverse classi. Questa operazione si rivela fondamentale per consentire analisi disaggregate e comparazioni mirate, come sarà visibile nei report riprodotti in Appendice.

Una volta raccolti i consensi informati con la collaborazione dei docenti coordinatori di classe si è presentato un altro aspetto da considerare: cosa far fare agli alunni che non avrebbero partecipato alla rilevazione mentre i compagni rispondevano ai questionari. È infatti capitato che in alcune classi i mancati consensi siano stati alcuni o addirittura quasi la metà degli alunni. In tutti i casi in cui ci fossero alunni non partecipanti, si è stabilito che fossero seguiti in altre attività dal docente titolare per quell'ora; ciò è stato però possibile solo perché tutte le somministrazioni erano seguite da un membro dell'Unità di autovalutazione (chiaramente al di fuori del proprio orario di servizio). È ovvio che più è esiguo il numero di persone addentro alle operazioni di somministrazione, capaci e volenterose di seguirle, più il carico di lavoro è oneroso per chi se ne occupa. Per questo è bene coinvolgere più persone, anche in ragione dei numeri con cui si ha a che fare, e, in tutti i casi, cercare il più possibile la collaborazione dei colleghi presenti.

Nell'esperienza qui raccontata con l'Unità di autovalutazione si è deciso di non coinvolgere le classi – molto poche, a dire il vero – in cui i partecipanti non fossero la metà più uno degli alunni.

Così facendo, le classi raggiunte sono state complessivamente 38, 19 di scuola primaria e 19 di secondaria. Le somministrazioni alla primaria sono state seguite da due insegnanti dell'Unità di autovalutazione in uno dei plessi; in un altro plesso di primaria ha seguito lo svolgimento la referente informatica, che ha voluto collaborare. Alla scuola secondaria le somministrazioni sono state seguite dalla Funzione strumentale insieme a una collega dell'Unità di autovalutazione.

8.6. SOMMINISTRARE I QUESTIONARI

La somministrazione è il momento più importante tra gli altri, che dà senso alla fase di preparazione e che, soprattutto, determinerà la qualità dei dati raccolti e, di conseguenza, il loro uso formativo.

È fondamentale che le somministrazioni avvengano in un'atmosfera tranquilla, senza pressioni di alcun tipo. Bisogna inoltre rassicurare alunne e alunni sul fatto che non si tratta di prove valutative ma di questionari in cui possono esprimere ciò che pensano; è importante sottolineare che non ci sono risposte giuste o sbagliate e che è garantito l'anonimato.

Nel presentare i questionari e nello spiegare come rispondere bisogna curare il linguaggio affinché sia semplice, chiaro, adatto all'età dei rispondenti; bisogna inoltre essere dialogici e pronti a rispondere ad eventuali domande. Di somministrazione in somministrazione si vedrà come ci sono domande che tendono a ripetersi – sia generali che su item particolari - e

altre che saranno uniche ma alle quali bisogna essere pronti a dare risposte fondate e credibili.

Nell'esperienza qui raccontata era stato predisposto un protocollo scritto nel caso in cui nessun membro dell'Unità di autovalutazione potesse essere presente in qualche somministrazione. Non è stato mai utilizzato perché non ce n'è stato bisogno e le informazioni sono state sempre dette dai somministratori senza leggere per aumentarne l'efficacia comunicativa. Nel protocollo erano contenute indicazioni pratiche su come far accedere gli alunni ai dispositivi, come compilare i questionari, a chi rivolgersi in caso di difficoltà di ogni tipo. Veniva inoltre raccomandato che la compilazione, anche se molto semplice nella modalità di risposta, venisse interrotta con un intervallo per evitare risposte meccaniche e poco riflessive dovute a stanchezza.

Si propone qui una possibile traccia per la presentazione alle classi, estratta da quel documento:

Il lavoro che oggi condurremo insieme fa parte di un progetto per il miglioramento del benessere degli studenti all'interno del contesto scolastico. A scuola passiamo buona parte della nostra giornata ed è un tempo che sarebbe utile trascorrere nel modo più piacevole e utile per la vostra crescita. Capire se ci sentiamo partecipi di quello che facciamo, riflettere su come affrontiamo le difficoltà, ragionare sulla qualità delle nostre relazioni con gli altri, valutare eventuali punti di debolezza, sono elementi che possono arricchire l'esperienza scolastica.

Gli strumenti che ci aiuteranno in questa riflessione sono due.

Il primo è un questionario sul clima di classe ed è composto da circa 60 affermazioni che riguardano l'esperienza di ciascuno di voi all'interno della scuola. Per ogni affermazione che troverete vi verrà chiesto di rispondere su una scala di frequenza.

Es: Nella mia classe ci aiutiamo sui compiti da svolgere (Mai - Raramente - Qualche volta - Spesso - Molto spesso).

Il secondo questionario ha lo scopo di farvi riflettere sul vostro modo di affrontare compiti, difficoltà, cambiamenti. È composto da 72 affermazioni rispetto alle quali vi viene richiesto di rispondere sempre su una scala di frequenza.

Es: Nell'ultimo mese, sei statola attiva e partecipi nello studio? (Mai - Raramente - Qualche volta - Spesso - Molto spesso).

È importante che i questionari che compilerete non sono una prova, sono due strumenti costruiti per aiutarvi a ragionare su come vi sentite e sul vostro modo di affrontare le situazioni che vi coinvolgono.

Attraverso l'analisi dei dati anonimi (ognuno di voi avrà un codice numerico) sarà possibile rilevare punti di forza o di debolezza che potranno essere incentivati o supportati con la scelta di eventuali attività in classe.

Proprio perché sono strumenti finalizzati a conoscervi meglio, non ci sono risposte giuste o sbagliate, ma è invece molto importante che ognuno di voi risponda il più sinceramente possibile e scelga la risposta in base a quello che pensa veramente.

Nella scuola qui considerata, alla fine della presentazione veniva dato spazio alle domande, che andavano da alcune a diverse. Una volta data risposta alle domande veniva dato a ognuno un cartoncino con un numero, con la raccomandazione di tenerlo sempre accanto a sé e di inserirlo nella prima domanda di ciascuno dei due questionari.

Generalmente anche durante la somministrazione c'erano alunni che chiedevano chiarimenti sul significato di parole, di intere domande, su come utilizzare la scala di Likert per rispondere. Tutti i docenti che hanno seguito i questionari sono stati preparati ad aiutare senza influenzare, aspetto che era stato inserito anche nel protocollo di somministrazione: «Nel caso in cui, durante l'esecuzione, dovessero essere riscontrate delle affermazioni poco chiare, gli alunni potranno chiedere aiuto all'insegnante presente in quel momento. All'eventuale richiesta di un chiarimento rispetto agli item, evitate di influenzare o sollecitare in alcun modo la risposta e spiegate all'alunna/o il significato dell'item in modo più chiaro ed esauritivo». Il protocollo è stato preparato prima delle somministrazioni ma raffinato dopo l'avvio delle stesse in modo da essere corroborato da un'esperienza, seppur breve: «nella prima settimana di somministrazione alla secondaria abbiamo visto che le domande da parte degli alunni sono diverse, a volte capita che dicano che qualcosa nominato nei questionari non si è mai verificato. Se dovesse capitare, dite loro di chiedersi come risponderebbero se ciò che viene chiesto accadesse».

Durante le somministrazioni, oltre a essere pronti a rispondere a domande e a dare maggiore attenzione ad alcuni alunni (si veda sopra), è necessario gestire i gruppi classe: come ogni docente sa, nelle attività individuali svolte in contemporanea da un gruppo di alunni sono diversi i modi di approcciarsi e sono diversi i tempi con cui le attività vengono svolte. Questo, in una situazione del genere, può dare luogo a momenti di confusione che, ovviamente sono da evitare. Per questo è importante insistere sull'importanza dell'attività in fase di presentazione e, durante la compilazione, insistere sulla necessità di riflettere bene sugli item, sullo sforzarsi di capirli e di rappresentarsi la situazione descritta. Sarà inevitabile, tuttavia, che alcuni alunni finiranno molto prima di altri. Ai più rapidi è utile chiedere di fermarsi un po', staccarsi qualche momento dalle domande, per poi tornare a riconsiderarle con più calma.

È importante saper gestire i gruppi soprattutto tra il primo e il secondo questionario per contemperare le esigenze di quelli che rispondono più lentamente con il desiderio di muoversi, parlare e fare una pausa di coloro che avessero già finito.

Quando invece si arriva al secondo questionario – in questo caso il QVAR – gestire tempi diversi può essere più facile: se il questionario viene somministrato in un ambiente diverso dall'aula della classe e se è possibile farlo, è meglio far andare via chi ha già finito.

Terminate le somministrazioni, che nel caso esposto si sono svolte tra marzo e aprile, è necessario procedere con l'elaborazione dei dati raccolti, operazione indispensabile per rendere le risposte confrontabili e utili sul piano statistico. Questa operazione di codifica è fondamentale per poter calcolare le medie aritmetiche sia sul totale del questionario, sia sulle singole dimensioni in cui è strutturato lo strumento. Le medie possono essere analizzate a livello di classe, ma anche a livello d'istituto, nel caso di una somministrazione estesa a più gruppi. In aggiunta, è possibile fare confronti tra generi, tra classi di anni differenti (ad esempio prime, seconde, terze) e tra gruppi scolastici distinti, al fine di evidenziare somiglianze, divergenze e aree di bisogno specifiche. Si tratta di un'operazione statistica che consente di passare dalla raccolta dei dati alla costruzione di ipotesi pedagogiche orientate al miglioramento e alla personalizzazione dell'offerta formativa.

Per quanto riguarda le operazioni di calcolo, quali possano essere e come si possano realizzare, si rimanda al capitolo 7.

8.7. SUI TEMPI

Prima di affrontare il tema della restituzione dei dati, è opportuno riflettere sui tempi necessari per le varie fasi di lavoro con i questionari QCCS e QVAR. Nell'istituto preso in esame, le somministrazioni si sono svolte tra marzo e aprile, la prima restituzione – rivolta al collegio docenti – è avvenuta a giugno, mentre i 38 report destinati alle classi sono stati predisposti e diffusi nell'ottobre dell'anno scolastico successivo.

Ciascuna fase è impegnativa e richiede tempo, anche perché per chi ci lavora si svolge a margine dell'attività principale: insegnare. È naturale che la prima esperienza del genere richieda tempi più lunghi, ma proprio per questo può essere utile progettare fin da subito un'organizzazione sostenibile, che consenta – nelle successive eventuali somministrazioni – di concludere il percorso all'interno dello stesso anno scolastico. L'obiettivo dovrebbe essere quello di restituire i dati ai consigli di classe in tempo utile per poterli utilizzare: progettare attività educative, intervenire sul clima, attivare percorsi.

Restituire i risultati a fine anno, infatti, rischia di far percepire l'operazione come una rendicontazione conclusiva, più che come l'avvio di un processo trasformativo. Inoltre, posticipare troppo le restituzioni comporta una perdita di utilità rispetto alle classi terminali: i dati raccolti nelle quinte della primaria o nelle terze della secondaria diventano conoscenze retrospettive, che non danno possibilità di essere utilizzati a favore del gruppo classe, ormai disgregato o uscito dall'istituto.

Pianificare tempi più ravvicinati tra somministrazione, analisi e restituzione è quindi essenziale: non solo per garantire una maggiore efficacia operativa, ma soprattutto per permettere che i dati raccolti diventino strumenti vivi, capaci di innescare processi educativi concreti all'interno dello stesso anno scolastico.

8.8. I REPORT PER LA COMUNICAZIONE DEI DATI

I dati raccolti, anche quando siano stati elaborati in forma numerica e sintetizzati tramite medie, non sono in grado di «parlare» da sé: è necessario dar loro voce con una lettura ragionata attraverso la predisposizione di report pensati per diversi destinatari. È utile distinguere tre livelli di restituzione.

Il primo è quello esterno, destinato alle famiglie che hanno prestato il consenso allo studio o, eventualmente, all'intera comunità scolastica. In questo caso è necessario riflettere con attenzione su quali dati inserire, soprattutto qualora i risultati non siano positivi. Non si tratta di edulcorare la realtà, ma di comunicarla con prudenza e responsabilità, tenendo presente che una restituzione pubblica richiede anche la disponibilità della scuola a mettere in campo azioni concrete di miglioramento. In ogni caso, è raccomandabile un report molto essenziale, contenente le informazioni principali riguardanti l'istituto e scritto con un linguaggio chiaro e accessibile.

Un secondo tipo di report può essere predisposto per il collegio dei docenti, può contenere una maggiore ricchezza di dati con l'obiettivo di promuovere una riflessione condivisa attraverso confronti tra generi e classi, sia in parallelo che in verticale. Tale tipo di report può rappresentare un'opportunità preziosa per avviare percorsi di sviluppo e iniziative trasversali a livello di istituto.

Infine, un terzo livello di restituzione è quello dei singoli consigli di classe (o *team* educativi, nel caso della scuola primaria). In questo caso il report include esclusivamente i dati riferiti alla singola classe e può costituire un'occasione concreta per avviare processi di riflessione e intervento mirati. Può essere utilizzato per promuovere la riflessione tra i docenti, ma anche per un confronto con gli studenti, allo scopo di leggere insieme i bisogni del gruppo e individuare azioni pedagogiche coerenti. È questo il mezzo con cui la rilevazione può tradursi in reale trasformazione educativa.

Allo scopo di fornire esempi sia in termini di contenuti che di forma, in Appendice al presente capitolo sono stati collocati due report, uno destinato al collegio docenti, l'altro destinato a un consiglio di classe.

Si noterà una ridondanza di informazioni nei due report; la scelta è stata intenzionale, dettata dalla distanza temporale che li separava e dalla

volontà di offrire documenti esplicativi ma al contempo massimamente chiari e semplici da leggere.

Il report destinato al collegio docenti contiene in origine i dati aggregati relativi alla somministrazione dei questionari QCCS e QVAR nelle classi IV e V della primaria e nelle classi I, II e III della secondaria di primo grado (per ragioni di spazio sono stati lasciati i soli dati relativi alla secondaria). Comprende una cornice teorica «leggera» iniziale, un'analisi dei risultati articolata per grado scolastico, tabelle di sintesi con medie e scarti, e riflessioni conclusive orientate alla pianificazione di interventi futuri a livello di istituto. Rispetto al report in Appendice, è possibile concepirne uno con le sole medie, evitando operazioni statistiche di livello più alto come il calcolo della significatività.

Il report destinato a una classe è quello pedagogicamente più importante e contiene invece i dati riferiti a un solo gruppo classe. Assomiglia al primo per la ripresa della cornice teorica, ma se ne differenzia per il taglio più operativo e analitico: sono presentati i punteggi anonimi dei singoli alunni e le medie della classe, accompagnati da confronti con i dati d'istituto e indicazioni pratiche per distinguere risultati positivi e negativi. È arricchito da commenti interpretativi e da una sezione finale che propone spunti didattici e riflessioni rivolte ai docenti, con l'obiettivo di favorire interventi mirati e coerenti con le evidenze emerse.

In qualsiasi modo si decida di farla, la restituzione dei risultati rappresenta una fase cruciale del percorso. Senza un ritorno significativo ai soggetti coinvolti, il rischio è che la rilevazione venga percepita da alunni, famiglie e colleghi come esercizio statistico o burocratico fine a sé stesso, più che come occasione formativa.

Non si tratta solo di «condividere dati», ma di attivare consapevolezza, avviare domande e predisporre il terreno per cambiamento. Se inserito in una visione di medio-lungo periodo, magari con ripetizioni delle somministrazioni ogni due o tre anni, l'uso dei questionari può alimentare l'attitudine riflessiva della scuola: uno sguardo che periodicamente interroga l'ambiente, ascolta i vissuti, riadatta le pratiche. L'impatto più duraturo, infatti, non risiede tanto nei numeri prodotti, ma nella capacità di generare una cultura scolastica più sensibile alle relazioni, alle emozioni, alla voce degli studenti.

Se ben costruiti e differenziati per destinatario, i report non rappresentano un punto di arrivo, ma possono costituire un vero e proprio motore di trasformazione educativa, attivando dialoghi, riflessioni condivise e pratiche scolastiche orientate al benessere e alla partecipazione.

8.9. DALLA LETTURA DEI DATI ALLE PRATICHE EDUCATIVE: ALCUNI SPUNTI PER L'AZIONE

L'elaborazione dei dati e la costruzione dei report, per quanto fondamentali, non esauriscono il potenziale formativo dei questionari QCCS e QVAR. È proprio nella fase successiva – quella dell'interpretazione condivisa e dell'intervento – che questi strumenti possono tradursi in risorse educative concrete, capaci di attivare processi trasformativi.

Lungi dal voler proporre un modello prescrittivo, il presente paragrafo intende offrire alcune piste operative, da adattare con flessibilità alle caratteristiche e ai vincoli del proprio contesto scolastico. Ogni scuola e ogni classe costituiscono infatti un sistema relazionale unico, e qualsiasi proposta va ricalibrata sulle persone, sulle risorse, sui tempi effettivamente disponibili e facendo i conti con i limiti che si possono incontrare.

Tra questi, per esempio, è probabile che soprattutto nella scuola secondaria di primo grado possa risultare difficile mobilitare l'intero consiglio di classe intorno a una lettura condivisa dei dati e ancora di più all'azione pedagogica. Eppure, anche l'impegno di uno o due insegnanti può generare effetti significativi, specie se si tratta di figure centrali per numero di ore o per ruolo educativo. La condivisione di obiettivi, la costruzione di alleanze interne al consiglio di classe e la disponibilità ad agire su piccole pratiche quotidiane possono avviare percorsi virtuosi.

Limiti di tipo diverso si possono trovare nell'azione a livello di istituto, di necessità corale e proprio per questo ancora più ardua da realizzare.

Tuttavia, consapevoli delle difficoltà che si possono incontrare, vale la pena provare a utilizzare pedagogicamente i due questionari. In questa prospettiva, si possono distinguere due piani d'azione: uno più strategico, a livello di istituto, e uno più operativo, centrato sulle singole classi. Entrambi ruotano attorno all'idea che la scuola, per essere luogo di apprendimento, debba sapersi interrogare sul proprio clima relazionale e sui vissuti degli studenti.

A livello di istituto, i dati aggregati possono guidare la definizione di priorità nel RAV e nel PTOF, orientare la formazione dei docenti, promuovere la costruzione di ambienti più accoglienti e occasioni di dialogo tra scuola e famiglie. In presenza di criticità diffuse (per esempio su *percezione della sicurezza emotiva* o su *coinvolgimento delle famiglie*), si possono attivare progettualità trasversali, momenti di riflessione collegiale o gruppi di studio e azione interni.

A livello di classe, invece, i dati raccolti possono diventare occasione per un lavoro pedagogico mirato. Le otto dimensioni del QCCS costituiscono vere e proprie leve trasformatrici, capaci di guidare riflessioni e scelte educative. Condividere i dati con gli alunni in modo accessibile – anche

attraverso grafici semplificati o discussioni guidate – può aprire a riflessioni sul supporto dei docenti, sulla qualità dell'inclusione tra pari, sul coinvolgimento delle famiglie o sulla cura dell'ambiente scolastico. A partire da queste dimensioni, la classe può costruire una consapevolezza condivisa del proprio clima e individuare, con il supporto degli insegnanti, azioni concrete e sostenibili per migliorarlo. Anche semplici pratiche quotidiane, come il circle time, l'uso di *routine* cooperative o l'attenzione esplicita alla dimensione relazionale, possono innescare piccoli ma significativi cambiamenti.

Nelle *Tablelle 8.1* e *8.2* sono proposte alcune piste operative, per entrambi i livelli, a partire da possibili criticità emerse in ciascuna dimensione.

Naturalmente, tutte le attività suggerite vanno lette in relazione all'ordine scolastico in cui si opera: ciò che è efficace in una classe quinta della primaria potrebbe richiedere un adattamento in una seconda della secondaria di primo grado. Più che replicare modelli, si tratta di costruire strategie di ascolto e azione coerenti con le specificità del gruppo.

L'elemento centrale, in ogni caso, resta l'idea che le dimensioni esplorate dal QCCS siano tutte – a diverso titolo – manipolabili dalla scuola. Laddove si scelga di lavorare intenzionalmente sul clima di classe, è possibile agire indirettamente anche su quegli aspetti più personali e interni misurati dal QVAR: la partecipazione, la perseveranza, la capacità di auto-regolarsi, il senso di efficacia.

Tabella 8.1. – Azioni a livello di istituto.

AMBITO DI INTERVENTO	DIMENSIONI DI RIFERIMENTO	AZIONI STRATEGICHE POSSIBILI
<i>Formazione docenti</i>	Supporto relazionale, inclusione cittadinanza	Percorsi formativi su clima di classe, gestione dei conflitti, cooperative learning.
<i>Spazi scolastici</i>	Sicurezza fisica, ambiente scolastico	Riqualficazione di spazi comuni; progettazione partecipata di aule e ambienti «ponte».
<i>Gestione dell'istituto e RAV</i>	Tutte le dimensioni QCCS	Utilizzo dei dati dei questionari per costruire priorità strategiche nel RAV e nel PDM.
<i>Partecipazione delle famiglie</i>	Coinvolgimento genitori	Sportelli di ascolto o «genitori tutor»; focus group di co-progettazione educativa.
<i>Cultura del benessere</i>	Tutte le dimensioni	Costituzione di commissioni benessere; coinvolgimento studenti in rilevazione periodica del clima; sportelli psicologici.
<i>Didattica orientata alla cittadinanza</i>	Educazione alla cittadinanza, responsabilità	Curricoli trasversali; eventi di scuola su convivenza, legalità, empatia.

8.9. Dalla lettura dei dati alle pratiche educative: alcuni spunti per l'azione

Tabella 8.2. – Azioni a livello di classe (a partire dalle dimensioni QCCS e QVAR).

DIMENSIONE	SEGNALI O CRITICITÀ POSSIBILI	ESEMPI DI AZIONI EDUCATIVE
<i>Sicurezza fisica ed emotiva</i> (QCCS)	Alunni che dichiarano di sentirsi poco sicuri, tesi, isolati	Circle time per l'ascolto reciproco; creazione di regole condivise sul rispetto; angoli di decompressione in aula e nella scuola.
<i>Supporto dei docenti all'apprendimento</i> (QCCS)	Scarsa percezione di aiuto da parte degli insegnanti	Riletture collettive delle aspettative reciproche; revisione del feedback valutativo; tutoraggio individualizzato, colloqui informali docenti-alunni.
<i>Supporto dei docenti alle relazioni tra pari</i> (QCCS)	Docenti percepiti come poco coinvolti nella gestione dei conflitti	Attività di role-playing per la gestione dei conflitti; incontri di classe facilitati da adulti.
<i>Inclusione tra studenti</i> (QCCS)	Gruppi chiusi, esclusioni, difficoltà di integrazione	Lavori cooperativi a composizione eterogenea; laboratori e attività sull'empatia e sulle differenze.
<i>Educazione alla cittadinanza</i> (QCCS)	Poco coinvolgimento nelle regole di classe o nella vita scolastica	Simulazioni di assemblee o consigli di classe aperti agli studenti; creazione di «statuti» di convivenza.
<i>Coinvolgimento delle famiglie</i> (QCCS)	Percezione che le famiglie siano poco interessate o informate	Iniziative di comunicazione semplificata; inviti a partecipare a momenti di restituzione condivisa.
<i>Adeguatezza dell'ambiente scolastico</i> (QCCS)	Aule percepite come poco accoglienti o funzionali	Coinvolgimento degli alunni nel miglioramento estetico/funzionale dell'aula; progetti di rigenerazione degli spazi.
<i>Comportamento antisociale</i> (QCCS)	Presenza di bullismo, aggressività, vandalismo	Percorsi sul rispetto delle regole condivise; coinvolgimento attivo degli studenti nella vigilanza simbolica del contesto.
<i>Autoregolazione, permanenza nel compito</i> (QVAR)	Difficoltà di concentrazione, abbandono dei compiti	Attività su gestione del tempo e attenzione; micro-obiettivi personalizzati.
<i>Consapevolezza sociale e relazionale</i> (QVAR)	Scarso riconoscimento delle emozioni altrui, mancanza di empatia	Giochi di ruolo su punti di vista diversi; scrittura collaborativa su emozioni e situazioni di vita.
<i>Pensiero ottimistico e senso di responsabilità</i> (QVAR)	Atteggiamenti fatalisti, scarsa fiducia in sé	Laboratori su «come affrontare gli ostacoli»; costruzione di narrazioni positive condivise.

In sintesi, l'utilizzo educativo dei dati non chiude il cerchio dell'indagine, ma ne rappresenta l'inizio più autentico. È qui che l'ascolto si trasforma in scelta, la percezione in intenzionalità pedagogica, la misurazione in relazione educativa.

9. Osservazioni conclusive

Il presente volume si è proposto di offrire strumenti teorici e operativi per osservare, comprendere e valorizzare due costrutti centrali nella promozione del benessere scolastico: il clima scolastico e le competenze socio-emotive. L'intento è stato quello di accompagnare il lettore in un percorso progressivo e coerente: dall'analisi concettuale dei costrutti e delle ricerche principali condotte in contesto nazionale e internazionale, alla presentazione di strumenti di valutazione validati, fino all'esplorazione di esempi applicativi nella scuola reale.

A fondamento dell'intero lavoro si colloca una visione della valutazione intesa non come un semplice atto tecnico, ma come processo educativo e trasformativo. Valutare, in questa prospettiva, significa leggere in profondità i contesti scolastici, ascoltare i vissuti degli studenti, intercettare i segnali di benessere e di disagio e restituirli alla comunità educante in forma generativa, come stimolo per la riflessione, il confronto e la progettazione condivisa di azioni educative mirate.

I dati provenienti dalle più recenti indagini internazionali hanno offerto in questa prospettiva un quadro chiaro e coerente fornendo anche indicazioni operative a supporto. L'indagine PISA del 2018, come discusso nel primo capitolo, ha evidenziato come il clima scolastico – nelle sue dimensioni relazionale, organizzativa ed emotiva – abbia un impatto diretto sulla soddisfazione scolastica, sulla motivazione all'apprendimento e sulla percezione di benessere degli studenti (OECD, 2019).

In particolare, la qualità della relazione con i docenti, il senso di appartenenza alla comunità scolastica e la percezione di sicurezza rappresentano predittori significativi del benessere percepito. Parallelamente, l'indagine *Social and Emotional Skills* dell'OECD (2021, 2024a) ha confermato il ruolo cruciale di competenze come la resilienza, la responsabilità, la cooperazione e l'ottimismo, non solo nel sostenere la riuscita scolastica, ma anche nella costruzione di percorsi di vita più soddisfacenti e sostenibili; evidenze che trovano riscontro anche nel panorama più ampio della letteratura di matrice psico-pedagogica.

Tendenze analoghe e pienamente coerenti agli esiti internazionali sono emerse dai dati raccolti nel presente studio, condotto attraverso la somministrazione del *Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico* (QCCS) e del *Questionario per la Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente* (QVAR) a circa 1720 studenti della scuola secondaria di primo grado. I risultati hanno mostrato – in conformità agli esiti OCSE – come gli studenti più giovani riportino punteggi mediamente più elevati sia nella percezione della qualità dell'ambiente educativo sia nelle dimensioni principali della resilienza. Al crescere dell'età, tali livelli tendono a decrescere in modo sistematico. Questo calo, che si manifesta in modo più marcato in prossimità della classe terza e presumibilmente nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado, solleva interrogativi rilevanti sul modo in cui la scuola accompagna gli studenti nelle fasi di transizione e sulla sua capacità di sostenere motivazione, fiducia nel futuro e senso di autoefficacia.

Anche sul piano delle differenze di genere, i risultati del campione nazionale confermano le evidenze emerse a livello internazionale. Le studentesse, pur mostrando in alcuni ambiti una maggiore consapevolezza emotiva e relazionale, presentano livelli inferiori di percezione ottimistica rispetto al futuro in confronto ai ragazzi. Questo dato rafforza la necessità di approfondire le dinamiche che incidono sul benessere percepito nei diversi sottogruppi della popolazione studentesca – oltre che di monitorare come tali fattori si modifichino nel corso dello sviluppo – con l'obiettivo di pianificare interventi educativi sensibili alle differenze di genere e alle diverse traiettorie evolutive.

Nel loro insieme, queste evidenze delineano un quadro in cui il benessere scolastico non può essere considerato un dato acquisito e avulso dal contesto, ma va compreso come un fenomeno dinamico e multifattoriale, influenzato da fattori relazionali, organizzativi e individuali. Da qui deriva l'esigenza di introdurre in ambito scolastico modalità di osservazione sistematica e longitudinale, in grado di monitorare l'evoluzione delle competenze socio-emotive e della qualità del clima lungo l'intero percorso formativo. Solo attraverso una lettura continua e approfondita di tali dimensioni sarà possibile cogliere precocemente segnali di vulnerabilità e predisporre risposte educative tempestive, mirate ed efficaci.

È in questa prospettiva che si inseriscono i due strumenti proposti nel volume: il QCCS e il QVAR, presentati non solo come strumenti di rilevazione attendibili e validati, ma come dispositivi formativi capaci di attivare processi di riflessione e di progettazione condivisa all'interno delle scuole.

Il capitolo conclusivo evidenzia come gli strumenti presentati possano essere adottati in modo sostenibile e realistico, adattandosi ai tempi, alle risorse disponibili e alle specifiche esigenze delle singole istituzioni. L'esperienza descritta non si limita a documentare una buona pratica, ma

la struttura in fasi operative chiaramente definite, offrendo un modello di intervento replicabile e modulabile, rispettoso delle peculiarità dei diversi ambienti educativi.

Dalla raccolta e analisi dei dati fino alla loro restituzione all'interno del collegio docenti, dalla riflessione sui bisogni emergenti alla progettazione di percorsi didattici e relazionali mirati, l'impiego degli strumenti valutativi proposti consente di costruire un ponte concreto tra ricerca e pratica educativa. In linea con questa visione i processi valutativi si configurano come parte integrante di un percorso di miglioramento continuo, fondato sulla corresponsabilità educativa, sulla valorizzazione e condivisione dei saperi, nonché sulla centralità dello studente, inteso come soggetto attivo del proprio sviluppo formativo.

Dentro questo orizzonte si richiamano infine alcune parole di Lucisano, nella convinzione che quanto proposto possa contribuire a «praticare quella libertà dell'intelligenza, che Aldo Visalberghi con Dewey identificava nella capacità di costruire propositi, di identificare cioè i fini e i mezzi e di esprimere valutazioni solo a partire da analisi rigorose» (Lucisano, 2016, p. 60). Proseguendo idealmente nel solco visalberghiano, il volume si propone – con la necessaria e dovuta modestia – di offrire un contributo a quella «enciclopedia pedagogica» delineata in *Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, intesa come modello per la costruzione di un sapere pedagogico ampio, articolato e ancorato alla connessione tra teorie, pratiche e contesti.

APPENDICI

Appendice 1

*Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS)**

CODICE STUDENTE:	CLASSE: <input type="radio"/> prima <input type="radio"/> seconda <input type="radio"/> terza
<input type="radio"/> Studentessa <input type="radio"/> Studente	

Pensa alla tua esperienza a scuola quando leggi le seguenti affermazioni. Indica con una X la frequenza con cui ritieni che si verifichino le situazioni descritte.

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
1. Nella mia classe ci aiutiamo sui compiti da svolgere	<input type="radio"/>				
2. I miei insegnanti mi aiutano ad esprimere le mie idee	<input type="radio"/>				
3. I miei professori mi insegnano a esprimere i miei sentimenti nel modo corretto	<input type="radio"/>				
4. Nella mia scuola è successo che sia stato fatto del male ad alcuni studenti (per es. essere spinti o picchiati, ecc.)	<input type="radio"/>				
5. I miei compagni di classe intervengono se qualcuno/a di noi viene preso/a in giro da altri studenti della scuola	<input type="radio"/>				

* Cohen *et al.*, 2009; traduzione, revisione e adattamento italiano a cura di Biasi, Castellana e De Vincenzo (2021).

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
6. La mia scuola cerca di convincere gli studenti a partecipare alle attività extra-scolastiche	<input type="radio"/>				
7. Il mio edificio scolastico è pulito	<input type="radio"/>				
8. Gli insegnanti della mia classe assegnano compiti/attività che stimolano e tengono conto degli interessi degli studenti	<input type="radio"/>				
9. Gli insegnanti della mia scuola verificano attentamente che tutti gli studenti rispettino le regole	<input type="radio"/>				
10. Mi sento al sicuro negli ambienti esterni alla scuola (per es. nel cortile, sul pullman, nel tragitto a piedi scuola-casa, ecc.)	<input type="radio"/>				
11. Nella mia scuola mi è capitato di essere stato/a insultato/a o preso/a in giro	<input type="radio"/>				
12. I miei insegnanti mi dicono quando ho fatto un buon lavoro	<input type="radio"/>				
13. Nella mia scuola sono bene accolte le persone che provengono da contesti diversi (provenienza, cultura, ecc.)	<input type="radio"/>				
14. Nella mia scuola gli studenti hanno amici di cui fidarsi e con cui confidarsi in caso di problemi	<input type="radio"/>				
15. La mia scuola cerca di incoraggiare la mia famiglia a partecipare agli eventi scolastici	<input type="radio"/>				
16. Nella mia scuola ci sono computer e altri dispositivi elettronici a disposizione degli studenti	<input type="radio"/>				
17. Gli insegnanti della mia classe modificano attività/compiti da svolgere se gli studenti ne hanno bisogno	<input type="radio"/>				
18. Mi è capitato di essere stato/a malmenato/a a scuola (per es. spintonato/a, schiaffeggiato/a, picchiato/a, ecc.)	<input type="radio"/>				

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
19. Nella mia scuola ci sono studenti che prendono in giro altri studenti	<input type="radio"/>				
20. Se non ho capito qualcosa durante la spiegazione in classe, mi sento libero/a di dirlo ai miei insegnanti	<input type="radio"/>				
21. Nella mia classe ci confrontiamo sulle conseguenze che le nostre azioni possono avere sugli altri	<input type="radio"/>				
22. Mi piace lavorare con qualcuno che è diverso da me (per es. carattere, provenienza, aspetto fisico, genere, ecc.)	<input type="radio"/>				
23. Gli insegnanti della mia scuola si aspettano che tutti gli studenti abbiano successo	<input type="radio"/>				
24. Mi sento di far parte della mia scuola	<input type="radio"/>				
25. La mia scuola ha un bell'aspetto (per es. spazi adeguati, curati, con l'esposizione dei lavori degli studenti, ecc.)	<input type="radio"/>				
26. Gli insegnanti della mia classe ci stimolano a lavorare in coppia o in piccolo gruppo	<input type="radio"/>				
27. Nella mia scuola le regole contro chi insulta e prende in giro gli altri sono chiare	<input type="radio"/>				
28. Mi sento al sicuro in tutti gli ambienti interni alla scuola (in classe, nei corridoi, alla mensa, nei bagni, ecc.)	<input type="radio"/>				
29. Ci sono gruppi di studenti che escludono o tendono ad emarginare altri studenti	<input type="radio"/>				
30. I miei insegnanti mi consentono di esprimere quello che so in modi diversi: progetti, test di verifica, presentazioni, ricerche, ecc.	<input type="radio"/>				
31. Nella mia classe ci confrontiamo su come migliorare il nostro comportamento	<input type="radio"/>				

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
32. Nella mia scuola gli studenti hanno amici con cui trascorrere l'intervallo o pranzare	<input type="radio"/>				
33. La mia scuola tiene al corrente la mia famiglia su quello che succede	<input type="radio"/>				
34. Nella mia scuola abbiamo abbastanza spazio e attrezzature per le attività extra-scolastiche (laboratori arte e musica, laboratorio informatico, teatro, palestra, ecc.)	<input type="radio"/>				
35. Gli studenti della mia scuola possono chiedere aiuto a un insegnante se vengono molestati sui social o nelle chat	<input type="radio"/>				
36. Gli insegnanti della mia classe ci stimolano a condividere con gli altri ciò che sappiamo fare	<input type="radio"/>				
37. Gli insegnanti della mia scuola intervengono se vedono studenti che si insultano o si prendono in giro tra loro	<input type="radio"/>				
38. I miei insegnanti mi aiutano a fare di più di quanto io creda di essere in grado di fare	<input type="radio"/>				
39. Nella mia classe ci confrontiamo su ciò che è giusto e ciò che è sbagliato (comportamenti, modi di pensare, atteggiamenti, ecc.)	<input type="radio"/>				
40. Nella mia classe gli studenti si fidano di farsi aiutare da un insegnante quando hanno un problema	<input type="radio"/>				
41. Nella mia scuola gli studenti cercano di accogliere bene i nuovi studenti	<input type="radio"/>				
42. Quello che faccio a scuola mi coinvolge e mi aiuta a stare bene	<input type="radio"/>				
43. Quando uso i social mi capita di essere preso/a in giro dagli altri studenti	<input type="radio"/>				
44. Nella mia scuola viene data attenzione e cura agli studenti che mostrano difficoltà e disagio	<input type="radio"/>				

Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS)

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
45. I miei insegnanti mi tengono al corrente sul mio andamento scolastico	<input type="radio"/>				
46. Nella mia scuola gli insegnanti ascoltano ciò che gli studenti hanno da dire	<input type="radio"/>				
47. La mia famiglia si sente a proprio agio a parlare con i miei insegnanti	<input type="radio"/>				
48. Il mio edificio scolastico è mantenuto in buone condizioni (ad esempio, quando qualcosa si rompe viene riparato)	<input type="radio"/>				
49. Gli insegnanti della mia classe aiutano gli studenti a valorizzare i loro interessi e i loro punti di forza	<input type="radio"/>				
50. I miei insegnanti mi mostrano come imparare dai miei errori	<input type="radio"/>				
51. Nella mia scuola pensiamo che sia giusto impegnarsi a migliorare la realtà in cui viviamo	<input type="radio"/>				
52. La mia famiglia si sente ben accolta nella mia scuola	<input type="radio"/>				
53. I miei insegnanti mi aiutano a capire come posso imparare meglio	<input type="radio"/>				
54. Nella mia classe ci confrontiamo sul perché sia importante comprendere i nostri sentimenti e quelli degli altri	<input type="radio"/>				
55. Gli insegnanti della mia classe ci spiegano come fare delle buone scelte anche quando è difficile farle	<input type="radio"/>				
56. Gli insegnanti della mia classe utilizzano materiali e metodi diversi per fare in modo che tutti imparino	<input type="radio"/>				

Grazie per la collaborazione!

Appendice 2

*Questionario per la Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR)**

CODICE STUDENTE:	CLASSE: <input type="radio"/> prima <input type="radio"/> seconda <input type="radio"/> terza
<input type="radio"/> Studentessa <input type="radio"/> Studente	

Nell'ultimo mese quanto spesso...

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
1. hai ricordato le cose importanti (per es. impegni scolastici e familiari, informazioni studiate, ecc...)?	<input type="radio"/>				
2. hai avuto fiducia in te stesso/a?	<input type="radio"/>				
3. se ti è capitato di fallire in qualcosa, hai insistito e ci hai riprovato?	<input type="radio"/>				
4. hai avuto cura delle tue cose (per es. materiale scolastico, oggetti personali, ecc...)?	<input type="radio"/>				
5. hai parlato bene di te stesso/a?	<input type="radio"/>				
6. hai cercato di parlare di cose positive?	<input type="radio"/>				
7. hai cercato di trovare soluzioni adeguate ed efficaci se avevi un problema da risolvere?	<input type="radio"/>				

* Tratto da LeBuffé *et al.*, 2009; revisione e adattamento a cura di Biasi, Castellana e De Vincenzo (2021).

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
8. hai cercato di dare il meglio di te in quello che facevi?	<input type="radio"/>				
9. hai esaminato le conoscenze che ti servivano per capire meglio un problema?	<input type="radio"/>				
10. sei stato/a attivo/a e partecipe nello studio?	<input type="radio"/>				
11. sei stato/a autonomo/a e indipendente nel fare le tue cose?	<input type="radio"/>				
12. hai parlato bene dei tuoi compagni di classe?	<input type="radio"/>				
13. ti sei comportato/a in modo rispettoso in un gioco o in una competizione?	<input type="radio"/>				
14. hai rispettato le opinioni degli altri?	<input type="radio"/>				
15. hai incoraggiato comportamenti positivi negli altri?	<input type="radio"/>				
16. ti sei preparato/a in orario per la scuola, attività o eventi ai quali dovevi partecipare?	<input type="radio"/>				
17. hai contribuito ai lavori o alle iniziative di gruppo?	<input type="radio"/>				
18. hai svolto i compiti e le faccende quotidiane senza che ci sia stato bisogno di ricordartelo?	<input type="radio"/>				
19. hai avuto un ruolo di responsabilità o di leader nel gruppo dei tuoi amici/compagni?	<input type="radio"/>				
20. ti è capitato di risolvere un litigio o un disaccordo?	<input type="radio"/>				
21. sei stato/a creativo/a nel cercare di risolvere un problema?	<input type="radio"/>				
22. hai condiviso le tue esperienze con gli altri?	<input type="radio"/>				
23. hai fatto le cose nei tempi stabiliti?	<input type="radio"/>				
24. hai chiesto di svolgere attività impegnative a casa o a scuola?	<input type="radio"/>				
25. hai visto in modo positivo il tuo futuro?	<input type="radio"/>				

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
26. hai collaborato con il gruppo dei tuoi amici o con i tuoi fratelli/sorelle?	<input type="radio"/>				
27. hai svolto con cura una ricerca o i compiti assegnati?	<input type="radio"/>				
28. ti è capitato di perdonare qualcuno che ti aveva ferito/a o turbato/a?	<input type="radio"/>				
29. hai rispettato le regole?	<input type="radio"/>				
30. hai avuto aspettative elevate su te stesso/a??	<input type="radio"/>				
31. quando hai dovuto prendere una decisione, ti è capitato di prendere come esempio qualcuno che apprezzi?	<input type="radio"/>				
32. ti è capitato di complimentarti o congratularti con qualcuno?	<input type="radio"/>				
33. hai cercato di fare qualcosa di gentile nei confronti di qualcuno?	<input type="radio"/>				
34. hai avuto buone capacità di valutazione nel prendere le tue decisioni?	<input type="radio"/>				
35. hai prestato attenzione a quello che facevi?	<input type="radio"/>				
36. sei intervenuto/a o hai agito rispettando il tuo turno?	<input type="radio"/>				
37. ti è capitato di mostrare apprezzamento per qualcuno?	<input type="radio"/>				
38. sei riuscito/a a concentrarti su un compito nonostante la presenza di un problema o di una distrazione?	<input type="radio"/>				
39. ti è capitato di insegnare o spiegare qualcosa ad un'altra persona?	<input type="radio"/>				
40. ti è capitato di ottenere un riconoscimento positivo dai tuoi amici?	<input type="radio"/>				
41. hai chiesto consigli per le tue scelte?	<input type="radio"/>				
42. hai riflettuto prima di agire?	<input type="radio"/>				
43. ti è capitato di rinunciare a qualcosa che volevi fare per ottenere un vantaggio futuro?	<input type="radio"/>				

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
44. ti sei preoccupato/a per gli altri?	<input type="radio"/>				
45. ti è capitato di accettare un'altra alternativa quando quello che volevi non era possibile?	<input type="radio"/>				
46. hai chiesto chiarimenti quando non avevi capito qualcosa?	<input type="radio"/>				
47. sei stato/a consapevole dei tuoi punti di forza?	<input type="radio"/>				
48. ti sei confrontato con qualcuno se avevi un dubbio su qualcosa?	<input type="radio"/>				
49. hai mantenuto la calma nell'affrontare una sfida o un compito difficile?	<input type="radio"/>				
50. hai condiviso con qualcuno come ti sentivi e ciò che provavi?	<input type="radio"/>				
51. hai espresso la tua opinione quando ti è stata richiesta?	<input type="radio"/>				
52. hai cercato di imparare dalle esperienze che hai fatto?	<input type="radio"/>				
53. hai seguito i consigli degli adulti di cui ti fidi?	<input type="radio"/>				
54. ti sei sentito/a in grado di decidere tra ciò che era giusto e ciò che era sbagliato?	<input type="radio"/>				
55. hai aiutato gli altri?	<input type="radio"/>				
56. ti è capitato di ricambiare i sentimenti di un'altra persona (stima, amicizia, affetto...)?	<input type="radio"/>				
57. ti è capitato di ottenere un riconoscimento positivo dagli adulti?	<input type="radio"/>				

Grazie per la collaborazione!

Appendice 3

Consenso informato scritto

(da compilare, stampare e restituire al docente coordinatore di classe)

Titolo della ricerca: Indagine interna all'istituto sul clima di classe percepito dagli alunni e sull'atteggiamento resiliente

Nome e Cognome del partecipante allo studio _____

nata/o a _____ il _____

Noi genitori sottoscritti

Nome _____ Cognome _____

nata/o a _____ il _____

Nome _____ Cognome _____

nata/o a _____ il _____

in quanto genitori/tutori del suddetto partecipante, informati circa i diritti e i limiti della legge 675/96 «*Tutela della persone e di altri aspetti rispetto al trattamento dei dati personali*», dichiariamo di accettare la proposta di partecipare allo studio di ricerca descritto nel presente documento e autorizziamo i membri dell'Unità di Autovalutazione dell'Istituto comprensivo *** alla raccolta e all'utilizzo dei dati rilevati attraverso i questionari compilati da nostro/a figlio/a per soli scopi di ricerca scientifica e statistica e con mantenimento delle usuali regole relative alla segretezza e alla privacy dei partecipanti di cui verrà ignorato nome, cognome e ogni altro dato personale.

ACCONSENTIAMO NON ACCONSENTIAMO

Siamo consapevoli di essere liberi di ritirare nostro/a figlio/a dalla partecipazione all'indagine in qualsiasi momento lo desideriamo e senza avere l'obbligo di motivare tale decisione.

Confermiamo che ci è stata consegnata copia del presente documento informativo e di consenso.

Firma di entrambi i genitori _____

Data _____

Note:

- Nel caso in cui uno dei genitori fosse impossibilitato a firmare questo modulo, si chiede di allegare al presente documento una copia del documento d'identità del genitore stesso.
- Nel caso uno dei genitori sia deceduto, irreperibile o abbia perso la potestà genitoriale, sarà sufficiente la firma dell'altro genitore.

Appendice 4

Esempio di report per la restituzione di istituto dei risultati della somministrazione dei questionari sul clima scolastico e sulle competenze socio-emotive

Prima di iniziare.

Clima scolastico e competenze socio-emotive: cosa sono?

Studi nel campo della psicologia e della pedagogia dimostrano che un buon clima scolastico, ovvero un ambiente positivo e supportivo, può aumentare il rendimento scolastico degli studenti, migliorare il loro benessere e ridurre comportamenti problematici come il bullismo. Creare un ambiente inclusivo e positivo aiuta gli studenti a sviluppare abilità sociali e personali, favorendo la loro capacità di affrontare e superare le difficoltà.

Il clima scolastico si riferisce alla qualità della vita scolastica. Include vari elementi come il sostegno degli insegnanti, le relazioni tra studenti, il coinvolgimento delle famiglie e la sicurezza percepita. Un buon clima scolastico crea un ambiente accogliente e di supporto, in cui gli studenti si sentono valorizzati e sicuri. Questo tipo di ambiente promuove lo sviluppo delle competenze socio-emotive, come la capacità di comprendere e gestire le proprie emozioni, stabilire e mantenere relazioni positive e prendere decisioni responsabili.

La resilienza (insieme di competenze socio-emotive) è la capacità degli studenti di affrontare e superare le difficoltà e gli ostacoli. Gli studenti resilienti riescono a recuperare più facilmente da situazioni stressanti o traumatiche grazie a una combinazione di fattori interni (come la fiducia in sé stessi e l'autoefficacia) ed esterni (come il sostegno sociale e il clima scolastico positivo).

Le scuole possono promuovere la resilienza offrendo programmi che aiutano gli studenti a sviluppare queste competenze e creando un ambiente che supporta il loro benessere emotivo e sociale.

Percezione del clima scolastico. La percezione del clima scolastico varia tra gli studenti. La ricerca di area psicopedagogica mostra che gli studenti che percepiscono il clima scolastico come positivo tendono a sviluppare migliori competenze sociali ed emotive e a essere più resilienti. Al contrario, una percezione negativa del clima scolastico è associata a minori competenze sociali ed emotive e a un aumento dei problemi comportamentali. Pertanto, è cruciale che le scuole si impegnino a creare un ambiente scolastico positivo per tutti gli studenti, prestando attenzione alle loro esigenze e promuovendo il benessere di ciascuno.

Quanto scritto fin qui evidenzia l'importanza di un ambiente scolastico positivo per il benessere e lo sviluppo degli studenti. Gli insegnanti possono contribuire in modo significativo a questo obiettivo, lavorando per creare un'atmosfera accogliente e di supporto nelle loro classi, incoraggiando la partecipazione attiva e promuovendo il rispetto reciproco.

Strumenti di valutazione del clima scolastico e della resilienza

Per comprendere meglio come il clima scolastico e la resilienza influiscano sugli studenti, sono stati utilizzati due strumenti principali: il *Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico* (QCCS) e il *Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente* (QVAR).

Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS) – Il QCCS è un questionario progettato per misurare vari aspetti del clima scolastico. Si compone di 56 domande a cui gli studenti rispondono indicando la frequenza con cui percepiscono certe situazioni nella loro scuola. Le domande coprono otto dimensioni principali del clima scolastico: vd. *Tabella 1*.

Queste dimensioni aiutano a identificare le aree di forza e di miglioramento all'interno della scuola, fornendo una panoramica completa di come gli studenti vivono il loro ambiente scolastico.

Tabella 1¹ – Dimensioni del QCCS (Biassi et al., 2023).

DIMENSIONI/ FATTORI	N. ITEM	DESCRIZIONE	ESEMPIO DI ITEM
Sostegno dei docenti alla relazione	9	Qualità delle relazioni supportive tra docenti e studenti	<i>Gli insegnanti della mia classe aiutano gli studenti a valorizzare i loro interessi e i loro punti di forza</i>
Sostegno e inclusione tra gli studenti	6	Qualità delle relazioni tra studenti e rispetto delle differenze reciproche in termini di genere, cultura, provenienza ecc.	<i>Nella mia scuola gli studenti hanno amici di cui fidarsi e con cui confidarsi in caso di problemi</i>
Adeguatezza dell'ambiente scolastico	5	Qualità della struttura architettonica scolastica	<i>Il mio edificio scolastico è pulito</i>
Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti	7	Coinvolgimento di studenti e genitori con l'istituzione.	<i>La mia scuola tiene al corrente la mia famiglia su quello che succede</i>
Educazione alla cittadinanza	7	Livello in cui le conoscenze civiche e le abilità sociali sono parte dell'apprendimento scolastico	<i>Nella mia classe ci confrontiamo su come migliorare il nostro comportamento</i>
Comportamento antisociale	6	Presenza di comportamenti di aggressività e bullismo tra pari	<i>Nella mia scuola ci sono studenti che prendono in giro altri studenti</i>
Percezione della sicurezza fisica ed emotiva	7	Grado di sicurezza percepito nell'edificio scolastico e nell'area circostante	<i>Mi sento al sicuro in tutti gli ambienti interni alla scuola (classe, corridoi, mensa, nei bagni, ecc.)</i>
Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica	9	Personalizzazione della proposta didattica da parte dei docenti e utilizzo di metodologie a supporto dell'apprendimento	<i>I miei insegnanti mi aiutano a capire come posso imparare meglio</i>

¹ Qualche chiarimento: i fattori o dimensioni o scale di un questionario sono gruppi di domande (o item) che indagano una componente del tema generale attorno a cui ruota il questionario. Per esempio, il clima scolastico si articola in 8 dimensioni, ciascuna delle quali si compone di un numero variabile di domande che riguardano quell'aspetto.

Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR) – Il QVAR è un questionario di 57 domande che misura la resilienza e le competenze socio-emotive degli studenti. La resilienza è la capacità di affrontare e superare le difficoltà e le sfide della vita. Le domande del QVAR valutano otto aree chiave delle competenze socio-emotive: vd. *Tabella 2*.

Tabella 2. – Dimensioni del QVAR (Biasi et al., 2022).

DIMENSIONI/ FATTORI	N. ITEM	DESCRIZIONE	ESEMPIO DI ITEM
Senso di responsabilità	9	Capacità di rispettare le scadenze; autonomia di svolgimento di consegne e compiti	<i>Hai ricordato le cose importanti (impegni scolastici e familiari, informazioni studiate, ecc.)?</i>
Competenza relazionale	9	Capacità di instaurare e mantenere relazioni positive	<i>Hai aiutato gli altri?</i>
Capacità decisionale	7	Capacità di apprendere dall'esperienza personale e da quella altrui	<i>Ti sei sentito in grado di decidere tra ciò che era giusto e ciò che era sbagliato?</i>
Comportamento orientato all'obiettivo	7	Capacità di persistere nello svolgimento di compiti nonostante possibili ostacoli	<i>Hai cercato di dare il meglio di te in quello che facevi?</i>
Consapevolezza sociale	9	Capacità di interagire con gli altri e di collaborare in contesti sociali	<i>Hai contribuito ai lavori o alle iniziative di gruppo?</i>
Auto-regolazione	6	Capacità di gestire emozioni e comportamenti per il raggiungimento di un obiettivo	<i>Hai riflettuto prima di agire?</i>
Pensiero ottimistico	5	Atteggiamento positivo e fiducioso nei confronti di sé e delle situazioni passate, presenti e future	<i>Hai visto in modo positivo il tuo futuro?</i>
Autoconsapevolezza	5	Consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza	<i>Sei stato consapevole dei tuoi punti di forza?</i>

Utilizzando il QVAR, gli educatori possono ottenere una chiara comprensione di come gli studenti affrontano le sfide e quali competenze socio-emotive possiedono, permettendo di sviluppare interventi mirati per supportare meglio gli studenti.

Questi strumenti, il QCCS (*Clima scolastico*) e il QVAR (*Resilienza*), forniscono dati dettagliati e preziosi su come gli studenti percepiscono il loro ambiente scolastico e su quali abilità possiedono per affrontare le sfide.

Queste informazioni sono fondamentali per migliorare il clima scolastico e promuovere lo sviluppo personale e sociale degli studenti, creando così un ambiente più favorevole all'apprendimento e al benessere complessivo degli studenti.

Le somministrazioni nel nostro istituto²

Le rilevazioni sono avvenute tra i mesi di marzo e aprile 2024 in orario scolastico e hanno coinvolto le alunne e gli alunni delle classi IV e V primaria e gli alunni delle classi I-III della secondaria.

Tabella 3. – Descrittive dell'istituto.

ALUNNI PARTECIPANTI DELLA SCUOLA PRIMARIA		
	<i>Numero</i>	<i>%</i>
alunna	153	45.9
alunno	180	54.1
<i>Totale</i>	<i>333</i>	<i>100.0</i>
ALUNNI PARTECIPANTI DELLA SCUOLA SECONDARIA		
alunna	159	48.3
alunno	170	51.7
<i>Totale</i>	<i>329</i>	<i>100.0</i>
CLASSI DELLA SCUOLA PRIMARIA		
quarta	157	47.1
quinta	176	52.9
<i>Totale</i>	<i>333</i>	<i>100.0</i>
CLASSI DELLA SCUOLA SECONDARIA		
prima	121	36.8
seconda	114	34.7
terza	94	28.6
<i>Totale</i>	<i>329</i>	<i>100.0</i>

² Il report allegato – come illustrato nel capitolo 8 – nasce da un'esperienza educativa concreta, condotta all'interno di un istituto comprensivo situato nella periferia di Roma, con una popolazione scolastica di circa 1500 alunni. La scelta di mantenere i dati nella loro forma situata e specifica risponde alla volontà di restituire la complessità del contesto e valorizzare le dinamiche che caratterizzano la vita scolastica quotidiana.

La compilazione dei questionari è avvenuta – in modo assolutamente anonimo e dopo aver raccolto il consenso informato firmato dalle famiglie degli alunni – tramite moduli di *Google* appositamente predisposti dall'Unità di autovalutazione.

Entrambi i questionari sono stati pensati e validati dai ricercatori universitari per la scuola secondaria di primo grado, nella nostra scuola per la prima volta se ne è sperimentato l'uso nella scuola primaria ipotizzando che potesse non esserci tantissima distanza tra un alunno di I secondaria e un alunno di IV e V primaria. Per facilitare però la compilazione da parte dei bambini della primaria, l'Unità di autovalutazione ha ritenuto opportuno semplificare un po' la formulazione di alcune domande e di eliminarne alcune ritenute troppo difficili per quella fascia di età (4 nel questionario *Resilienza*)

Allo stesso scopo sono stati ridotti anche i gradi di accordo a disposizione per ogni domanda: gli studenti di secondaria avevano una scala di accordo a cinque passi, la stessa utilizzata in precedenti indagini, composta dai gradi *Mai - Raramente - Qualche volta - Spesso - Molto spesso*. Per gli alunni di primaria, invece, l'Unità di autovalutazione ha deciso di ridurre gli intervalli a quattro: *Mai - Qualche volta - Spesso - Molto spesso* (vd. *Tab. 3*).

DATI RELATIVI ALLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Il questionario sul clima scolastico nella scuola secondaria

La *Tabella 4* mostra i dati raccolti attraverso il QCCS tra i ragazzi della secondaria, in particolare le medie di punteggio riferite alle 8 dimensioni che compongono il questionario. Tutte le medie riportate vanno da 1 a 5. Per determinare questi valori è stato assegnato un numero progressivo ai gradi d'accordo che i bambini avevano a disposizione (quindi 1 *Mai* - 2 *Raramente* - 3 *Qualche volta* - 4 *Spesso* - 5 *Molto spesso*). Una media di 3.5, per esempio, significa che l'unità di analisi – cioè, i 329 alunni e alunne – in media ha dato risposte che stanno tra i gradi 3 e 4 della scala di accordo, cioè *Qualche volta* e *Spesso*.

Come si vede, le medie sono piuttosto alte in tutte le scale, tranne in *Comportamento antisociale* e questo è un bene: vuol dire infatti che i ragazzi percepiscono come occasionali i comportamenti aggressivi. Quella del comportamento antisociale è una scala cosiddetta reverse, in cui cioè i punteggi migliori sono quelli più bassi.

Osservando le medie generali si può dire che i ragazzi della secondaria percepiscono un buon clima scolastico, in particolare nella sicurezza fisica ed emotiva e nelle relazioni con i pari.

Tabella 4. – Medie di scala sul clima della secondaria di primo grado.

	CLIMA SCUOLA SECONDARIA				
	N. risposte	Minimo	Massimo	Media	Dev. Std. ³
<i>Sicurezza fisica emotiva</i>	329	1.43	5.00	3.69	.645
<i>Supporto docenti apprendimento</i>	329	1.67	5.00	3.53	.616
<i>Supporto docenti relazione</i>	329	1.11	5.00	3.53	.780
<i>Educazione cittadinanza</i>	329	1.14	5.00	3.22	.780
<i>Supporto inclusione tra studenti</i>	329	2.17	5.00	4.03	.531
<i>Coinvolgimento genitori studenti</i>	329	1.71	5.00	3.56	.629
<i>Adeguatezza ambiente scolastico</i>	329	1.00	5.00	3.47	.707
<i>Comportamento antisociale</i>	329	1.00	5.00	2.46	.810

La deviazione standard bassa (vd. nota 3) è un altro buon segno: vuol dire che i valori di tutto il gruppo sono molto vicini alla media complessiva. Se si osservano i dati della primaria, si noterà che le deviazioni standard sono più basse: significa che i dati della secondaria si discostano un po' di più – ma non troppo – dalle medie del gruppo.

Facendo delle operazioni statistiche di confronto tra le classi prime, seconde e terze e tra i generi dei rispondenti, risultano differenze significative⁴ nelle medie delle risposte. Questo significa che il clima scolastico è

³ La voce Minimo e Massimo rappresenta la media rispettivamente più bassa e più alta riportate da un alunno in una delle dimensioni del questionario. La Media è semplicemente la media aritmetica, cioè il valore ottenuto sommando tutti i numeri corrispondendo ai gradi di accordo e dividendo il totale per il numero di elementi nell'insieme. La deviazione standard è una misura che indica quanto i valori di un insieme di dati sono sparsi rispetto alla media di quei dati. In altre parole, ci dice quanto i dati si discostano dal valore medio.

• Se la deviazione standard è **bassa (come avviene nei nostri dati)**, significa che i dati sono **molto vicini alla media**.

• Se la deviazione standard è **alta**, significa che i dati sono **molto sparsi** rispetto alla media. Per capire: immaginiamo di avere i voti di una classe. Se tutti hanno ottenuto voti simili, la deviazione standard sarà bassa rispetto alla media della classe. Se i voti variano molto, con alcuni studenti che hanno ottenuto voti molto alti e altri molto bassi, la deviazione standard sarà alta.

⁴ Una differenza statisticamente significativa è una differenza tra due gruppi o due condizioni che non è dovuta al caso. In altre parole, è una differenza reale e affidabile, non solo una coincidenza.

percepito positivamente ma con delle differenze collegate all'anno frequentato e al genere.

Si riportano perciò le relative *Tabelle 5 e 6* che mostrano le differenze.

Tabella 5. – Differenze tra le medie per classe.

	DIFFERENZE CLIMA SECONDARIA PER CLASSI		
	classe prima	classe seconda	classe terza
	Media	Media	Media
<i>Sicurezza fisica emotiva</i>	3.98	3.56	3.50
<i>Supporto docenti apprendimento</i>	3.82	3.42	3.29
<i>Supporto docenti alla relazione</i>	3.99	3.38	3.13
<i>Educazione cittadinanza</i>	3.62	3.14	2.80
<i>Supporto inclusione tra studenti</i>	4.13	3.94	4.01
<i>Coinvolgimento genitori studenti</i>	3.89	3.41	3.32
<i>Adeguatezza ambiente scolastico</i>	3.85	3.20	3.31
<i>Comportamento antisociale</i>	2.22	2.76	2.40

Tabella 6. – Differenze tra le medie tra studentesse e studenti nella percezione del clima.

	DIFFERENZE CLIMA SECONDARIA PER GENERE	
	studentessa	studente
	Media	Media
<i>Sicurezza fisica emotiva</i>	3.76	3.65
<i>Supporto docenti apprendimento</i>	3.59	3.47
<i>Supporto docenti alla relazione</i>	3.60	3.47
<i>Educazione cittadinanza</i>	3.31	3.14
<i>Supporto inclusione tra studenti</i>	4.05	4.02
<i>Coinvolgimento genitori studenti</i>	3.61	3.52
<i>Adeguatezza ambiente scolastico</i>	3.59	3.36
<i>Comportamento antisociale</i>	2.38	2.54

Come si osserva dalle tabelle, la percezione del clima peggiora un po' dalle classi prime alle classi terze (e questo è un dato osservato anche nello studio che ha validato il questionario, svolto su circa 2000 studenti di varie parti d'Italia). Percepiscono un clima migliore gli alunni delle classi prime e, rispetto ai generi, sono le ragazze a percepire un clima migliore dei ragazzi.

Il Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente nella scuola secondaria

Anche i dati del questionario sui fattori di resilienza (QVAR) sono complessivamente positivi nella scuola secondaria con alcune differenze rispetto al clima percepito: se si osservano le medie, si vede che sono un po' più alte di quelle del questionario precedente, al contrario di quello che si è osservato per la scuola primaria. Si può dire che i ragazzi della nostra secondaria stanno abbastanza bene a scuola ma che credono un po' di più nella propria capacità di affrontare e superare le difficoltà e le sfide della vita. In particolare, gli alunni si sentono in grado di rimanere concentrati durante lo svolgimento di compiti (senso di responsabilità) e nella capacità di instaurare relazioni positive (competenze relazionali): vd. *Tabella 7*.

Tabella 7. – Medie di scala sulla resilienza della secondaria di primo grado.

	RESILIENZA SCUOLA SECONDARIA				
	N. risposte	Minimo	Massimo	Media	Dev. Std.
<i>Autoconsapevolezza</i>	329	1.60	5.00	3.49	.615
<i>Consapevolezza sociale</i>	329	1.29	5.00	3.57	.589
<i>Autoregolazione</i>	329	1.17	5.00	3.55	.653
<i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>	329	1.00	4.86	3.31	.645
<i>Competenze relazionali</i>	329	1.67	5.00	3.85	.577
<i>Senso responsabilità</i>	329	1.89	5.00	3.92	.577
<i>Capacità decisionale</i>	329	1.38	4.25	3.21	.476
<i>Pensiero ottimistico</i>	329	1.00	5.00	3.64	.729
Totale resilienza MEDIA	329	1.91	4.73	3.65	.450

Anche in questo caso, come per il clima, ci sono differenze statisticamente significative tra le classi e tra i generi, come si osserva nelle seguenti tabelle. E anche in questo caso, come per il questionario sul clima, a percepirsi più capaci di risolvere i problemi sono le ragazze, specialmente quelle delle classi prime: vd. *Tabelle 8 e 9*.

Tabella 8. – Differenze tra le medie per classe.

	DIFFERENZE RESILIENZA SECONDARIA PER CLASSI		
	classe prima	classe seconda	classe terza
	Media	Media	Media
<i>Autoconsapevolezza</i>	3.63	3.43	3.42
<i>Consapevolezza sociale</i>	3.68	3.54	3.47
<i>Autoregolazione</i>	3.67	3.47	3.51
<i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>	3.47	3.28	3.17
<i>Competenze relazionali</i>	3.98	3.79	3.77
<i>Senso responsabilità</i>	4.07	3.89	3.80
<i>Capacità decisionale</i>	3.29	3.19	3.15
<i>Pensiero ottimistico</i>	3.76	3.53	3.61
Totale resilienza MEDIA	3.78	3.60	3.56

Tabella 9. – Differenze tra studentesse e studenti nella resilienza.

	DIFFERENZE CLIMA SECONDARIA PER GENERE	
	studentessa	studente
	Media	Media
<i>Autoconsapevolezza</i>	3.54	3.45
<i>Consapevolezza sociale</i>	3.66	3.49
<i>Autoregolazione</i>	3.55	3.56
<i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>	3.31	3.33
<i>Competenze relazionali</i>	3.94	3.77
<i>Senso responsabilità</i>	3.99	3.87
<i>Capacità decisionale</i>	3.27	3.16
<i>Pensiero ottimistico</i>	3.56	3.71
Totale resilienza MEDIA	3.69	3.62

Un dato molto importante: stanno tutti bene?

È opportuno però riflettere su un altro dato: se è vero che le medie sono alte e che il clima percepito dagli studenti è generalmente buono o anche ottimo, se è vero che in generale gli alunni hanno una buona stima delle proprie competenze socio-emotive, è vero anche che le medie non rispecchiano i gruppi interi, all'interno dei quali ci sono differenze che devono far riflettere noi insegnanti.

I grafici di *Figura 1* e *2* sotto sono stati elaborati dividendo i rispondenti in tre fasce di punteggio rispetto alla media riportata nelle dimensioni dei due questionari. La prima è una fascia bassa, la seconda è la fascia intermedia (quelli che rispecchiano più completamente le medie generali) e poi c'è una fascia alta, rappresentata da coloro che percepiscono un ottimo clima scolastico nel nostro istituto e che hanno una stima alta delle proprie competenze socio-emotive.

LIVELLI PERCEZIONE CLIMA SECONDARIA

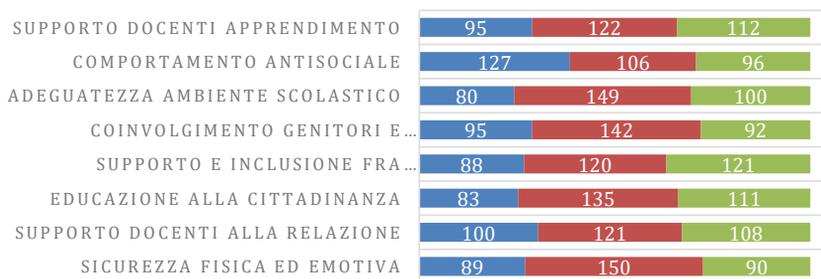


Figura 1. – Distribuzione degli studenti su fasce di livello sul clima.

LIVELLI COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE SECONDARIA

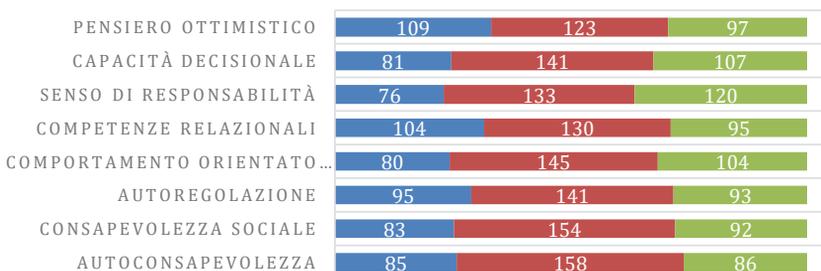


Figura 2. – Distribuzione degli studenti su fasce di livello sulle competenze socio-emotive.

I risultati positivi riscontrati all'interno dell'istituto, segnalano che il lavoro svolto va in una buona direzione. Tuttavia, l'attenzione va puntata proprio sulle fasce di punteggio basse, lavorando soprattutto affinché migliori la percezione del clima affinché migliori la fiducia nelle proprie capacità relazionali e di risoluzione dei problemi.

In particolare, è opportuno che la nostra attenzione di educatori alla secondaria si debba concentrare maggiormente al contrasto dei fenomeni di bullismo e di aggressività percepiti dagli alunni (comportamento antisociale) e, in seconda battuta, a coltivare la relazione docenti-alunni.

E poi? Ovvero cosa fare ora e quali altri dati saranno forniti

Il presente report ha illustrato i dati aggregati per grado di scuola, commentando le medie generali di punteggio e mostrando alcune differenze significative tra i gruppi (dove presenti); è stato visto come ci siano alunni, sia alla primaria che alla secondaria che si collocano nelle fasce basse di punteggio in entrambi i questionari, e questo rappresenta uno spazio di intervento educativo.

Per calibrare però meglio gli interventi da fare c'è bisogno però di altri dati: innanzitutto le correlazioni tra le dimensioni del clima e quelle della resilienza, che anche in questa rilevazione si dimostrano esserci; in seconda battuta – e davvero fondamentali – sono i dati classe per classe, che permetteranno di capire come stanno gli alunni delle classi in cui si lavora. Tali dati si ipotizza che potranno essere pronti per l'inizio del prossimo anno scolastico.

Appendice 5

Esempio di report per la restituzione di classe dei risultati della somministrazione dei questionari sul clima scolastico e sulle competenze socio-emotive

DATI RELATIVI ALLA CLASSE *** SSIG 2023/24 PLESSO ***

INTRODUZIONE

Il presente report contiene i risultati di una delle 38 classi (19 tra IV e V SP e 19 tra I-III SSIG) in cui durante lo scorso anno scolastico (2023/24) sono stati somministrati i questionari su clima scolastico e resilienza. Le somministrazioni sono avvenute tra marzo e aprile 2024 in orario scolastico attraverso i computer della scuola e hanno coinvolto 333 alunni di primaria e 329 di secondaria.

Nel presente lavoro si troveranno brevemente illustrati i concetti che stanno alla base della ricerca (§ 1) e gli strumenti che sono stati utilizzati (§ 2).

Nel § 3 è spiegato come sono costruite le tabelle e come interpretare medie.

Nel § 4 e nei sottoparagrafi ci sono i dati della classe: una tabella per ogni questionario accompagnata da una tabella che richiama i dati dell'istituto.

Il § 5 fornisce qualche idea su come utilizzare i risultati come insegnanti.

Per comprendere al meglio i dati è consigliato leggere (o rileggere) il report sui risultati dell'istituto, condiviso in occasione dell'ultimo collegio docenti dell'a.s. 2023/24. Il documento verrà inviato insieme al presente.

1.

I CONCETTI ALLA BASE DELLA RICERCA:
CLIMA SCOLASTICO E RESILIENZA

Un buon clima scolastico, cioè un ambiente positivo e di supporto, ha effetti significativi sul rendimento scolastico, sul benessere degli studenti e riduce comportamenti problematici come il bullismo. Favorisce lo sviluppo di abilità sociali e personali, aiutando gli studenti ad affrontare le difficoltà.

Il clima scolastico riguarda la qualità della vita in scuola e include il sostegno degli insegnanti, le relazioni tra studenti, il coinvolgimento delle famiglie e la sicurezza. Un ambiente accogliente permette agli studenti di sentirsi valorizzati e sicuri, facilitando la crescita delle competenze socio-emotive, come la gestione delle emozioni e le relazioni positive.

La resilienza, intesa come insieme di competenze socio-emotive, aiuta gli studenti a superare stress e difficoltà, grazie alla fiducia in sé stessi e al supporto sociale

Gli studenti che percepiscono un clima scolastico positivo sviluppano maggiori competenze sociali ed emotive e diventano più resilienti, mentre una percezione negativa può aumentare i problemi comportamentali. Per questo, è importante che le scuole promuovano un ambiente positivo, con insegnanti che incoraggino la partecipazione attiva e il rispetto reciproco.

2.

GLI STRUMENTI UTILIZZATI:
A COSA SERVONO E COME SONO FATTI

Per comprendere meglio come il clima scolastico e la resilienza siano percepiti studenti, sono stati utilizzati due strumenti elaborati da ricercatori universitari di area psicopedagogica: il *Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico* (QCCS) e il *Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente* (QVAR).

Il *Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico* (QCCS) è uno strumento progettato per misurare vari aspetti del clima scolastico. Si compone di 60 affermazioni rispetto alle quali gli studenti rispondono indicando la frequenza con cui percepiscono certe situazioni nella loro scuola. Le domande si aggregano in otto dimensioni o aspetti principali del clima scolastico, che saranno illustrati nel § 4 e seguenti.

Il *Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente* (QVAR) è uno strumento di 64 domande che misura la resilienza e le competenze socio-emotive degli studenti, cioè la capacità di affrontare e superare le difficoltà e le sfide della vita. Agli studenti è stato chiesto di rispondere pensando all'anno scolastico in corso mentre svolgevano i questionari.

3.

COME SONO FATTE LE TABELLE E COME INTERPRETARE LE MEDIE RIPORTATE

Nei paragrafi successivi si troveranno i dati della classe in forma due tabelle: in una ci sono i risultati del QCCS (*Clima scolastico*) e nell'altra quelli relativi al QVAR (*Resilienza*) di una specifica classe. Qui se ne mette una a titolo di esempio, per spiegare come è fatta.

		Classe	Totale studenti	22	Partecipanti	20					
Risultati questionario clima di classe (QCCS)											
ID	Genere	sigla_qc_1isi	suppo_o_doc	suppo_tu_doc	educaz_tone_c	suppo_tu_incl	coinvolgiment	adeguatezza_	compart_tament	Media_clima	
		ca_011_01va	enti_011rendi	metto	ffazione	ffazione	uigi_011	o_011stati	ambiente_sco	o_011stati	Media
		Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	
010	MUG	M	4,14	3,22	3,44	3,29	3,83	3,29	4,00	2,00	3,42
020	MUG	F	3,86	4,56	4,67	4,29	5,00	4,43	4,00	2,60	4,25
030	MUG	F	3,71	2,67	3,00	2,14	4,33	3,86	2,60	1,80	3,04
040	MUG	F	3,86	3,67	4,11	3,00	4,00	3,71	1,80	2,00	3,40
050	MUG	F	3,29	4,11	4,67	4,43	4,00	3,43	3,60	2,60	3,85
060	MUG	F	3,43	4,11	3,78	3,29	4,17	4,14	3,40	2,40	3,65
070	MUG	F	4,14	3,56	3,78	3,71	3,67	3,57	2,80	1,80	3,47
080	MUG	F	3,86	3,67	4,44	3,57	3,50	2,43	3,20	3,00	3,53
090	MUG	F	3,14	2,78	2,67	2,14	4,00	2,86	3,20	2,80	2,91
100	MUG	F	2,86	2,78	2,00	2,00	3,83	2,57	2,60	3,20	2,67
110	MUG	M	4,29	2,67	3,11	2,86	3,50	3,00	2,80	2,40	3,09
120	MUG	M	4,00	3,78	4,22	2,14	3,67	3,43	3,40	2,00	3,42
160	MUG	M	3,57	3,00	3,00	3,43	4,50	2,86	2,40	2,00	3,13
180	MUG	M	4,00	4,00	4,44	4,29	3,83	4,14	3,20	3,00	3,95
190	MUG	M	2,29	3,67	3,11	2,86	2,67	3,86	1,60	3,00	2,96
200	MUG	M	2,29	3,89	3,44	3,00	2,67	3,86	2,20	3,00	3,13
210	MUG	M	3,86	3,22	3,33	2,86	4,00	3,57	1,80	1,20	3,09
220	MUG	M	3,57	2,78	3,33	2,14	4,17	3,14	2,40	3,80	3,15
230	MUG	M	3,43	3,00	3,44	3,29	4,00	3,86	3,00	3,60	3,44
240	MUG	M	4,00	3,67	4,33	3,43	4,33	4,29	4,20	2,20	3,85
Media classe			3,58	3,44	3,62	3,11	3,88	3,51	2,91	2,52	3,37

Figura 1. – Esempio: risultati del questionario sul clima di classe (QCCS) con ID secretati.

Innanzitutto, si trova una riga di intestazione con il numero degli studenti che hanno preso parte al questionario e il totale dei componenti della classe.

Ciascuna tabella si presenta poi divisa in colonne: nella prima a sinistra – ID – si trova un codice alfanumerico che è servito per abbinare lo stesso studente (anonimo) alla propria classe e per abbinare tra loro i due questionari da lui/lei compilati. Segue poi la colonna col genere dell'alunna/o.

Andando verso destra nella tabella si trovano 8 colonne che riguardano la media riportata da ciascuno studente in ognuna delle aree o dimensioni che compongono il questionario.

L'ultima colonna è la media riportata dallo studente in tutto il questionario. Ogni riga rappresenta perciò uno degli alunni che hanno risposto al questionario.

Chiude la tabella l'ultima riga, che contiene le medie della classe nelle varie dimensioni del questionario e nel questionario intero (ultima casella in basso a sinistra).

Come interpretare le medie della scuola secondaria

Ciascun alunno della scuola secondaria aveva per ogni domanda una scala di accordo con cinque intervalli: *Mai - Raramente - Qualche volta - Spesso - Molto spesso*. Per poter rendere calcolabili le risposte, a ogni grado della scala è stato assegnato un numero progressivo da 1 (*Mai*) a 5 (*Molto spesso*).

Due esempi: una media di 3.5 significa che l'alunno – o del gruppo, nel caso di una classe – in media ha dato risposte che stanno tra i gradi 3 e 4 della scala di accordo, cioè tra *Spesso* e *Molto spesso*; una media di 2.7 significa che le risposte stanno un poco sotto il terzo grado di accordo della scala, *Spesso*.

Le medie a cui fare attenzione perché rappresentano una percezione non molto positiva del clima scolastico e/o della propria resilienza sono quelle inferiori a 3.

Fa eccezione la dimensione, nel questionario sul clima (QCCS), la voce *Comportamento antisociale*, che è una scala reverse: in questo caso, tanto più è basso il punteggio, migliore è il risultato.

4.

I DATI DELLA CLASSE: COME ANALIZZARLI

Ecco il cuore del report: qui si troveranno i dati relativi ai due questionari su clima scolastico e resilienza. Ciascuno dei due sottoparagrafi è costituito da una tabella con i dati della classe, un'altra con i dati d'istituto (utile per un confronto) e la spiegazione delle dimensioni del questionario.

Chiarito come leggere le tabelle e come interpretarle, bisogna indicare come utilizzarle.

Innanzitutto, può essere utile fare un confronto con i dati d'istituto per capire come si è posizionata la propria classe rispetto al proprio ordine (primaria o secondaria) di scuola.

Una volta fatto questo confronto, si possono guardare più nel dettaglio le tabelle della propria classe. Si può iniziare dall'ultima riga per osservare le medie della classe in ciascuno dei due questionari.

Dopo aver preso visione dell'andamento dell'intera classe, è possibile osservare le medie di singoli alunni.

Un ultimo aspetto: nel leggere i dati va tenuto conto che si tratta di (auto)percezioni degli alunni e vanno perciò letti con molta cautela. A livello numerico è possibile considerare rappresentativi i dati di una classe quando la partecipazione degli alunni è stata almeno pari al 70% dei componenti della classe.

I risultati del Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS) e le sue dimensioni

		Classe	Totale studenti		23		Partecipanti		22		
Risultati questionario clima di classe (QCCS)											
ID	Genere	Sicurezza fisica emotiva	Supporto docenti apprendimento	Supporto docenti relazione	Educazione cittadinanza	Supporto inclusione tra studenti	Coinvolgimento genitori studenti	Adeguatezza ambiente scolastico	Comportamento anti sociale	Media clima	
		Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	
010	JG	F	3,57	3,22	2,11	2,43	4,50	3,14	2,60	2,80	3,02
020	JG	M	5,00	3,11	2,44	2,71	4,50	1,86	4,60	1,20	3,15
030	JG	M	3,57	3,67	4,33	3,14	4,00	4,14	3,60	1,60	3,60
040	JG	M	2,71	4,44	4,33	4,71	4,50	3,71	3,40	4,00	4,02
060	JG	M	4,00	3,78	4,22	3,29	4,83	3,86	3,60	2,00	3,76
090	JG	F	3,71	3,67	3,56	3,14	4,00	3,00	3,40	2,80	3,44
110	JG	F	3,71	4,56	4,33	3,14	4,17	3,14	4,40	2,00	3,76
120	JG	M	3,86	4,00	4,44	3,43	3,83	3,71	4,60	2,00	3,80
130	JG	M	2,86	2,89	3,11	2,43	3,67	2,57	2,20	3,00	2,85
140	JG	M	1,86	3,22	2,67	2,29	4,00	2,43	2,40	2,40	2,67
150	JG	F	3,57	2,89	3,00	3,86	4,17	2,86	3,40	2,80	3,29
160	JG	F	4,29	3,78	3,44	3,43	4,50	3,86	3,60	2,40	3,69
170	JG	F	2,71	3,22	2,33	2,29	3,67	2,57	2,20	3,40	2,78
250	JG	F	4,14	4,00	3,33	2,57	3,50	3,00	3,40	2,20	3,33
260	JG	F	3,71	3,44	2,89	3,29	4,00	3,29	2,80	2,60	3,27
270	JG	F	5,00	4,56	4,78	4,57	4,83	4,71	4,60	2,60	4,53
280	JG	F	2,71	3,00	2,67	2,86	3,83	2,71	3,20	3,80	3,04
300	JG	M	2,71	3,44	3,89	3,00	4,50	3,14	2,80	3,40	3,38
330	JG	M	2,43	2,89	2,56	2,29	4,17	2,57	2,80	3,80	2,87
340	JG	M	3,57	3,44	3,78	4,00	3,67	3,29	3,20	4,00	3,62
360	JG	F	4,14	4,11	4,00	2,86	4,50	3,43	4,00	2,20	3,71
370	JG	F	4,86	4,89	5,00	5,00	5,00	5,00	3,20	1,60	4,49
Media classe			3,58	3,65	3,51	3,21	4,20	3,27	3,36	2,66	3,46

Figura 2. – I risultati del questionario sul clima di classe.

Tabella 1. – Le medie relative al clima delle classi della secondaria di primo grado.

	DIFFERENZE CLIMA SECONDARIA PER CLASSI		
	Classi prime	Classi seconde	Classi terze
	Media	Media	Media
<i>Sicurezza fisica emotiva</i>	3.98	3.56	3.5
<i>Supporto docenti apprendimento</i>	3.82	3.42	3.29
<i>Supporto docenti relazione</i>	3.99	3.38	3.13
<i>Educazione cittadinanza</i>	3.62	3.14	2.8
<i>Supporto inclusione tra studenti</i>	4.13	3.94	4.01
<i>Coinvolgimento genitori studenti</i>	3.89	3.41	3.32
<i>Adeguatezza ambiente scolastico</i>	3.85	3.2	3.31
<i>Comportamento antisociale</i>	2.22	2.76	2.4

Spiegazione delle 8 dimensioni del questionario sul clima di classe:

- **Sicurezza fisica ed emotiva:** esamina la percezione di sicurezza nella scuola e di protezione da episodi di violenza ed esclusione.
 - *Esempio di item:* «Mi sento al sicuro in tutti gli ambienti interni alla scuola (in classe, nei corridoi, alla mensa, nei bagni)».
- **Supporto dei docenti per l'apprendimento:** rileva quanto i docenti personalizzano la propria proposta didattica e sostengono l'apprendimento con metodologie adeguate.
 - *Esempio di item:* «I miei insegnanti mi aiutano a capire come posso imparare al meglio».
- **Supporto dei docenti alla relazione:** rileva il supporto ricevuto dai docenti nella creazione di un ambiente accogliente e di buoni rapporti.
 - *Esempio di item:* «Nella mia classe gli studenti si fidano di farsi aiutare da un insegnante quando hanno un problema».
- **Educazione alla cittadinanza:** valuta quanto la scuola promuove lo sviluppo del senso civico e il rispetto delle regole.
 - *Esempio di item:* «Nella mia classe ci confrontiamo su come migliorare il nostro comportamento».
- **Supporto e inclusione tra studenti:** misura il supporto reciproco e l'inclusività tra gli studenti.
 - *Esempio di item:* «Nella mia scuola gli studenti hanno amici di cui fidarsi e con cui confidarsi in caso di problemi».
- **Coinvolgimento di famiglie e studenti:** valuta quanto gli studenti e le loro famiglie sono incoraggiati a prendere parte alla vita scolastica.
 - *Esempio di item:* «La mia scuola cerca di incoraggiare la mia famiglia a partecipare agli eventi scolastici».

- **Adeguatezza dell'ambiente scolastico:** misura la qualità degli spazi e delle risorse scolastiche.
 - *Esempio di item:* «La mia scuola ha un bell'aspetto (per es. spazi adeguati, curati, con l'esposizione dei lavori degli studenti)».
- **Comportamento antisociale:** questa dimensione inversa rileva la frequenza di comportamenti problematici come il bullismo.
 - *Esempio di item:* «Nella mia scuola mi è capitato di essere stato/a insultato/a preso/a in giro».

I risultati del Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR) e le sue dimensioni

Risultati questionario resilienza (QVAR)											
ID	Genere	Autoconsapevolezza	Conspicua Socialità	Autoregolazione	Comp. Orientato Obiettivo	Competenze relazionali	Senso Responsabilità	Cap Decisionale	Pensiero Ottimistico	Tot. resilienza MEDIA	
		Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	
010	UG	F	3,60	3,86	3,33	3,00	4,44	4,22	4,00	3,40	3,87
020	UG	M	2,80	3,14	4,33	1,43	3,11	4,44	2,38	3,60	3,22
030	UG	M	4,00	4,29	4,33	4,14	4,22	4,67	3,63	4,40	4,29
040	UG	M	3,20	4,57	3,33	3,43	4,11	4,11	3,50	2,80	3,78
060	UG	M	3,80	4,29	3,83	3,29	4,89	3,89	3,38	3,60	3,98
090	UG	F	3,00	3,43	3,50	3,43	4,00	4,11	3,00	3,60	3,62
110	UG	F	2,80	3,14	3,50	3,00	3,78	3,67	3,13	3,80	3,44
120	UG	M	3,60	3,71	3,50	3,71	3,33	3,78	3,38	4,40	3,71
130	UG	M	4,00	3,29	3,17	2,86	4,00	3,44	3,25	4,20	3,56
140	UG	M	2,80	3,43	3,67	2,57	3,33	3,89	2,63	3,00	3,25
150	UG	F	3,60	3,43	3,83	3,29	4,00	3,44	3,00	3,80	3,60
160	UG	F	3,80	4,14	3,83	3,29	4,33	3,78	3,25	3,80	3,85
170	UG	F	3,60	4,71	3,33	3,14	4,78	4,11	3,88	3,00	3,98
250	UG	F	4,00	3,71	2,83	3,86	3,22	4,11	2,50	3,40	3,51
260	UG	F	3,20	3,00	3,33	3,14	3,56	3,56	3,38	2,60	3,33
270	UG	F	5,00	4,29	5,00	3,86	5,00	5,00	4,13	5,00	4,73
280	UG	F	3,40	4,00	2,83	2,86	4,22	4,11	2,75	1,40	3,38
300	UG	M	3,20	3,57	2,50	3,71	4,67	3,44	2,88	3,20	3,53
330	UG	M	3,60	3,00	3,00	3,14	3,56	2,89	3,38	2,60	3,22
340	UG	M	4,40	3,29	3,33	3,71	4,67	3,22	3,50	3,00	3,73
360	UG	F	3,40	3,43	4,17	3,00	4,44	4,00	3,50	3,20	3,76
370	UG	F	4,60	4,71	4,50	3,14	4,78	4,56	4,00	4,40	4,42
Media classe			3,61	3,75	3,59	3,23	4,11	3,93	3,29	3,46	3,72

Figura 3. – I risultati del questionario sull'atteggiamento resiliente.

Tabella 2. – Le medie relative alla resilienza delle classi della secondaria di primo grado.

	DIFFERENZE RESILIENZA SECONDARIA PER CLASSI		
	Classi prime	Classe seconde	Classi terze
	Media	Media	Media
<i>Autoconsapevolezza</i>	3.63	3.43	3.42
<i>Consapevolezza sociale</i>	3.68	3.54	3.47
<i>Autoregolazione</i>	3.67	3.47	3.51
<i>Comportamento orientato obiettivo</i>	3.47	3.28	3.17
<i>Competenze relazionali</i>	3.98	3.79	3.77
<i>Senso responsabilità</i>	4.07	3.89	3.8
<i>Capacità decisionale</i>	3.29	3.19	3.15
<i>Pensiero ottimistico</i>	3.76	3.53	3.61
<i>Media resilienza tot.</i>	3.78	3.6	3.56

Spiegazione delle 8 dimensioni del questionario sulla resilienza:

- **Autoconsapevolezza:** rileva la consapevolezza di sé, dei propri punti di forza e dei propri limiti.
 - *Esempio di item:* «Sei stato consapevole dei tuoi punti di forza?».
- **Consapevolezza sociale:** rileva la capacità di interagire e collaborare con gli altri.
 - *Esempio di item:* «Ti è capitato di risolvere un litigio o un disaccordo?».
- **Autoregolazione:** rileva la capacità di gestire e regolare le proprie emozioni e i propri comportamenti.
 - *Esempio di item:* «Hai riflettuto prima di agire?».
- **Comportamento orientato all'obiettivo:** rileva la capacità di porsi obiettivi e di lavorare per raggiungerli.
 - *Esempio di item:* «Se ti è capitato di fallire in qualcosa, hai insistito e ci hai riprovato?».
- **Competenze relazionali:** indaga la capacità di costruire e mantenere relazioni positive.
 - *Esempio di item:* «Hai aiutato gli altri?».
- **Senso di responsabilità:** indaga la capacità di rimanere attenti a concentrati durante lo svolgimento di compiti.
 - *Esempio di item:* «Ti sei applicato/a con impegno nello svolgimento dei progetti?».
- **Capacità decisionale:** rileva la capacità di imparare dagli altri e dalle proprie esperienze per prendere decisioni.
 - *Esempio di item:* «Quando devo prendere una decisione importante, considero tutte le opzioni».

- **Pensiero ottimistico:** valuta la tendenza degli studenti a mantenere un atteggiamento positivo e fiducioso rispetto a sé stessi.
 - *Esempio di item:* «Hai avuto aspettative elevate su te stesso/a?».

5.

COSA (SI PUÒ) FARE DEI RISULTATI?

Gli strumenti utilizzati, il QCCS (*Clima scolastico*) e il QVAR (*Resilienza*), forniscono dati dettagliati e preziosi su come gli studenti percepiscono il loro ambiente scolastico e su quali abilità possiedono per affrontare le sfide. Queste informazioni sono fondamentali per migliorare il clima scolastico e promuovere lo sviluppo personale e sociale degli studenti, creando così un ambiente più favorevole all'apprendimento e al benessere complessivo degli studenti.

I ricercatori hanno ipotizzato e dimostrato come un clima scolastico percepito come positivo incida sullo sviluppo della capacità di affrontare e superare le difficoltà. Anche nei dati della nostra scuola si osserva questa correlazione.

Cosa (si può) fare dei risultati? Dipende da due cose: a quali classi fanno riferimento e come sono i risultati. È infatti evidente che, se i risultati riguardano una classe V SP o III SSIG i dati hanno solo un valore conoscitivo, in quanto si tratta nel primo caso di alunni passati alla SSIG e distribuiti tra le varie prime (e dunque non rintracciabili per ragioni di privacy) o, nel secondo, di alunni ormai usciti dal nostro istituto. È tuttavia interessante osservare come gli alunni percepivano il clima di classe e come autopercepivano le proprie capacità di affrontare difficoltà e stress in modo positivo.

I dati di maggior interesse sono quelli delle classi IV SP e I e II SSIG in quanto si tratta di alunni che ancora frequentano il nostro istituto e con i quali continua il nostro lavoro educativo e didattico.

Quelli che seguono sono solo spunti che vengono offerti, sta poi alla sensibilità e alla volontà di ciascuno di noi l'interpretare e il voler partire dai dati con una finalità educativa.

È possibile discutere i risultati con la classe, richiamando alla memoria dei ragazzi la loro partecipazione ai questionari e parlando dei risultati emersi. In caso di dati positivi – oltre a rallegrarsi – è importante, partendo dalle spiegazioni delle dimensioni dei questionari, continuare a lavorare per mantenere un clima favorevole e rinforzare la fiducia in sé stessi degli studenti.

Se invece emergono risultati negativi per tutta la classe (o per quegli alunni della classe che hanno partecipato alle rilevazioni), sempre facendo

riferimento alle dimensioni dei questionari, è possibile progettare attività educativo-didattiche mirate, al fine di migliorare le aree critiche. È importante ricordare che l'intervento dei docenti può incidere soprattutto sul clima di classe, dato che le autopercezioni di resilienza riflettono principalmente come gli alunni percepiscono l'ambiente scolastico.

Se i risultati negativi riguardano singoli alunni, magari in più dimensioni, è evidente che un intervento mirato non è possibile, poiché i risultati sono anonimi. Tuttavia, gli insegnanti che trascorrono molte ore in classe hanno probabilmente elementi di osservazione aggiuntivi che possono aiutare a individuare chi potrebbe avere percezioni negative.

Infine, è importante che tutti gli insegnanti della classe osservino i risultati, con particolare attenzione da parte di coloro che trascorrono più tempo in aula e, tra questi, gli insegnanti di sostegno. Questi ultimi, soprattutto nella secondaria di primo grado, passano in classe un numero di ore quasi pari o persino superiore a quello del docente principale, sviluppando così una conoscenza approfondita delle dinamiche di classe e delle individualità degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Aburn, G., Gott, M., & Hoare, K. (2016). What is resilience? An integrative review of the empirical literature. *Journal of Advanced Nursing*, 72(5), 980-1000.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252.
- Allemand, M., Steiger, A., & Fend, H. (2014). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229-241.
- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Astor, R.A., Benbenishty, R., & Estrada, J.N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423-461.
- Astor, R.A., Benbenishty, R., Vinokur, A.D., & Zeira, A. (2006). Arab and Jewish elementary school students' perceptions of fear and school violence: Understanding the influence of school context. *British Journal of Education Psychology*, 76(1), 91-118.
- Astor, R.A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39(1), 69-78.
- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(3), 407-420.
- Aurora-Adina, I. (2011). Assessing the social-emotional skills in Romanian teenagers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 876-882.
- Austin, G., & Duerr, M. (2004). *Guidebook for the California healthy kids survey. Part I: Administration*. San Francisco: WestEd.
- Austin, G., Bates, S., & Duerr, M. (2005). *Guidebook for the California healthy kids survey. Part II: Data use & dissemination*. San Francisco: WestEd.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Macmillan.
- Barbaranelli, C. (2003). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Bassi, M., Coppa, R., Sartori, R., & Delle Fave, A. (2008). Condividere benessere per educare al benessere. L'esperienza quotidiana di insegnanti e studenti. In *Educazione al benessere e nuova professionalità docente. Ricerca, profili, riflessioni* (pp. 19-66). Bari: Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (a cura di). (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Baumann, N. (2021). Autotelic personality. In S. Engeser (ed.), *Advances in flow research* (2nd ed.) (pp. 231-261). Heidelberg: Springer.
- Benbenishty, R., Astor, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). Perceptions of violence and fear of school attendance among junior high school students in Israel. *Social Work Research*, 26(2), 71-87.
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Biasi, V., Castellana, G., & De Vincenzo, C. (2022a). La valutazione del clima scolastico e dei livelli individuali di resilienza. In P. Lucisano & A. Marzano (a cura di), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*. Atti del Convegno internazionale SIRD (Roma, 25-26 novembre 2021). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Biasi, V., Castellana, G., & De Vincenzo, C. (2022b). Valutazione dei livelli individuali di resilienza negli studenti della scuola secondaria di primo grado. Adattamento e validazione del Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 26, 119-141.
- Biasi, V., Castellana, G., & De Vincenzo, C. (2023). Il Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS). Adattamento e validazione sul campione italiano. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 28-37.
- Biasin, C., & Boscaini, F. (2024). «Ricomincio da tre». Un modello pedagogico inclusivo per il contrasto alla dispersione scolastica. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 176-187.
- Biondi Dal Monte, F., & Frega, S. (2023). *Per l'uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola. Immigrazione, inclusione e contrasto alla dispersione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Birkett, M., Espelage, D.L., & Koenig, B.W. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989-1000.
<https://doi.org/10.1007/s10964-008-9389-1>
- Blackwell, L.S., Trzesniewski, K.H., & Dweck, C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.

- Bombieri, R. (2021). Social and Emotional Learning (SEL). Criticità e nuove sfide per il mondo educativo e scolastico. *Ricercazione*, 13(1), 147-164.
<https://doi.org/10.32076/RA13112>
- Bonaiuto, M. (2019). *Psicologia architettonica e ambientale degli ambienti scolastici*. Torino: Fondazione Agnelli.
- Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). *A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: Being 15 in 2015*. OECD Education Working Papers, 140. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/5jlpzswghvnb-en>
- Bramanti, A., & Bianchi, P. (2006). *Contrastare la dispersione, promuovere il successo formativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bramanti, A., & Odifreddi, D. (a cura di). (2006). *Capitale umano e successo formativo. Strumenti strategie, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Breslau, J., Gilman, S.E., Stein, B.D., Ruder, T., Gmelin, T., & Miller, E. (2017). Sex differences in recent first-onset depression in an epidemiological sample of adolescents. *Translational Psychiatry*, 7(5), e1139.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A biological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Brookmeyer, K.A., Fanti, K.A., & Henrich, C.C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 503-514.
- Brookover, W.B., & Lezotte, L.W. (1979). Changes in school characteristics likely to promote school achievement. *Journal of Educational Research*, 72(6), 298-307.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1979.10885058>
- Browning, W.D., Ryan, C.L., & Clancy, J.O. (2014). 12 facets of the high performance school building. *Building Research & Information*, 42(4), 452-469.
- Bustamante, R.M., Nelson, J.A., & Onwuegbuzie, A.J. (2009). Assessing school-wide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 793-827.
- Campbell, M.A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.
- Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2019). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context¹. *Applied Developmental Science*, 23(4), 307-337.
- Capperucci, D. (2016). L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa. Cause, interventi e risultati / Early leaving from education and training in Europe: Causes, interventions and results. *Life Long Learning*, 12(28), 33-58.

- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2007). *The benefits of school-based social and emotional learning programs: Highlights from a forthcoming CASEL report*. Chicago, IL.
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL.
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *Effective social and emotional learning programs: Middle and high-school school edition*. Chicago, IL.
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL's framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* Chicago, IL.
<https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=1>
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2023). *CASEL program guide*. Chicago, IL.
<https://pg.casel.org/review-programs/>
- Castellana, G., & Biasi, V. (2023). Formare gli insegnanti alla valutazione delle variabili contestuali e socio-emotive per la progettazione di percorsi di apprendimento inclusivi. *Pedagogia oggi*, 21(1), 26-37.
- Cerini, G. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Chaplin, T.M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765.
- Chernyshenko, O.S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Education Working Papers, 173. Paris: OECD Publishing.
- Cherubin, E., Grazzani, I., Ornaghi, V., & Piralli, F. (2013). Sviluppare abilità socio-emotive a scuola. Una ricerca-intervento sulla competenza emotiva. *Difficoltà di apprendimento*, 18(3), 369-382.
- Clifford, M., Menon, R., Gangi, T., Condon, C., & Hornung, K. (2012). *Measuring school climate for gauging principal performance: A review of the validity and reliability of publicly accessible measures*. Arlington, VA: American Institute of Research.
- Cohen, J. (2006). School climate and culture: The role of the school in promoting positive behavior and learning. In G.G. Bear & K.M. Minke (eds.), *Children's needs*, vol. 3: *Development, prevention, and intervention* (pp. 301-314). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Comrey, A.L., & Lee, H.B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (trad. it. *Introduzione all'analisi fattoriale*. Milano: LED Edizioni Universitarie, 1995).
- Conger, J.A., Kanungo, R.N., & Menon, S.T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(7), 747-767.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Costa, P., & McCrae, R.R. (1988). From catalog to classification: Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 258-265.
- Coulombe, S., Hardy, K., & Goldfarb, R. (2020). Promoting wellbeing through positive education: A critical review and proposed social ecological approach. *Theory and Research in Education*, 18(3), 295-321.
- Creemers, B.P.M., & Reezigt, G.H. (1999). The impact of school and classroom factors on academic achievement. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-272.
- Crosnoe, R., Johnson, M.K., & Elder, G.H. Jr. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Csikszentmihályi, M. (1980). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass (1975).
- Csikszentmihályi, M., & Nakamura, J. (2014). The concept of flow. In *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 239-263). Dordrecht: Springer.
- Cushing, L., Horner, R., & Barrier, H. (2003). Validation and congruent validity of a direct observation tool to access student social climate. *Journal of Positive Behavioural Interventions*, 5(4), 225-237.
- D'Agostini, M., Cantone, D., Pascut, S., Paschetto, A., & Feruglio, S. (2022). The effects of distance learning on adolescents' relationships and emotional well-being. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 22(2), 111-122.
- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2021). *Preparing teachers for deeper learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delle Fave, A. (2010). Comprendere il benessere per potenziare l'intervento. La Psicologia positiva. In *Psicologia positiva. Applicazioni per il benessere* (pp. 11-32). Trento: Erickson.

- Devine, J., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (trad. it. 1949).
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34.
- Di Franco, G. (2017). *Tecniche e modelli di analisi multivariata* (2ª ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Doll, B., Pfohl, W., & Yoon, J. (2010). *Handbook of youth prevention science*. New York: Routledge.
- Domenici, G., Lucisano, P., & Biasi, V. (a cura di). (2018). *La ricerca empirica in educazione. Elementi introduttivi*. Roma: Armando Editore.
- Dorman, J.P. (2003). Cross-national validation of the *What Is Happening In this Class?* (WIHIC) questionnaire using confirmatory factor analysis. *Learning Environments Research*, 6(3), 231-245.
- Dorman, J.P. (2008). Use of multitrait-multimethod modelling to validate actual and preferred forms of the *What Is Happening In this Class?* (WIHIC) questionnaire. *Learning Environments Research*, 11(3), 179-193.
- du Mérac, É.R. (2015). What we know about the impact of the school and scouting context on the value-based leadership of the adolescents. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 11, 207-224.
- Dunn, A.-R. (2001). *Relationships among school violence factors, school climate, school anxiety and learning outcomes in a middle school population*. Los Angeles: University of Southern California.
- Durlak, J.A., Mahoney, J.L., & Boyle, A.E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Dweck, C. (2016). What having a «growth mindset» actually means. *Harvard Business Review*, 13(2), 2-5.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D.M., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93(5), 553-574.

- Elias, M.J., & Haynes, N.M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-495.
- Elias, M.J., & Mocerri, D.C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.E. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elliott, S.N., Davies, M.D., Frey, J.R., Gresham, F., & Cooper, G. (2018). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55(3), 39-51.
- Elliott, S.N., & Gresham, F.K. (2008). *SSIS performance screening guide*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Engel, G.L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Eurydice. (2024). *Promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole in Europa*. Firenze: Eurydice – Istituto Nazionale per la Documentazione, l'Innovazione e la Ricerca Educativa.
https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2024/04/promuovere_la_diversit%C3%A0_e_linclusione_nelle_scuole_IT.pdf
- Fedeli, D., & Munaro, C. (2022). L'educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante. Punti di forza e criticità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 66-80.
- Fleischmann, C. (2018). *Building resilience through a positive school climate*. PhD Thesis, Duquesne University (Pittsburgh, PA).
- Fonagy, P., Twemlow, S.W., Vernberg, E.M., Sacco, F.C., & Little, T.D. (2005). Creating a peaceful school learning environment: The impact of an anti-bullying program on educational attainment in elementary schools. *Medical Science Monitor*, 11(7), CR317-325.
- Fraser, B.J., & Fisher, D.L. (1982). Predictive validity of my class inventory. *Studies in Educational Evaluation*, 8(2), 129-140.
- Fraser, B.J., McRobbie, C.J., & Fisher, D. (1996). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment questionnaire. *Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum*, 31 (August).
- Fraser, B.J., & O'Brien, P. (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary school classrooms. *The Elementary School Journal*, 85(5), 567-580.

- Freiberg, H.J. (1999a). Measuring school climate: A new approach. In S.R. Jimer-son, A.B. Nickerson, M.J. Mayer, & M.J. Furlong (eds.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (pp. 44-58). Westport, CT: Greenwood Press.
- Freiberg, H.J. (1999b). Measuring the climate of the school: A manual for research on school climate. *Educational Leadership*, 56(5), 13-17.
- Freiberg, H.J., Huzinec, C.A., & Templeton, S.M. (2009). Classroom management: A pathway to student achievement. A study of fourteen inner-city elementary schools. *Elementary School Journal*, 110(1), 63-80.
- Freiberg, H.J., & Stein, T.A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments in school climate. In H.J. Freiberg (ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11-29). London - Philadelphia, PA: Falmer Press - Taylor and Francis.
- Furlong, M.J., Greif, J.L., Bates, M.P., Whipple, A.D., Jimenez, T.C., & Morrison, R. (2005). Development of the California school climate and safety survey: Short form. *Psychology in the Schools*, 42(2), 137-149.
- Garmezy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41(1), 101-116.
- Garmezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. In J. Anthony & C. Koupernik (eds.), *The child in his family*, vol. 3: *Children at psychiatric risk* (pp. 77-97). New York: Wiley.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gillham, J.E., Abenavoli, R.M., Brunwasser, S.M., Linkins, M., Reivich, K.J., & Seligman, M.E.P. (2013). Resilience education. In I. Boniwell, S.A. David, & A.C. Ayers (eds.), *Oxford handbook of happiness* (pp. 609-630). Oxford: Oxford University Press.
- Goddard, R.D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Goodlad, J.I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A., & Gottfredson, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from national delin-

- quency prevention in school. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 421-444.
- Grant, S., et al. (2017). *Social and emotional learning interventions under the Every Student Succeeds Act: Evidence review. Intervention summaries*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
<http://www.rand.org/giving/contribute>
- Green, M. (2005). The impact of the built environment on student learning. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 201-215.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496.
- Guarini, A., Nicoletti, S.M.E., Fusaro, L., Menin, D., Roga, F., Menabò, L., San-savini, A., & Brighi, A. (2018). Promuovere lo sviluppo delle competenze socio-emotive nella scuola primaria. Un percorso di prevenzione per il bullismo. *Studi e Documenti – Rivista on line dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*, 21, 22-35.
- Guo, P., Choe, J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2011). *Report of construct validity and internal consistency findings for the comprehensive school climate inventory*. Unpublished manuscript, Fordham University (New York).
- Hammond, Z. (2014). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hapin, J., & Croft, A. (1963). The impact of school climate on student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 54(4), 219-226.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 835-854.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Haynes, N.M., Emmons, C.L., & Corner, J.P. (1994). *School climate survey: Elementary and middle school version*. New Haven, CT: Yale University, Child Study Center, School Development Program.
- Herrman, H., Stewart, D.E., Diaz-Granados, N., Berger, E.L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265.
- Holfve-Sabel, M.A. (2014). Learning, interaction and relationships as components of student well-being: Differences between classes from student and teacher perspective. *Social Indicators Research*, 119(3), 1535-1555.

- Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2006). Civic engagement and social competence in students: A model of school climate. *Educational Policy Analysis Archives*, 14(7), 1-28.
- Hoy, W.K., & Sweetland, S.R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hughes, J., & Kwok, O.M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51.
- Jenkins, L.N., Demaray, M.K., Wren, N.S., Secord, S.M., Lyell, K.M., Magers, A.M., Setmeyer, A.J., Rodelo, C., Newcomb-McNeal, E., & Tennant, J. (2014). A critical review of five commonly used social-emotional and behavioral screeners for elementary or secondary schools. *Contemporary School Psychology*, 18(4), 241-254.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jeynes, W.H. (2005). *Parental involvement and academic success*. New York: Routledge.
- Johnson, D.W., & Johnson, F.P. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, S., et al. (2021). *Navigating SEL from the inside out: Looking inside and across 33 leading SEL programs. A practical resource for schools and OST providers; preschool and elementary focus*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, The EASEL Lab.
- Jones, S.M., & Bouffard, S. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 23(4), 1-33.
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173.
- Kamphaus, R.W., & Reynolds, C.R. (2007). *BASC-2 Behavioral and Emotional Screening System manual*. Minneapolis, MN: Pearson.
- Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills*. OECD Education Working Papers, 207. Paris: OECD Publishing.
- Karcher, M.J. (2002a). Connectedness and school violence: A framework for develop mental interventions. In E. Gerler (ed.), *Handbook of school violence* (pp. 7-40). Binghamton, NY: Haworth.

- Karcher, M.J. (2002b). The cycle of violence and disconnection among rural middle school students: Teacher disconnectedness as a consequence of violence. *Journal of School Violence*, 1(1), 35-51.
- King, M.A., Sims, A., & Osher, D. (2007). *How is cultural competence integrated into education*. Washington, DC: Center for Effective Collaboration and Practice, American Institutes for Research.
- Kohl, D., Recchia, S., & Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: An overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4), 411-426.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B.D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student: Teacher relationships matter for academic achievement? A multi-level analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19-39.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and interventions on student academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 929-980.
- Kosciw, J.G., Diaz, E.M., & Greytak, E.A. (2008). *2007 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Kreft, L.G.G. (1993). Using multilevel analyses to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary schools. *Sociology of Education*, 66(2), 104-129.
- Kuh, G., Strydom, F., & Loots, S. (eds.). (2017). *Engaging students: Using evidence to promote student success*. Bloemfontein, South Africa: Sun Media.
- Ladd, G.W., Birch, S.H., & Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1729-1743.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- LeBuffe, P.A., Shapiro, V.B., & Naglieri, J.A. (2009). *The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*. Lewisville, NC: Kaplan Press.
- LeBuffe, P.A., Shapiro, V.B., & Naglieri, J.A. (2015). *DESSA: Devereux Student Strengths Assessment* (trad. it. di I. Ardizzone, R. Rinaldi, F. Santoro e S. Galosi). Firenze: Hogrefe.
- LeBuffe, P.A., Shapiro, V.B., & Robitaille, J.L. (2018). The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) comprehensive system: Screening, assessing, planning, and monitoring. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55(2), 62-70.
- Lewin, K. (1964). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Edited by D. Cartwright. New York: Harper & Row.
- Llistosella, M., Goni-Fuste, B., Martín-Delgado, L., Miranda-Mendizabal, A., Franch Martínez, B., Pérez-Ventana, C., & Castellvi, P. (2023). Effectiveness of resilience-based interventions in schools for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1211113.

- Lucisano, P. (2016). Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione con disponibilità e scontento. Visalberghi e la valutazione come fine e come mezzo dell'azione educativa. *Pedagogia e Vita*, 74, 60-77.
- Lucisano, P., & Botta, E. (2023). «Io e la scuola». Percezione di ansia e benessere degli studenti in ambiente scolastico. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 28, 137-160.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2022). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Luthar, S.S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D.J. Cohen, *Developmental psychopathology*, vol. 3: *Risk, disorder, and adaptation*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Luthar, S.S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Maas, J., Verheij, R.A., Spreeuwenberg, P., de Vries, S., & Groenewegen, P.P. (2006). Green space, urbanity, and health: How strong is the relation? *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(7), 587-592.
- Martinez-Yarza, N., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2023). A systematic review of instruments measuring social and emotional skills in school-aged children and adolescents. *Child Indicators Research*, 16(4), 1475-1502.
- Maslow, A.H. (1954). The instinctoid nature of basic needs. *Journal of Personality*, 22(3), 326-347.
- Maslow, A.H. (1973). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando Editore.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A.S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921-930.
- Masten, A.S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12-31.
- Masten, A.S., Herbers, J.E., Cutuli, J.J., & Lafavor, T.L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-84.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- McCutchen, K.L., Jones, M.H., Carbonneau, K.J., & Mueller, C.E. (2016). Mindset and standardized testing over time. *Learning and Individual Differences*, 45, 208-213.

- McDougal, J.L., Bardos, A.N., & Meier, S.T. (2011). *Behavior Intervention Monitoring Assessment System: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Meirieu, P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Menesini, E. (a cura di). (2003). *Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*. Trento: Erickson.
- Menesini, E., & Codecasa, C.E. (2001). Una rete di solidarietà contro il bullismo. Valutazione di un'esperienza italiana basata sul modello della peer education. *Psicologia e Scuola, 103*, 3-19.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2020). *Linee guida per la tutela della salute e del benessere psicologico nella scuola*. Roma.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moos, R.H., & Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mori, S. (2024). Sviluppare l'intelligenza emotiva. Le competenze socio emotive in classe. In R. Ricucci & A. Rosa, *Didattica per competenze e orizzonti educativi. La prospettiva Lifelong Learning* (pp. 73-90). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mostafa, T., Echazarra, A., & Guillou, H. (2018). *The science of teaching science: An exploration of science teaching practices in PISA 2015*. OECD Education Working Papers, 188. Paris: OECD Publishing.
- MUR – Ministero dell'Università e della Ricerca. (2024). *Avviso prot. n. 1414 del 25 settembre 2024. Percorsi di supporto psicologico per il benessere degli studenti*. Roma.
- Nickerson, A.B., & Fishman, C.E. (2013). Promoting mental health and resilience through strength-based assessment in US schools. *Educational and Child Psychology, 30*(4), 7-17.
- Ning, B., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Yang, X., & Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: A cross-country comparative study. *School Effectiveness and School Improvement, 26*(4), 586-611.
- Noble, T., & McGrath, H. (2014). Well-being and resilience in school settings. In G.A. Fava & C. Ruini (eds.), *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings: Interventions and cultural contexts*, vol. 8. Dordrecht: Springer Netherlands.

- Noguera, P. (2003). *City schools and the American dream: Reclaiming the promise of public education*, vol. 17. New York: Teachers College Press.
- NSCC – National School Climate Center. (2002). *Comprehensive School Climate Inventory (CSCI)*. [20/05/2025].
<https://schoolclimate.org/services/measuring-school-climate-csci/>
- NSCC – National School Climate Center. (2015). *The Comprehensive School Climate Inventory (CSCI) measuring the climate for learning*. Report prepared for Saugatuck Elementary School. [20/05/2025].
https://ses.we-stportps.org/uploaded/site_files/ses/Climate_Survey_2015_School_Year.pdf
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (eds.). (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Nutbeam, D., & Muscat, D.M. (2021). Health promotion glossary 2021. *Health Promotion International*, 36(6), 1578-1598.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris.
<https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2015 results*, vol. 3: *Students' well-being*. Paris.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 results*, vol. 3: *What school life means for students' lives*. Paris.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris.
<https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024a). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. Paris.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024b). *Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. Paris.
- Oo, C.Z., Khine, M.S., & San, N.M.H. (2022). A reliability generalization meta-analysis of *What Is Happening in this Class?* (WIHIC) questionnaire. *Education Sciences*, 12(12), 929.
- Ortega, R., Sanchez, V., & Viejo, C. (2011). La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes [Sexual violence in teenage relationships]. In M. Lameiras & I. Iglesias (eds.), *Violencia de género. La violencia sexual a debate* (pp. 99-126). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Osher, D., Bear, G.G., Sprague, J.R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39(1), 48-58.

- Osher, D., & Berg, J. (2017). *School climate and social and emotional learning: The integration of two approaches*. State College, PA: Pennsylvania State University, Edna Bennet Pierce Prevention Research Center.
- Osher, D., Dwyer, K., & Jackson, S. (2004). *Safe, supportive, and successful schools step by step*. Longmont, CO: Sopris West.
- Osher, D., Kendziora, K., Spier, E., & Garibaldi, M.L. (2014). School influences on child and youth development. In Z. Sloboda & H. Petras (eds.), *Advances in prevention science*, vol. 1: *Defining prevention science* (pp. 151-170). New York: Springer.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K., & Zin, J. (2008). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. *Best Practices in School Psychology*, 5, 1263-1278.
- Park, N., Park, M., & Peterson, C. (2010). When is the search for meaning related to life satisfaction? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2(1), 1-13.
- Pastorelli, C., Gerbino, M., Vecchio, G.M., Steca, P., Picconi, L., & Paciello, M. (2002). L'insuccesso scolastico. Fattori di rischio e di protezione nel corso della preadolescenza. *Età Evolutiva*, 71, 84-91.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie d'apprendimento*. Roma: LAS.
- Perry, A. (1908). The educational value of the school climate. *Journal of Educational Psychology*, 19(1), 1-9.
- Petrillo, G., & Donizzetti, A.R. (2008). Benessere psico-sociale in adolescenza. Influenza del senso di autoefficacia e di responsabilità sui diritti dei minori nel contesto scolastico. *Psicologia scolastica*, 7(1), 29-56.
- Petrucelli, F. (2005). *Psicologia del disagio scolastico*. Milano: FrancoAngeli.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C., Steinberg, M.S., & Rollins, K.B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Pianta, R.C., & Stuhlman, M.W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pinto, T.M., Laurence, P.G., Macedo, C.R., & Macedo, E.C. (2021). Resilience programs for children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 754115.

- Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione. *Gazzetta Ufficiale*, n. 162 (15-07-2015).
- Presidenza della Repubblica. (1999). Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche. *Gazzetta Ufficiale*, n. 137 (14-06-1999).
- Presidenza della Repubblica. (2013). Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. *Gazzetta Ufficiale*, n. 155 (04-07-2013).
- Presidenza della Repubblica. (2017). Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62. Norme in materia di valutazione nel primo ciclo e nel secondo ciclo di istruzione. *Gazzetta Ufficiale*, n. 112 (16-05-2017).
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Social Science & Medicine*, 90, 24-31.
- Roseth, C.J., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223-246.
- Rothbart, M.K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. New York: Guilford Press.
- Rothbart, M.K., & Jones, L.B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27(4), 479-491.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ryff, C.D., & Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C.D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18(1-2), 65-79.
- Schroeder, C., & Kuh, G. (2003). How are we doing at engaging students? *About Campus*, 8(1), 9-16.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Shuali, T., Centeno, C., Rodríguez, V.T., Neubauer, A., & Cendón, A.B. (2023). *Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity*, vol. 5: *Implementation guidelines for intercultural and democratic competences development in teacher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sicurello, R. (2017). Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione. Cause, politiche europee e strategie di intervento. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 6(2), 203-249.
- Skordi, P., & Fraser, B.J. (2019). Validity and use of the *What Is Happening In this Class?* (WIHIC) questionnaire in university business statistics classrooms. *Learning Environments Research*, 22(2), 275-295.
- Sriram, R. (2014). Rethinking intelligence: The role of mindset in promoting success for academically high-risk students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15(4), 515-536.
- Stanzione, I. (2021). *Quando il benessere è educativo. Teorie e strumenti per la rilevazione di aspetti di benessere e disagio nella scuola*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Stanzione, I., & du Mérac, É.R. (2018). Adattamento dell'Educational Context Perception Questionnaire II per la scuola secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 17, 97-111.
- Steger, M.F., & Kashdan, T.B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 161-179.
- Steger, M.F., Oishi, S., & Kashdan, T.B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *Journal of Positive Psychology*, 4(1), 43-52.
- Steponavičius, M., Gress-Wright, C., & Linzarini, A. (2023). *Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes*. OECD Education Working Papers, 304. Paris: OECD Publishing.
- Stevens, C.J., & Sanchez, K.S. (1999). Perceptions of parents and community members as a measure of school climate. In H.J. Freiberg (ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 124-147). London - Philadelphia, PA: Falmer Press - Taylor and Francis.
- Sun, J., & Stewart, D. (2007). Development of population-based resilience measures in the primary school setting. *Health Education*, 107(6), 575-599.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G.H. Litwin (eds.), *Organizational climate: Explorations of a concept* (pp. 1-32). Boston: Harvard University Press.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

- Tharp, R.G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Trincherò, R. (2022). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R., & Tordini, M.L. (2011). *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*. Milano: FrancoAngeli.
- UE – Unione Europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C*, n. 189.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research*, 83(3), 447-463.
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school, educational research and innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Von Bertalanffy, L. (1983). *Teoria generale dei sistemi* (trad. it. di E. Bellone). Milano: Mondadori.
- Walker, H.M., & Severson, H. (1992). *Systematic screening for behavior disorders: Technical manual*. Longmont, CO: Sopris West.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Wang, M.T., & Degol, J.L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
- Watson, D., Clark, L.A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Wells, N.M. (2000). At home with nature: Effects of «greenness» on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775-795.
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived peer relationships and teacher support. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- Werner, E. (1997). Vulnerable but invincible: High-risk children from birth to adulthood. *Acta Paediatrica*, 86(S422), 103-105.
<https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.1997.tb18356.x>
- Werner, E., & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister and Cox.
- WHO – World Health Organization. (1999a). *Health21: The health for all policy framework for the WHO European Region*. Genève.

- WHO – World Health Organization. (1999b). *The world health report 1999. Making a difference*. Genève.
- WHO – World Health Organization. (2001). *The world health report 2001. Mental health: New understanding, new hope*. Genève.
<https://iris.who.int/handle/10665/42390>
- WHO – World Health Organization. (2007). *International classification of functioning, disability, and health: Children & youth version (ICF-CY)*. Genève.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989-1002.
- Yeager, D.S., & Dweck, C.S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.
- Zanetti, M.A., Carelli, E., Cavioni, V., & Lizzori, A. (2017). Un training per la promozione della resilienza e dei comportamenti prosociali. *Psicologia dell'educazione*, 3, 61-86.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27-42.
- Zins, J.E., & Elias, M.J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Columbia University (New York): Teachers College Press.

The Series

Strumenti, Indicatori e Misure in Educazione / Tools, Indicators and Measures in Education
Collana diretta da Gaetano Domenici, Pietro Lucisano e Valeria Biasi

- M.L. Giovannini - M. Ghetti • *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. I. In entrata e in uscita dalla classe prima*
- M.L. Giovannini - A. Rosa • *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. I. In uscita dalla classe seconda e in entrata nella classe terza*
- M.L. Giovannini - L. Silva • *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. III. In uscita dalla classe terza*
- M. Margottini • *Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*
- G. Castellana • *Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado*
- Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche* • A cura di V. Biasi
- C. La Rocca • *L'ePortfolio per documentare il percorso di sviluppo del bambino nel contesto educativo del nido e per favorire la continuità nel sistema 0-6*
- G. Castellana - C. De Vincenzo • *La valutazione del clima scolastico e delle competenze socio-emotive per la promozione del benessere degli studenti*

Altri titoli dal catalogo LED:

- A. Pedon - R. Maeran • *Psicologia e mondo del lavoro. Temi introduttivi alla psicologia del lavoro*
- R. Maeran • *Gestione delle risorse umane nelle organizzazioni*
- R. Maeran - A. Boccato • *Lavoro e psicologia. Le persone nelle organizzazioni*
- Cognizione al lavoro. Interazione, pratiche e comunità* • A cura di C. Zucchermaglio
- R. Sartori - C.M. Rappagliosi • *Orientamento, formazione e lavoro. Dalla psicologia alle organizzazioni*
- R. Sartori - M. Gatti • *Game-based learning. Il ruolo del gioco nella progettazione di percorsi formativi*
- G. Oliva • *Il teatro nella scuola. aspetti educativi e didattici*
- G. Oliva • *Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla form-a-zione*
- Gli esordi della competenza emotiva. Strumenti di studio e di valutazione* • A cura di E. Baumgartner
- M. Pascucci Formisano • *Bambini insegnanti curricoli. Appunti di pedagogia*
- A. Ferrante • *Pedagogia e orizzonte post-umanista*
- T. Magro - E. Muffolini • *Fondamenti di psicologia generale*
- V. Biasi • *Conflitto psichico e educazione. Fenomenologia e sperimentazione*
- M. Bellotto - R. Sartori • *Pensare e fare formazione psico-sociale*

ECPS - *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* • e-journal •
<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal>

Neuropsychological Trends • e-journal • <http://www.ledonline.it/neuropsychologicaltrends/>

Il catalogo aggiornato di LED - Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto è consultabile all'indirizzo web <http://www.lededizioni.com>, dove si possono trovare notizie dettagliate sui volumi: di tutti si può consultare il sommario, spesso vengono date alcune pagine in lettura, di alcuni è disponibile il testo integrale. Tutti i volumi possono essere acquistati online.