

Benessere emotivo e self-care a scuola come misure di contrasto del rischio educativo

Caterina Bembich, Michelle Pieri

Università degli studi di Trieste

Abstract: Gli aspetti emotivi svolgono un ruolo importante nella promozione del benessere a scuola e sono legati allo sviluppo di competenze di self-care, che consentono alle persone di fronteggiare lo stress e dare un contributo positivo alla propria comunità (Moses, Bradley & O'Callaghan, 2016). I giovani spesso sperimentano disagio emotivo e stati d'animo negativi, che li rendono vulnerabili e a rischio di insuccesso scolastico (Ahonen, Nebot & Giménez, 2007; Thompson & Tawell, 2017). La realizzazione scolastica è infatti connessa allo sviluppo di competenze emotive implicite nei processi di autoregolazione, alla capacità di fronteggiamento dello stress e di collaborare sia con i pari che con gli adulti (Zimmerman, 2008). Partendo da queste premesse il contributo presenta alcuni dati preliminari di una ricerca azione avviata con alcune scuole secondarie di secondo grado, con il fine di sperimentare strategie che possono essere riconosciute come significative nel promuovere il benessere emotivo e le capacità di self-care negli studenti e nelle studentesse.

Keywords: Benessere emotivo; self-care; rischio educativo; competenze emotive; vulnerabilità

Abstract: Emotional aspects play an important role in promoting well-being at school and are linked to the development of self-care skills, which enable people to cope with stress and make a positive contribution to their community (Moses, Bradley & O'Callaghan, 2016). Young people often experience emotional distress and negative moods, making them vulnerable and at risk of academic failure (Ahonen, Nebot & Giménez, 2007; Thompson & Tawell, 2017). School achievement is in fact linked to the development of emotional skills implicit in the processes of self-regulation, coping with stress and in the ability to collaborate both with peers and adults (Zimmerman, 2008). Starting from these premises, the contribution presents some preliminary data of an action research started with some secondary schools with the aim of experimenting with strategies that can be recognized as significant in promoting emotional well-being and self-care skills in students.

Keywords: Emotional well-being; self-medication; educational risk; emotional skills; flammability

1. Introduzione¹

I giovani possono sperimentare disagio emotivo e stati d'animo negativi nel loro percorso scolastico e spesso si trovano sprovvisti di strategie efficaci per affrontare questi momenti di criticità. Lo stato di malessere può determinare una condizione di vulnerabilità che può incidere negativamente sui percorsi di apprendimento e aumentare di conseguenza il rischio di insuccesso (Ahonen, Nebot & Giménez, 2007; Thompson & Tawell, 2017). Durante il periodo dell'adolescenza, i ragazzi e le ragazze affrontano passaggi e sfide cruciali per la propria crescita, che contribuiscono a definire l'identità personale e le progettualità per la propria vita futura. Le esperienze di vita e nel contesto scolastico spesso pongono ostacoli che possono trovare i giovani impreparati poiché richiedono l'attivazione di risorse interne e di strategie di fronteggiamento che non sempre sono competenze ben sviluppate (WHO, 2014).

I contesti scolastici e le situazioni di apprendimento non sono certo sistemi astatici: sono infatti intrisi di aspetti emotivi, relazionali e personali che possono innescare diversi stati affettivi, non solo positivi ma anche negativi. Questa attivazione emotiva spesso perdura nel tempo, oltre l'evento scatenante e diventa uno stato cronico che influenza tutto il percorso scolastico (Pekrun et al., 2002). Le ricerche che si sono occupate di studiare la correlazione tra stati affettivi e risultati di apprendimento, hanno messo in luce come gli stati affettivi positivi possono influenzare i risultati scolastici aumentando le prestazioni cognitive e la motivazione e migliorando la gestione del tempo e delle distrazioni; mentre gli stati negativi evidenziano una direzione del tutto contraria (Weber, Wagner & Ruch, 2016). Ne deriva che porre attenzione sugli aspetti emotivi dei giovani a scuola non può essere considerato un fattore di secondaria importanza, ma diventa essenziale, non solo ai fini scolastici, ma anche come competenza fondamentale in una prospettiva di vita futura.

Gli orientamenti in termini di salute mentale sono molto cambiati nel tempo: si è passati infatti da un paradigma concettuale che definiva il termine di "salute" come l'assenza di disturbi mentali, al concetto attuale che invece focalizza l'attenzione sul tema del benessere, inteso come uno stato generale positivo dell'individuo (Weare, 2000, 2010). Secondo la definizione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2010, p.1), la salute mentale è descritta come uno "stato di benessere in cui un individuo realizza le proprie capacità, può far fronte ai normali stress della vita, può lavorare in modo produttivo ed è in grado di dare un contributo alla sua comunità". Ne consegue un cambio di paradigma anche rispetto agli interventi di promozione della salute, che sempre di più abbracciano un approccio generalista, rivolto cioè alla comunità globale. In quest'ottica, la scuola rappresenta senz'altro un contesto nel quale si possono sviluppare progettualità e prassi che pongono attenzione ad aspetti legati al benessere mentale ed emotivo degli studenti e delle studentesse, che sono aspetti che non possono essere considerati disconnessi dagli apprendimenti (Weare, 2000, 2010). La scuola rappresenta il contesto sociale primario nel quale i giovani fanno esperienza e nel quale hanno la possibilità di sviluppare le proprie competenze, non solo dal punto di vista delle conoscenze disciplinari, ma in particolar modo di quelle trasversali che possono prepararli ad affrontare i percorsi di vita futuri (Heckman & Kautz; 2012). La scuola costituisce dunque un luogo ideale dove esercitare le proprie competenze socio- emotive e ampliare le proprie capacità di self-care, in un'ottica generale di promozione del benessere (Zins et al., 2004). Il concetto di benessere è infatti strettamente connesso alla capacità di prendersi cura di sé che implica lo sviluppo di diverse competenze, come: la capacità di fronteggiare gli eventi stressanti; sviluppare relazioni personali positive; saper gestire in termini autoregolativi gli aspetti emotivi (Moses, Bradley & O'Callaghan, 2016).

La letteratura mette in luce come spesso il disagio emotivo in adolescenza venga affrontato con strategie di auto-aiuto piuttosto che attraverso canali istituzionali; tuttavia, anche se i giovani preferiscono il self care per risolvere il disagio emotivo non sempre riescono a individuare modalità efficaci per affrontare la situazione problematica (Ahonen, Nebot & Giménez, 2007; Biddle et al., 2004; Martinez-Hernández et al., 2014). Si tratta dunque di sostenere i giovani nell'individuare con

¹ Il saggio è da intendersi quale esito del lavoro congiunto dei due autori. Tuttavia a Caterina Bembich (cbembich@units.it) vanno attribuiti l'introduzione; il paragrafo 3; i sottoparagrafi 4.1-4.2-4.3- 4.4.1- 4.4.2; la discussione. A Michelle Pieri (michelle.pieri@units.it) il paragrafo 2; il sottoparagrafo 4.4.3; le conclusioni.

consapevolezza le strategie di self care che possono effettivamente aiutarli nei momenti di fragilità, come ad esempio: acquisire una maggior consapevolezza rispetto ai propri bisogni, porre attenzione al legame tra aspetti cognitivi, pensiero ed emozioni e alle influenze dei fattori esterni sul proprio stato interiore (Richards, Campenni & Muse-Burke, 2010; Rosenzweig *et al.* 2003).

2. Il benessere scolastico

Il benessere, nel corso degli anni, è stato oggetto di molteplici trattazioni in discipline diverse come, ad esempio, la psicologia, la pedagogia, la filosofia, la medicina e la politica (Tobia & Marzocchi, 2015a), e nella letteratura scientifica di ambito psico pedagogico sono presenti diversi costrutti di benessere (si veda, ad esempio, Ryff & Synger, 1998; Konu & Rimpela, 2002). Nello specifico il benessere scolastico è un tema di estremo rilievo in quanto la scuola è un contesto fondamentale per i bambini e per i ragazzi, essendo, di fatto, l'ambiente in cui trascorrono molto del loro tempo e vivono molteplici esperienze relazionali, emotive e cognitive (Cowen, 1991; Omizo, Omizo & De Andrea, 1992). I giovani tramite queste esperienze vanno a formare non solo l'idea sulle altre persone e sui rapporti che possono avere con esse ma anche l'idea di sé, la propria autostima e la propria autoefficacia (Tobia & Marzocchi, 2015b; Antonova, Chumakova & Stanzione, 2016).

Come sottolinea Melchiori (2018, p. 316), riprendendo il documento “Skills for social progress; the power of social emotional skills” redatto dalla OECD nel 2015, “tutti gli studenti vogliono e devono essere sicuri e felici, ovvero devono poter costruire il loro benessere sia emotivo sia fisico, ovvero essere sostenuti, assistiti, valutati, opportunamente sfidati e coinvolti in modo da poter sviluppare sia le cognitive skills sia le emotive e social skills (non cognitive skills)”. Riconoscendone l'importanza, nel corso degli anni, la ricerca scientifica ha dedicato sempre maggiore attenzione alla costruzione di modelli del benessere scolastico e all'individuazione e all'analisi degli elementi che lo possono influenzare, per poter così agire per migliorare il livello di benessere nei contesti in cui questo non risulti ottimale (Tobia & Marzocchi, 2015b).

Nei prossimi due sottoparagrafi verranno approfonditi in particolare due aspetti connessi al benessere scolastico: quello legato alla gestione delle emozioni e quello connesso al self care. Gli aspetti emotivi svolgono un ruolo importante nella promozione del benessere a scuola e sono legati allo sviluppo di competenze di self care, che consentono alle persone di fronteggiare lo stress e dare un contributo positivo alla propria comunità.

2.1. Benessere scolastico e gestione delle emozioni

Come evidenzia Di Maglie (2020), da alcuni anni i giovani hanno difficoltà a gestire le proprie emozioni, in particolare quelle negative, “il risultato è sotto gli occhi di tutti gli educatori: ragazzi che soffrono di due grandi malattie, la tristezza e la noia” (Minello & Banzato, 2002, pp. 11-12). Sovente i giovani alternano momenti di grande tristezza al desiderio di provare emozioni sempre più intense (Di Maglie, 2020). Questi ragazzi e queste ragazze fanno parte di generazioni che fin dai primi anni di vita sono state, da un lato, eccezionalmente stimolate e, dall'altro, eccessivamente protette dalle sofferenze proprie della vita e come conseguenza sono sempre più sovente incapaci di confrontarsi con la gestione del dolore e della noia (Coco, 2016).

In ambito scolastico uno degli aspetti emotivi più rilevanti è rappresentato dalla reazione che gli studenti e le studentesse manifestano quando si trovano davanti a verifiche: per molti queste verifiche generano agitazione, ansia, paura o perfino panico. Emozioni come la paura, fortemente connessa all'ansia (Sanavio & Cornoldi, 2001), condizionano fortemente il processo di apprendimento. Da molteplici ricerche è emerso che alti livelli di ansia connessi alle verifiche influiscono negativamente sulle capacità di memorizzazione, problem solving, lettura e apprendimento delle lingue straniere e della matematica (Aydin *et al.*, 2020; Namkung, Peng & Lin, 2019). Mentre, dagli studi condotti da Mega, Ronconi e De Beni (2014) emerge che le emozioni positive degli studenti e delle studentesse sono predittori di migliori risultati nello studio, influenzando positivamente sia sull'apprendimento che sul benessere.

Gli studenti e le studentesse per il loro benessere devono non solo possedere le informazioni relative all'individuazione e alla messa in atto di comportamenti corretti e a modi di vivere sani, ma anche

acquisire competenze socio emotive (Marmocchi, Dall'Aglio & Zannini, 2004). Di Maglie (2020) sottolinea la necessità di educare i giovani alla gestione delle emozioni tramite un iter educativo che permetta loro, grazie ad una progressiva acquisizione di “intelligenza emotiva” (Goleman, 1996), di comprendere e gestire le proprie emozioni e di riconoscere le emozioni altrui.

2.2. Benessere scolastico e self care

Il concetto di benessere è strettamente connesso alla capacità di prendersi cura di sé che implica lo sviluppo di diverse competenze, come, ad esempio, la capacità di fronteggiare gli eventi stressanti, sviluppare relazioni personali positive e saper gestire in termini autoregolativi gli aspetti emotivi (Moses, Bradley & O'Callaghan, 2016). L'Organizzazione Mondiale della Sanità (1998) definisce il prendersi cura di sé come quello che le persone fanno per sé stesse al fine di stabilire e mantenere la salute e prevenire e affrontare le malattie. Le pratiche di self care sono quindi attività autogestite che mantengono e promuovono la salute fisica ed emotiva (Myers et al., 2012) e si concretizzano nella messa in pratica comportamenti sani, ad esempio, nel mangiare, nel dormire, nel fare esercizio fisico e nel socializzare (Moses, Bradley & O'Callaghan, 2016).

In generale, da diversi studi è emerso che le pratiche di self care possono influenzare positivamente sia la salute che il benessere dei ragazzi e delle ragazze (Moses, Bradley & O'Callaghan, 2016; Feng et al., 2019). In particolare, queste pratiche di self care possono rivestire un ruolo di grande importanza nei momenti di crescita (Arnett, 2000), come ad esempio gli anni della scuola superiore, una fase della vita in cui i ragazzi e le ragazze affrontano cambiamenti di estremo rilievo connessi alla loro crescita come persone. Il self care, che può aumentare il livello di consapevolezza e fornire la possibilità di arrivare ad avere una qualità di vita migliore per ciò che concerne la salute (Feng et al., 2019), è uno degli strumenti prediletti dai giovani, che in generale tendono a rifiutare e ad avere atteggiamenti negativi nei confronti della ricerca di un aiuto professionale per risolvere il disagio emotivo preferendo strategie di self-care (Biddle et al., 2004; Essau, 2005; Martinez-Hernández et al., 2014), anche se non sempre riescono ad individuare quelle più efficaci (Martorell-Poveda et al., 2015).

Partendo da queste premesse il contributo presenta alcuni dati preliminari di una ricerca azione avviata con alcune scuole secondarie di secondo grado sviluppata all'interno del progetto “Rischio educativo: inclusione, partecipazione e innovazione come misure di contrasto”². Il progetto si poneva l'obiettivo di analizzare attraverso un'indagine esplorativa i fattori che possono essere implicati nel rischio educativo e successivamente promuovere azioni di ricerca e formazione con gli insegnanti al fine di contrastare l'insuccesso scolastico.

Per le finalità del presente lavoro, verranno di seguito presentati alcuni risultati emersi durante la prima fase della ricerca, in cui è stata esplorata la percezione dei ragazzi e delle ragazze rispetto all'attenzione posta dalla scuola al benessere emotivo. Questa fase esplorativa era finalizzata a mettere in luce la prospettiva dei giovani e i loro bisogni al fine di avviare in una fase successiva dei percorsi di sperimentazione e di innovazione che potessero essere riconosciuti come significativi nel promuovere il benessere emotivo e le capacità di self-care.

3. L'indagine

La prima fase del progetto ha previsto la somministrazione di un questionario distribuito tra gli studenti e le studentesse coinvolti nel progetto, che indaga, attraverso diverse dimensioni, fattori che possono essere implicati nel successo scolastico. La costruzione dello strumento ha fatto riferimento ad un quadro teorico ampio, considerando una prospettiva di analisi multifattoriale, che individua tra i fattori che incidono sui risultati di apprendimento e sulla dispersione: aspetti legati al benessere, alla partecipazione a scuola, alla costruzione dell'immagine di sé stesso nel futuro (Black-Hawkins, 2010; Markus & Nurius, 1986; Konu & Rimpelä, 2002).

² Il progetto è stato avviato in collaborazione con l'Università di Trieste e due istituti scolastici nel nord Italia nell'anno scolastico 2021-22

Sulla base degli elementi di criticità emersi nella fase esplorativa, il progetto si pone l'obiettivo di avviare dei percorsi di innovazione per ridurre il rischio educativo, attraverso azioni di co-progettazione (secondo la metodologia della ricerca azione) con insegnanti e alunni/e coinvolti e ricercatori.

In questa sede e rispetto allo specifico oggetto di analisi, si è deciso di concentrare l'analisi dei dati sulla dimensione del benessere emotivo correlata al rischio di abbandono scolastico.

3.1 I partecipanti

Il questionario generale ha esplorato il punto di vista dei giovani per comprendere, secondo la loro prospettiva, quali potessero essere gli ostacoli all'apprendimento e quali invece le risorse; il questionario è composto da un totale di 18 item, di cui alcuni a risposta chiusa (con scala likert da 0 a 4) e altri a risposta aperta; le variabili esplorate sono le seguenti:

- Qualità degli ambienti scolastici e accessibilità
- Relazioni sociali a scuola
- Partecipazione, inclusione, collaborazione
- Realizzazione personale
- Immagine di sé nel futuro
- Benessere emotivo

I ragazzi e le ragazze erano iscritti per il 57,7% al biennio, e il 42,4% al triennio (età media= 17,46; DS=1,68; studentesse=37,8%; studenti=59,6%; sesso non dichiarato=2,6%).

3.2 Il questionario

Gli studenti e le studentesse hanno risposto ad un questionario on line, articolato in diverse sezioni e composto da item chiusi (a scala likert da 0 a 4) e da item a domanda aperta.

Per gli obiettivi del presente lavoro, l'analisi si è concertata sulle risposte date dai giovani in merito ad alcune domande specifiche che riguardavano il benessere emotivo, ossia:

1 Impatto del benessere emotivo sugli apprendimenti: quanto secondo gli studenti/studentesse il benessere emotivo è un fattore che influisce sugli apprendimenti?

2 Attenzione al benessere emotivo: quanto secondo gli studenti/studentesse gli insegnanti sono attenti agli aspetti emotivi?

3 Attività promosse dalla scuola legate al benessere e al self care: quanto secondo gli studenti/studentesse la scuola si è attivata per promuovere percorsi/attività a sostegno di chi incontra difficoltà personali? Quali sono le attività proposte dalla scuola che sono riconosciute dagli studenti/studentesse come significative nel promuovere il benessere?

Ai partecipanti è stato inoltre chiesto di dichiarare se avessero mai pensato di lasciare la scuola, considerando questa risposta un possibile indice di rischio di dispersione scolastica; questo fattore è stato assunto come variabile indipendente nell'analisi dei dati (variabile "Rischio di dispersione scolastica")³. Per quanto riguarda l'analisi delle domande aperte, la codifica ha previsto la lettura delle affermazioni date in forma libera e la costruzione di una tassonomia delle risposte, raggruppate in aree concettuali omogenee. Per ciascuna categoria individuata è stato calcolato il numero di occorrenze rilevate e la percentuale di distribuzione delle categorie principali.

4. Risultati

4.1 Rischio di dispersione

Agli studenti e studentesse è stato chiesto se avessero mai pensato di lasciare la scuola; i risultati evidenziano come il 38% dei partecipanti dichiarati di averci pensato, contro il 62% che invece afferma di non aver mai avuto questo pensiero (Tabella 1).

³ In generale, con il termine "dispersione" ci si riferisce all'insieme dei fattori che determinano rallentamenti, ritardi o interruzioni nel percorso scolastico, cioè fenomeni che modificano il regolare percorso di studi, fino ad arrivare ad un vero e proprio abbandono scolastico.

Tabella 1: Frequenze e percentuali della domanda "Hai mai pensato di lasciare la scuola?"

Hai mai pensato di lasciare la scuola?	Frequenza	Percentuale
No, mai pensato	309	62 %
Sì, ci ho pensato	189	38 %

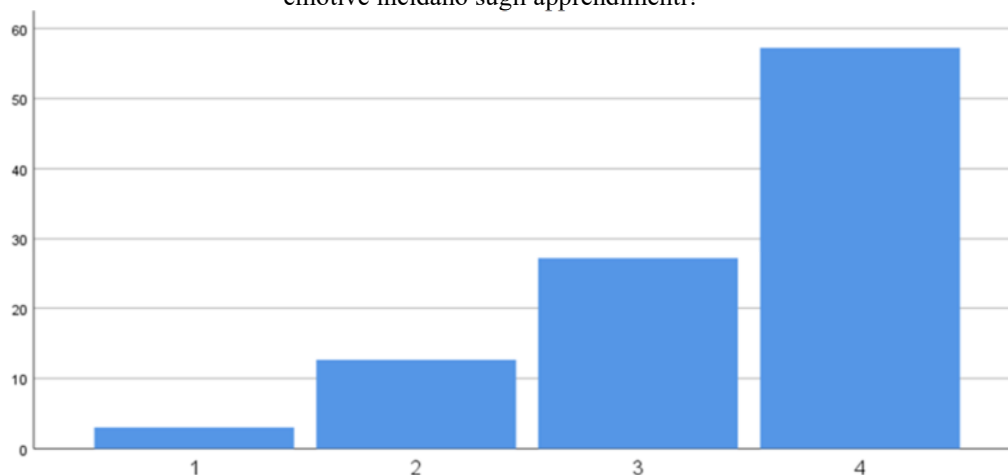
4.2 Impatto del benessere emotivo sugli apprendimenti

Agli studenti e alle studentesse è stato chiesto quanto ritenessero che le difficoltà emotive (sentirsi in ansia di avere pensieri negativi) siano un fattore che influisce sugli apprendimenti. In generale, la maggior parte dei giovani attribuisce un punteggio elevato a questa risposta (media=3,39; deviazione standard=0,820), che si colloca prevalentemente sui valori 3 e 4 della scala likert (Tabella 2 e Grafico 1).

Tabella 2: Frequenze e percentuali della domanda "Quanto ritieni che le difficoltà emotive incidano sugli apprendimenti?"

Scala likert	Frequenza	Percentuale
1	15	3%
2	63	12,7%
3	135	27,1%
4	285	57,2%

Grafico 1: Distribuzione percentuale delle risposte relative alla domanda "Quanto ritieni che le difficoltà emotive incidano sugli apprendimenti?"



È stato fatto successivamente un confronto tra le risposte date a questa domanda dai ragazzi e dalle ragazze che hanno dichiarato di aver pensato di lasciare la scuola rispetto al gruppo che invece ha dichiarato di non averci mai pensato. I risultati del test non parametrico U di Mann-Whitney⁴ emerge

⁴ È stato scelto il test non parametrico U di Mann-Whitney in quanto i dati dei gruppi non sono distribuiti normalmente e le dimensioni dei gruppi differiscono notevolmente.

una differenza significativa tra i due gruppi (U di Mann-Whitney=24879,000; Sign=0,002). I giovani che hanno dichiarato di aver pensato di lasciare la scuola ritengono anche che le difficoltà emotive incidano maggiormente sugli apprendimenti rispetto all'altro gruppo (ho pensato di lasciare la scuola: rango della media=272,37; non ho mai pensato di lasciare la scuola: rango della media=235,51).

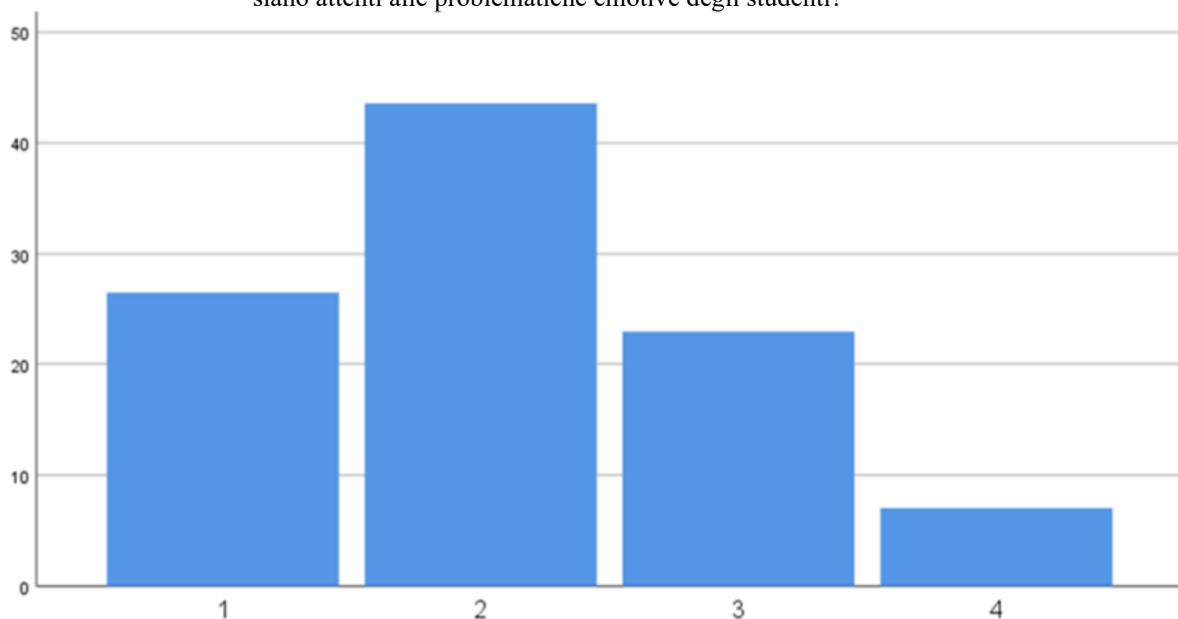
4.3 Attenzione al benessere emotivo

Agli studenti/studentesse è stato chiesto di dichiarare quanto secondo il loro punto di vista gli insegnanti siano attenti agli aspetti emotivi dei ragazzi. Il valore medio delle risposte date si colloca in questo caso verso un punteggio basso (media= 2,10; deviazione standard=0,875); le risposte si posizionano prevalentemente sui valori 1 e 2 della scala likert (Tabella 3 e Grafico 2).

Tabella 3: Frequenze e percentuali della domanda “Quanto ritieni che gli insegnanti siano attenti alle problematiche emotive degli studenti?”

Scala likert	Frequenza	Percentuale
1	132	26,5%
2	217	43,6%
3	114	22,9%
4	35	7%

Grafico 2: Distribuzione percentuale delle risposte relative alla domanda “Quanto ritieni che gli insegnanti siano attenti alle problematiche emotive degli studenti?”



È stato fatto successivamente un confronto tra le risposte date a questa domanda dai ragazzi e dalle ragazze che hanno dichiarato di aver pensato di lasciare la scuola con il gruppo che invece ha dichiarato di non averci mai pensato. Dai risultati del test non parametrico [U di Mann-Whitney](#) emerge una differenza significativa tra i due gruppi (U di Mann-Whitney=34009,000; Sign=0,001). I giovani che hanno dichiarato di aver pensato di lasciare la scuola ritengono anche che gli insegnanti siano meno attenti alle problematiche emotive degli studenti rispetto all'altro gruppo (“ho pensato di lasciare la scuola”: rango della media=223,89; “non ho mai pensato di lasciare la scuola”: rango della media=265,16).

4.4 Attività promosse dalla scuola legate al benessere e al self care

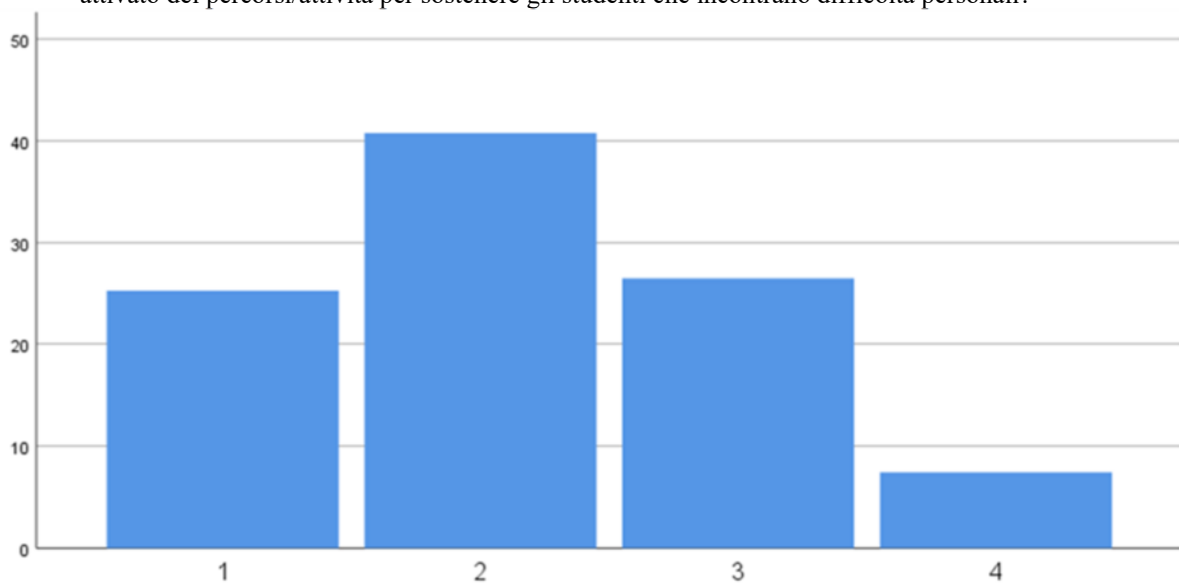
4.4.1 Percorsi/attività attivati dalla scuola per sostenere gli studenti che incontrano difficoltà personali

Agli studenti e alle studentesse è stato chiesto di dichiarare quanto secondo loro la scuola abbia attivato dei percorsi o delle attività per sostenere i giovani che incontrano delle difficoltà personali, anche attraverso la promozione di strategie di self care. Il valore medio delle risposte date si colloca in questo caso verso un punteggio basso (media= 2,16; deviazione standard=0,88). Le risposte si collocano prevalentemente sui valori 1 e 2 della scala likert (Tabella 4 e Grafico 3).

Tabella 4: Frequenze e percentuali della domanda “Quanto ritieni che la scuola abbia attivato dei percorsi/attività per sostenere gli studenti che incontrano difficoltà personali?”

Scala likert	Frequenza	Percentuale
1	126	25,3%
2	203	40,8%
3	132	26,5%
4	37	7,4%

Grafico 2: Distribuzione percentuale delle risposte relative alla domanda Quanto ritieni che la scuola abbia attivato dei percorsi/attività per sostenere gli studenti che incontrano difficoltà personali?”



È stato fatto successivamente un confronto tra le risposte date a questa domanda dai ragazzi e dalle ragazze che hanno dichiarato di aver pensato di lasciare la scuola con il gruppo che invece ha dichiarato di non averci mai pensato. Dai risultati del test non parametrico [U di Mann-Whitney](#) emerge una differenza significativa tra i due gruppi (U di Mann-Whitney=34009,000; Sign=0,001). I giovani che hanno dichiarato di aver pensato di lasciare la scuola ritengono che la scuola abbia attivato dei percorsi/attività per sostenere chi incontra difficoltà personali in misura significativamente minore rispetto all’altro gruppo (“ho pensato di lasciare la scuola”: rango della media=224,06; “non ho mai pensato di lasciare la scuola”: rango della media=265,06).

4.4.2 Attività proposte dalla scuola riconosciute dagli studenti/studentesse come significative nel promuovere il benessere

Agli studenti e alle studentesse è stato chiesto di dichiarare quanto secondo loro nella scuola fossero presenti attività legate alla promozione del benessere. Il 53,61% dei rispondenti dichiara di non essere a conoscenza della presenza di tali progettualità; la parte restante del campione si divide a metà tra una risposta affermativa e una negativa (Tabella 4).

Tabella 4: Frequenze e percentuali della domanda “La tua scuola promuove attività e/o servizi legati alla salute/benessere per gli studenti?”

	Frequenza	Percentuale
Si	116,0	23,29%
No	115	23,09 %
Non saprei	267	53,61%

4.4.3 Tipologia di attività proposte dalla scuola che sono riconosciute dagli studenti/studentesse come significative nel promuovere il benessere

Per quanto riguarda le attività e/o i servizi legati alla salute e al benessere degli studenti e delle studentesse promossi dalla scuola, il gruppo dei ragazzi e delle ragazze che hanno pensato di abbandonare la scuola individua lo psicologo (17), gli incontri con gli esperti (6), i progetti (4), i corsi (3) e lo sport (2).

Mentre per ciò che concerne i ragazzi e le ragazze che non hanno mai pensato di abbandonare la scuola i servizi citati sono: psicologo (26), progetti (14), sport (8), corsi (3), incontri con gli esperti (3) e altro (7).

5. Discussione

I risultati del questionario mettono in evidenza come tra gli studenti e le studentesse che hanno partecipato all'indagine, una buona percentuale abbia pensato di lasciare la scuola e quindi si collochi in una fascia di vulnerabilità e di rischio di dispersione maggiore rispetto ai pari (Benvenuto, 2011).

Rispetto all'impatto delle difficoltà emotive sugli apprendimenti, i giovani in generale ritengono che questo fattore incida significativamente sui loro percorsi; questa percezione è particolarmente sentita dai ragazzi e dalle ragazze che hanno pensato di lasciare la scuola. Questo dato evidenzia come i fattori emotivi siano strettamente connessi alla realizzazione scolastica e dunque giochino un ruolo significativo nei percorsi dei ragazzi, specialmente di quelli che si trovano in una condizione di maggior vulnerabilità (Zimmerman, 2008). Le difficoltà emotive sembrano dunque pesare maggiormente per gli studenti e le studentesse più a rischio di dispersione, che probabilmente evidenziano una competenza emotiva più bassa, che li porta a gestire con più difficoltà i processi di autoregolazione e di fronteggiamento dello stress che sono strettamente connessi ad una realizzazione scolastica positiva (Moses, Bradley & O'Callaghan, 2016).

Tuttavia, secondo gli studenti e le studentesse, non sempre la scuola e gli insegnanti sembrano essere attenti a queste difficoltà. I ragazzi infatti percepiscono spesso gli insegnanti come scarsamente interessati al loro benessere emotivo; questa distanza viene sottolineata soprattutto dal gruppo di studenti e studentesse che dichiara di aver pensato di lasciare la scuola.

Anche rispetto alle proposte e alle attività promosse dalla scuola sul tema del benessere e in generale al sostegno delle problematiche emotive, sembra che ci sia da parte degli studenti e delle studentesse una percezione non del tutto positiva: la maggior parte dichiara di non essere a conoscenza di tali attività o afferma che esse non siano presenti. Anche in questo, sono i giovani più a rischio di dispersione a percepire una scarsa presenza di tali attività nella scuola.

In generale i giovani riconoscono come attività primaria per la promozione del benessere a scuola il servizio di psicologo scolastico; inoltre, nel caso dei ragazzi e delle ragazze che non hanno mai pensato di abbandonare la scuola, gli altri due servizi prevalenti indicati sono le proposte progettuali e lo sport,

attività che si connotano per una partecipazione attiva degli studenti alla loro realizzazione. Invece, nel caso degli studenti e studentesse che hanno pensato ad abbandonare la scuola, sembra che siano riconosciute maggiormente attività che vedono un ruolo più passivo dei discenti, come ad esempio gli incontri con gli esperti.

6. Conclusioni

Per quanto riguarda l'acquisizione e la messa in atto da parte dei giovani delle capacità relative alla gestione delle emozioni e delle pratiche di self care la scuola può rivestire un ruolo chiave. Goleman (1996) sostiene che la scuola dovrebbe avere tra i suoi principali obiettivi educativi il portare ogni studente e studentessa all'autoconsapevolezza, alle capacità di gestire le proprie emozioni e i conflitti. La scuola dovrebbe dare ai ragazzi e alle ragazze non solo competenze disciplinari ma anche competenze socio-emotive. Le competenze socio-emotive rivestono un ruolo fondamentale sia per un sano sviluppo che per preparare gli studenti e le studentesse alla vita adulta, favorendo il loro benessere bio-psico-sociale. L'assenza, o la carenza, di competenze socio-emotive può portare i giovani e mettere in atto condotte negative e a rischio, come reazione allo stress generato dall'incapacità a far fronte in modo adeguato alle problematiche dell'esistenza (Marmocchi, Dall'Aglio & Zannini, 2004). Veltro et al. (2015), ad esempio, presentano un manuale pensato per gli studenti e le studentesse finalizzato alla promozione del benessere psicologico tramite lo sviluppo di competenze sociali e relazionali, di autoregolazione emotiva e di problem solving. Veltro et al. (2015) vedono nella scuola il luogo primario per il potenziamento di queste competenze ed evidenziano come questi interventi dovrebbero essere curriculari e non extracurriculari. Questi autori (Veltro et al., 2015) auspicano che la scuola possa diventare un contesto armonico in cui i fattori più importanti che migliorano il benessere della persona vengono promossi, e messi in comune e in pratica, da tutti gli attori che fanno parte della scuola.

Sovente le scuole, come è emerso anche dai risultati del questionario oggetto di questo contributo, delegano a figure esterne con competenze specifiche le attività relative al benessere e alla sua promozione, organizzando attività formative sporadiche, sia per i docenti che per gli studenti e le studentesse. Senza sminuire la rilevanza di questi eventi e di chi ritiene che la scuola debba operare attivamente in prima persona per diventare un luogo accogliente che si caratterizza per la presenza di un clima positivo, andando a promuovere i fattori che sostengono lo stare bene a scuola che sono fondamentali per ottenere la partecipazione più ampia possibile dei ragazzi e delle ragazze, e delle famiglie, ad un percorso educativo comune. La scuola ha il compito di costruire le fondamenta dell'iter formativo dei ragazzi e delle ragazze con la consapevolezza che questo percorso proseguirà oltre la scuola, lungo tutto l'arco della vita. Come sostenevano Vezzani e Tartarotti già nel 1988, la prevenzione del disagio e del rischio devono diventare parte integrante del "fare scuola" quotidiano. L'affidare in toto queste problematiche ad esperti esterni rappresenta un pericolo evidenziato da molti ricercatori. Ad esempio, per quanto riguarda la formazione dei docenti Damiani sostiene «l'ipotesi di un percorso di formazione "relazionale" per i docenti restituisce loro la titolarità di un compito pedagogico contro la logica della "delega all'esperto" o del disimpegno, gettando lo sguardo oltre l'"alunno-problema"» (Damiani, 2011, p. 77). In linea con Damiani, anche Mariani (2001) sottolinea che i docenti per essere in grado di educare emotivamente e affettivamente i ragazzi e le ragazze, formandoli, ad esempio, sia alla gestione delle emozioni che al self care, dovrebbero seguire una formazione emotiva, finalizzata a dare loro gli strumenti necessari a far fronte alle esigenze degli studenti e delle studentesse, andando così a sviluppare competenze e funzioni in molti casi estranee alla loro formazione. I risultati verranno presentati al dirigente scolastico e agli insegnanti delle scuole coinvolte e con il dirigente scolastico e gli insegnanti verrà individuato il tema su cui focalizzare il percorso di ricerca azione, che coinvolgerà sia gli insegnanti che gli studenti. Il dirigente scolastico e i docenti saranno parte attiva nel delineare e mettere in atto linee di intervento adeguate al loro specifico contesto.

Bibliografia

Ahonen, E. Q., Nebot, M., & Giménez, E. (2007). Negative mood states and related factors in a sample of adolescent secondary-school students in Barcelona (Spain). *Gaceta Sanitaria*, 21, 43-52.

- Antonova, A. V., Chumakova, M. A., & Stanzione, I. (2016). Il benessere educativo: validazione di un questionario sul benessere a scuola. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 85-102.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Aydin, S., Akkaş, F. D., Türnük, T., Beydilli, A. B., & Saydam, İ. (2020). Test anxiety among foreign language learners: A qualitative study. *The Qualitative Report*, 25(12), 4289-4309
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Biddle L, Gunnell D., Sharp D., Donovan J.L. (2004). Factors influencing help seeking in mentally distressed young adults: a cross-sectional survey. *Brit J Gen Pract*, 54(501):248–53.
- Black-Hawkins, K. (2010). The framework for participation: A research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(1), 21-40.
- Coco, D., (2016). Scoprire ed educare le emozioni nelle attività ludico-sportive. *Formazione & Insegnamento*, 14(2 Suppl.), 357-370.
- Cowen, E. L. (1991). The pursuit of wellness. *American Psychologist*, 46, 404-408.
- Damiani, P. (2011). Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico. *Formazione & insegnamento*, 9(2), 77-90.
- Essau, C. A. (2012). Frequency and patterns of mental health services utilization among adolescents with anxiety and depressive disorders. *Depress Anxiety*, 2005; 22(3), 130-137.
- Di Maglie, A. (2020). Gestione delle emozioni e benessere psicofisico: il ruolo dell'educazione motoria e della pratica dell'attività fisico-sportiva. In E. Caroppo, T. Mannarini, M. Longo, & C. Venuleo (Eds.), *Le emozioni. Atti del Workshop 2019* (pp. 11-24). Lecce: Università del Salento Press.
- Feng, X., Mosimah, C. I., Sizemore, G., Goyat, R., & Dwibedi, N. (2019). Impact of mindful self-care and perceived stress on the health related quality of life among young-adult students in West Virginia. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 29(1), 26-36.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza Emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87.
- Mariani, U. (2001). *Educazione alla salute nella scuola. Costruzione del benessere e prevenzione del disagio*. Trento: Edizioni Erickson.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, pp. 954 – 969.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills: come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Edizioni Erickson.
- Martinez-Hernández, A., DiGiacomo, S.M., Carceller-Maicas, N., Correa-Urquiza, A., Martorell-Poveda, M.A. (2014). Non-professional-help-seeking among young people with depression: a qualitative study. *BMC Psychiatry*, 14:124.
- Martorell-Poveda, M. A., Martinez-Hernández, A., Carceller-Maicas, N., & Correa-Urquiza, M. (2015). Self-care strategies for emotional distress among young adults in Catalonia: A qualitative study. *International Journal of Mental Health Systems*, 9(1), 9.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology*, 106(1), 121.
- Melchiori, F. (2018). Scuola e benessere degli studenti: l'influenza dell'ansia sulle skills emotive e sociali. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 315-331.
- Minello, R., & Banzato, M. (2002). *Imparare insieme: Laboratorio di didattica dell'apprendimento*. Roma: Armando.

- Moses, J., Bradley, G. L., & O'Callaghan, F. V. (2016). When College Students Look after Themselves: Self-Care Practices and Well-Being. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(3), 346–359.
- Myers, S. B., Sweeney, A. C., Popick, V., Wesley, K., Bordfeld, A., & Fingerhut, R. (2012). Self-care practices and perceived stress levels among psychology graduate students. *Training and Education in Professional Psychology*, 6(1), 55.
- Namkung, J. M., Peng, P., & Lin, X. (2019). The relation between mathematics anxiety and mathematics performance among school-aged students: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 89(3), 459-496.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress; The Power of Social and Emotional Skills*. Parigi: OECD Publishing.
- Omizo, M. M., Omizo, S. A., & D'Andrea, M. J. (1992). Promoting wellness among elementary school children. *Journal of Counseling and Development*, 71, 194-198
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Richards, K., Campenni, C., & Muse-Burke, J. (2010). Self-care and well-being in mental health professionals: The mediating effects of self-awareness and mindfulness. *Journal of Mental Health Counseling*, 32(3), 247-264.
- Rosenzweig, S., Reibel, D. K., Greeson, J. M., Brainard, G. C., & Hojat, M. (2003). Mindfulness based stress reduction lowers psychological distress in medical students. *Teaching and Learning in Medicine*, 15(2), 88–92.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological inquiry*, 9(1), 1-28.
- Sanavio, E., & Cornoldi, C. (2001). *Psicologia clinica*. Bologna: il Mulino.
- Thompson, I., & Tawell, A. (2017). Becoming other: social and emotional development through the creative arts for young people with behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(1), 18-34.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M., (2015a). *QBS 8-13: Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M., (2015b). Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con bisogni educativi speciali. *Dif. App. Didattica Inclusiva*, 3, 221-232.
- Veltro, F., Ialenti, V., Morales Garcia, M. A., Iannone, C., Bonanni, E., Gigantesco, A. (2015). Valutazione dell'impatto della nuova versione di un manuale per la promozione del benessere psicologico e dell'intelligenza emotiva nelle scuole con studenti di età 12-15 anni. *Rivista di psichiatria*, L, 2, 71-79.
- Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional and social health: A whole school approach*. London, UK: Routledge.
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions and balances. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3, 5–17.
- Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17, 341-355.
- World Health Organization (WHO) (1998). The role of the pharmacist in self-care and self-medication. <http://apps.who.int/medicinedocs/en/d/Jwhozip32e/3.1.html> (accessed 14 April 2023).
- WHO: World Health Organization European Ministerial Conference on Mental Health: Facing the Challenges, Building Solutions. Mental Health of Children and Adolescents. Helsinki, 2014 [http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/96452/E87301.pdf (accessed 2 February 2014)].

- World Health Organization (WHO) (2010). Mental health: Strengthening our response. Fact sheet No. 220. http://www.wiredhealthresources.net/resources/NA/WHOFS_MentalHealthStrengtheningResponse.pdf
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1): 166-183.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). NY: Teachers College Press.