

CUN L
CUNTRIBUT DE
ALBERTO PELLAI

“

*Per tré su n mut adroven
n paesc ntier*

*Per crescere un bambino ci
vuole un intero villaggio*

”

Strategies per la promozione
del **BËNSTÉ**

Strategie per la promozione
del **BENESSERE**

Strategies per la promozione di **BËNSTÉ**

Strategie per la promozione del **BENESSERE**

© 2023
Provincia Autonoma de Balsan
Intendënz y Cultura ladina
Sorvisc provincial de valutaziun por le sistem formatif ladin

via dei Bottai/Bindergasse 29
39100 – Balsan/Bolzano/Bozen

www.provincia.bz.it/intendenza-ladina
e-mail: intendenza-ladina@provincia.bz.it
tel. +39-0471-417001

Redaziun: Olimpia Rasom (Sorvisc provincial de valutaziun por le sistem formatif ladin)

Traduziuns y letorat: Uta Maria Klingele, Michael Schuen, Giovanni Mischi, Sabine Hofer, Marion
Perathoner (Intendënz y Cultura ladina), Ufize Cuestiuns linguistiches (Provincia
autonoma de Balsan)

Grafica: Marion Perathoner (Intendënz y Cultura ladina)

Stampa: Stamparia dla Provincia autonoma de Balsan

Fotos, images y ilustraziuns: Archif Intendënz y Cultura Ladina, Lena Gruber (pl. 57)

ISBN: 978-88-6669-105-1



*Per tré su n mut adroven n
paesc ntier**

Indesc | Indice

Daniel Alfreider – Assessëur ala Furmazion y ala Cultura ladina y Vizepresidënt
dla Provinzia autonoma de Bulsan | Assessore alla Formazione e Cultura ladina e
Vicepresidente della Provincia autonoma di Bolzano
Persones adultes stersces, junëza sana | Adulti solidi, giovani sani

6 | 7

Edith Ploner – Diretëura provinziela per la scolines y scoles ladines | Direttrice
provinciale delle scuole ladine
Ala nrescida dl bënsté | Alla ricerca del benessere

8 | 10

I PERT | I PARTE

Olimpia Rasom – Servisc provinziel de valutazion dl sistem formatif ladin
L bënsté di sculeies y dla sculées tla scoles ladines de Gherdëina y dla Val Badia.
Resultac dla nrescida a.s. 2022-2023

12

La nrescida

12

Resultac per livei de bënsté

17

Resultac per sotsceles

22

Conclujions y Bibliografia

27

Olimpia Rasom – Servizio provinciale di valutazione per l'istruzione e la formazione
nelle località ladine
Il benessere di alunni e alunne nelle scuole ladine di Gardena e Badia.
Risultati della ricerca a.s. 2022-2023

27

L'indagine

27

Risultati per livelli di benessere

32

Risultati per sottoscale

37

Conclusioni e Bibliografia

41

II PERT | II PARTE

Alberto Pellai – Medico e Psicoterapeuta, Università degli Studi di Milano
Benessere nel tempo complesso del post-pandemia e dell'iperconnessione.
Promozione e progettazione preventiva

43

Analisi del contesto

44

I fattori da tenere in considerazione nel formulare strategie di promozione del
benessere a scuola. Come sostenere e favorire l'allenamento alla vita

47

Dieci Principi che devono ispirare l'alleanza educativa tra scuola e famiglia nel tempo
complesso del post-pandemia e della iperconnessione

52

Appendice. Riconoscere precocemente le situazioni di disagio

56



*Per crescere un bambino ci
vuole un intero villaggio**

(*proverb african/proverbio africano/)

Daniel Alfreider

Assessëur ala Furmazion y Cultura ladina
Vizepresidënt dla Provinzia autonoma de Bulsan

Nëus persones adultes, unfat sce genitores, nseniantes y nsenianc, diretëures de scola o politiches y politics, on na funzion mpurtanta per l bënsté dla persones che ie tl crëscher. Savon almanco ciunes che ie nosta respunsablteies. Ie pënse al sustëni di truep servijes y a duta la strutures che ie debujën, ma sambën nce ala cualità dl nseniamënt; ie ulësse che l unissa for plu sustenì la cumpetënzes, a chèles che n ti dij "life skills", che nes juda a viver y sté saurì tla sozietà. Oradechël pënse nce ala promoziun dla sanità che auza ora la mpurtanza dl maië san y dl fé muvimënt a na maniera cureta.

Nce l professëur Pellai, che se dà bele da ani ju cun l'educazion, l bënsté y l melsté, nunzieia chësta cosses te si cuntribut te chësc volum che acumpanieia i dac dla nrescida sun l bënsté dla sculées y di sculeies dla scoles ladines. Sëuraprò iel te si cuntribut mo n pont che me à sapù drët nteressant y che nes fej fé n'autra sort de reflescion. L se trata de nosc vester persones adultes, nia tan te nosta capacità de nes pensé ora, mëter a jì o finanzië velch, ma plutosc te nosta funzion de persones che acumpanieia y juda a crëscher.

Cun la pandemia sons nce nëus deventei persones plu zities y cundechël plu vulnerables, y de cunseguenza ne sons nia plu boni de reprejenté per nosc mutuns y nosta mutans, nosc sculeies y nosta sculées chëla "fundamënta segura, l port deviers de chël che n possa jì y ulache n possa sbarché canche la vita nes vën ancontra cun burasches y desfidedes che n ne se aspjeta nia". Sce nosta mutans y nosc mutons vëij che se temon y che stajon cun festide ne saràl nia saurì per ëiles y ëi afrunté la burasches dla vita. Nia mé la familia y la scola ma bën duta la cumenanza à na funzion educativa mpurtanta sciche port segur per duta la generaziuns. Messon ti dé segurëzes a nosta mutans y a nosc mutuns, cialé che i/les ntënde che ne se aspiton da d'ëi nia for meric unics o che i sibe for i/la miëures, messon ti dé ti dé da ntënder che savon che i/les ie da tant da afrunté zachei y zeche tla vita. Che l ie normal se temei da zeche de nuef y che n pò superé la tëma, che l ie na vita dan nëus per capì cie che ulon diventé, che nëus saron for tlo per ëi/ëiles y che n ne muessa nia avëi duta chësta prësca. Cie che ie de mpurtanza ie che n se n stebe saurì cun sé nstësc, tla relaziuns persuneles, te familia, a scola, te nosc corp y cun nosc cë.

Ie reingrazie duta la/duc i culaburadëures dl Servisc de valutazion y dl Servisc de Inclujion che à judà a realisé chësta publicazion. Ie spere che i dac y la ndicaziuns de chësta nrescida porte pro che duta la persones a chèles che l ti stà a cuer l bënsté de nosta cumenanzas pënse do y se debe da fé.

Daniel Alfreider

Assessore alla Formazione e Cultura ladina
Vicepresidente della Provincia autonoma di Bolzano

Noi adulti, che si sia genitori, docenti o decisori scolastici o politici, giochiamo un ruolo fondamentale per il benessere di coloro che adulti ancora non sono. Delle nostre responsabilità siamo, perlopiù, consci. Lo dimostrano le tante strutture e i tanti servizi dedicati al sostegno giovanile, ma anche la qualità dell'insegnamento, che vorrei sempre più rivolto a promuovere le cosiddette "life skills", le competenze che aiutano ad affrontare la vita e a stare bene nella società. Lo dimostra, inoltre, la promozione della salute attraverso una sana alimentazione e una corretta attività sportiva.

Sono tutti aspetti menzionati dal professor Pellai – che da anni si occupa di educazione, benessere e disagio – nel suo contributo in questo volume, a corredo dei dati della ricerca sul benessere a scuola condotta fra gli alunni e le alunne delle scuole ladine. C'è un ulteriore punto del suo contributo che ho trovato molto interessante e che ci stimola a fare un altro tipo di riflessione: il nostro essere adulti non solo e non tanto nella nostra capacità di ideare, organizzare e finanziare, quanto piuttosto nel nostro ruolo di guida e sostegno negli anni della crescita.

La pandemia ha reso più fragili anche noi adulti. Una fragilità che ci rende vulnerabili e non ci consente di rappresentare per i nostri figli, figlie, alunni e alunne quella "base sicura, il porto verso cui dirigersi e a cui attraccare quando la vita ci viene incontro con tempeste e sfide inaspettate". Se ci vedono impauriti e travolti dall'ansia non sarà facile per loro affrontare queste tempeste. Non solo la famiglia e la scuola, ma l'intera comunità educante assume un ruolo di primo piano nell'essere un porto sicuro per le generazioni che si susseguono. Dobbiamo dare loro certezze e sicurezza, fare in modo che sappiano che non ci aspettiamo da loro prestazioni sempre uniche ed eccellenti, che noi crediamo in loro e li riteniamo all'altezza di affrontare chiunque e qualsiasi cosa. Dobbiamo far capire loro che la paura delle cose nuove è normale e si può vincere, che c'è una vita davanti per capire ciò che si vuole diventare, che per loro noi ci siamo e ci saremo sempre, e che non c'è tutta questa fretta. L'importante è stare bene, con sé stessi, nelle relazioni interpersonali, in famiglia, a scuola, dentro il proprio corpo, nella propria mente e con la propria intelligenza.

Ringrazio tutte le collaboratrici e i collaboratori del Servizio valutazione e del Servizio inclusione che hanno collaborato alla realizzazione di questa ricerca. Spero che la lettura dei dati e delle indicazioni possa essere spunto di riflessione e di azione per tutti coloro che hanno a cuore il benessere delle nostre comunità.

**Persones adultes STERSCES,
junëza SANA**

**Adulti SOLIDI,
giovani SANI**

L ciamp ie tan grant y la tematica tan cumplexa che ulëi fé y realisé studies sun l bënsté di mutons/dla mutans y di jëuni/dla jëunes tl'età de scola reprejentea na ndesfideda nia da puech. L festide de ne vester nia boni de perzepì l drë melsté o de perzepì mé vel pertes de chësc melsté o nchinei nianca chëstes. L festide de ne avëi nia i strumënc de nrescida adatei o de ne savëi nia da ndividué i dac che ie de bujën per vester boni de liejer sciche l toca chësta realtá cumplexa. N muessa avëi n pue' de snait y la omeltà de recunëscer che ne son nia boni de cialé te uni piz y cianton, de abiné uni melsté, de ndividué uni melvester. Chësta publicazion uel propi jì de chësc viers: se pusiziuné coche pont de partënza per na reflescion y vester na sort de strumënt per sensibilisé y sustenì l'idea che l se n sté bën te scola y tla familia ie n pue' sciche la linfa per la plantes.

Chësta publicazion ie partida su te doi pertes. Te na prima pert vëniel prejentà i resultac dla nrescida. Bele ntan l tēmp dla pandemia da Covid ova l Servisc provinziel de valutazion stlut ju nrescides y relevamënc per monitoré l bënsté de sculées y sculeies. L fin prinzipel fova chël de purté a lum formes de melsté gaujedes dala situazion ezeziunela y dala mudazions dla manieres de viver la scola y la vita soziela. La limitazions, la scoles stlutes, n mond ntëurvia te n stat de melsegurëza y cunfujion ova zēnzauter tucà la sensibltà y l mond dla emozions de pitli y jëuni (cialëde l report nunzià tla bibliografia di resultac dla nrescida). Do la pandemia ne uloven nia plu fé nrescides sun i medemi aspec per nfruscé l melsté y l melvester clinich (nce ajache l vën iust fat nrescides scialdi majeres), ma verifiché plutosc l stat de bënsté n generel, nriescer ce aspec che, nce zēnza pandemia, caraterisea l bënsté de chiche mpera (cualità dla relazions, sēns de autofazion y autostima, recunescimënt da pert dla persones adultes, y n.i.).

L'idea dla nrescida, nasciuda tla Intendēnza Ladina, ie l frut dla culaburazion danter l Servisc de valutazion y l Servisc inclujion, che rengrazie per si prufesciunalità y l mpëni mustrà per la realizazion de chësc proiet. Dal avëi cris ora l strumënt per l'abineda di dac identificà tl QBS 8-13 de Valentina Tobia y Gian Marco Marzocchi, al avëi njenià y metù a despusizion l cuestioner te de plu lingac y digitelmënter, al cunfront sun i dac, à i/la culaburadëures di doi Servijes purtà pro a na maniera custanta y costrutiva. N cuntribut senificatif per na triangulazion di dac da n pont d'ududa da dedora dla Intendēnza, ma tla scoles nstësses, ie unì dat dala educadëures sozieles dla scola coche nce dala/ dai diretëures.

I dac abinei adum à na valēnza dopla. Da una na pert dà l'idea dl bënsté generel tla scoles ladines de Gherdëina y dla Val Badia. Chësc ie n dat mpurtant pervia che l bënsté ie segur n aspec dla cualità de n sistem scolastich. Dal'otra pert ie i resultac, spartii per tlasses, stac de utl per la diretëures singules/i diretëures singui per cunfermé datrai situazions de bënsté mancënt bele cunesciudes y datrai per evidenzië situazions puech cunesciudes, suvënz nce situazions de n gran bënsté. Partì su i dac ie po for mo zeche deplù, na nformazion che nes permët de liejer miec l cuntest y de cunfermé o descunfermé ipoteses y/o perzezions.

Cumplessivamënter, coche n possa liejer tla pert di resultac, ie la situazion tla scoles ladines n cont dla perzezion dl bënsté da pert di sculeies y dla sculées positiva. La perzentuela di livei de bënsté nia bon assé, scebën minima, se damanderà da pert de duc n'atenzion y cura particulera, sibe n cont dla cualità dl svilup global dl sculé y dla sculea, dla cualità de si aprenimënt, sibe per cie che reverda la prevenzion dl melsté soziel y dla disperscion scolastica.

Per ne se fermé no mé sun i dac, nce sce i ie n generel positifs – tla cuscienza che la tematica muessa resté tl zēnter dl'atenzion de chëi che se dà ju cun educazion y scola, y cun la ntenzion de purté inant for plu l savëi y l savëi da se astilé per fé a na moda che i mutons/ la mutans, i sculeies y la sculées se n stebe bën a scola y te familia – fovel de bujën de n cuntribut che pitësse ndicazions y cunsëies, iust tant da pudëi ti cialé cun snait y spirt positif la ndesfidedes che ie da afrunté te chësc ciamp dlecat.

Nsci à l prufessëur Alberto Pellai tla segunda pert, tres n'analisa dl cuntest che se muda tresora y for plu debota – n fenomen che à bele scumencià scialdi dan la pandemia – analisà te na pruspetiva psicologica y pedagogica la variables da tò n cunscidrazion tl lëur d'educazion y de prevenzion dl melsté. l "Diesc Prinzips" elaburei devënta n vademecun a chël che n possa se tenì y la strategia per la promozion dl bënsté a scola ajache l dà dant a na maniera sintetica y scialdi tlera i elemënc de utl per recunëscer abenëura situazions de melsté. Al prufessëur Pellai ti va n gran rengraziamënt per si cuntribut de valuta.

A chësta maniera se stluj n prim cërtil dla nrescida valutativa. Na letura dl cuntest che ne se fërma nia ala cunstatazion dl fenomen, ma che gëura ala cumprension y ala puscibltà de mëter n pratica azions positives te na pruspetiva a tēmp lonch y pusciblmënter a tēmp scialdi lonch, cian n dialogh costrutif danter duta la persones dl mond dla scola.

È talmente vasto il campo e così complesso il tema che proporre e realizzare studi sul benessere di bambine, bambini e giovani in età scolare rappresenta una sfida non indifferente. Il timore è quello di non cogliere il disagio vero o di coglierne solo delle sfumature o addirittura di non cogliere neppure quelle. C'è poi il timore di non avere gli strumenti d'indagine adatti oppure di non saper leggere i dati raccolti per interpretare correttamente questa realtà complessa. Ci vuole un po' di coraggio e l'umiltà di riconoscere che non siamo in grado di guardare in ogni angolo, scovare ogni disagio, individuare ogni malessere. Questa pubblicazione vuole andare in questa direzione, proporsi come punto di partenza per una riflessione più profonda, essere un supporto per sensibilizzare e sostenere l'idea che lo star bene, a scuola come in famiglia, è un po' come la linfa per le piante.

Il volume è diviso in due parti, nella prima vengono presentati i risultati della ricerca. Già durante il periodo pandemico il Servizio provinciale di valutazione aveva portato a termine delle indagini per monitorare il benessere di alunni e alunne, studenti e studentesse. La finalità principale era di portare alla luce forme di disagio date dalla situazione eccezionale e dalle modificate modalità di vivere la scuola e la socialità. Le restrizioni, le chiusure scolastiche, un mondo circostante in stato di incertezza e confusione avevano indubbiamente toccato la sensibilità e inciso sulle emozioni di bambine, bambini e giovani (si veda il report menzionato nella bibliografia dei risultati della ricerca). A pandemia conclusa non si voleva indagare nuovamente sugli stessi aspetti, alla ricerca del disagio e del malessere clinico (anche perché in tale ambito sono in atto altre ricerche), quanto piuttosto verificare lo stato di benessere in generale, indagando quegli aspetti che anche senza pandemia caratterizzano il benessere degli/delle apprendenti (qualità delle relazioni, senso di autoefficacia e autostima, riconoscimento da parte delle persone adulte, ecc.).

L'idea della ricerca, nata all'interno della Direzione Istruzione, Formazione e Cultura ladina, ha portato a un progetto frutto della collaborazione fra il Servizio di valutazione e il Servizio per l'inclusione, che ringrazio per la professionalità e l'impegno profuso. Dalla scelta dello strumento per la raccolta dei dati, individuato nel QBS 8-13 di Valentina Tobia e Gian Marco Marzocchi, alla predisposizione plurilingue e digitale del questionario, fino al confronto sui dati rilevati, i collaboratori e le collaboratrici dei due Servizi hanno contribuito in maniera costante e costruttiva. Un apporto significativo per la triangolazione dei dati è stato dato dalle educatrici sociali della scuola nonché dalle e dai dirigenti. I dati raccolti hanno una duplice valenza: da un lato danno l'idea del benessere generale nelle scuole ladine della Val Gardena e della Val Badia, che costituisce un dato importante in quanto il

benessere è sicuramente un aspetto della qualità di un sistema scolastico, dall'altro hanno fornito risultati, suddivisi per classe, che sono serviti ai singoli e alle singole dirigenti, in alcuni casi, per attestare situazioni già conosciute di non sufficiente benessere e, in altri, a evidenziare situazioni meno note, spesso anche di ottimo benessere. Disporre di dati concreti è sempre qualcosa in più, un'informazione che ci permette di leggere meglio il contesto e di sostanziare o rigettare ipotesi e/o percezioni.

Complessivamente, come si potrà vedere nella parte sui risultati, la situazione nelle scuole ladine riguardo alla percezione del benessere da parte degli alunni e delle alunne è positiva. La percentuale dei livelli di benessere non sufficiente, seppur minima, richiederà particolare attenzione e cura da parte di tutti, sia in funzione della qualità dello sviluppo globale di alunni e alunne e della qualità del loro apprendimento sia in termini di prevenzione del disagio sociale e della dispersione scolastica (in particolare di quella implicita).

Anche se i dati sono nell'insieme positivi, siamo consapevoli che il tema deve rimanere al centro dell'attenzione di coloro che si occupano di educazione e di scuola. L'intento di promuovere sempre più conoscenze e azioni per far star bene bambini e bambine, alunni e alunne, studenti e studentesse, a scuola e in famiglia, è una priorità. Era, dunque, necessario aggiungere ai dati raccolti un contributo che fornisse indicazioni e suggerimenti, così da poter guardare con coraggio e spirito positivo alle sfide da affrontare in questo ambito delicato.

Ecco, quindi, che nella seconda parte il professor Alberto Pellai, attraverso un'analisi del contesto, che è in continua e sempre più accelerata mutazione (un processo iniziato ben prima della pandemia), analizza in prospettiva psicologica e pedagogica le variabili da considerare nell'attività educativa e di prevenzione del disagio. Ne derivano "Dieci principi" che diventano la guida e le strategie per la promozione del benessere a scuola e, per finire, un elenco sintetico ma chiarissimo degli elementi utili a riconoscere precocemente situazioni di disagio. Al professor Pellai un sentito ringraziamento per il prezioso apporto.

Si chiude così un primo cerchio della ricerca valutativa. Una lettura del contesto che non si ferma alla constatazione del fenomeno, ma apre alla comprensione e alla possibilità di mettere in atto azioni positive in una prospettiva a lungo, possibilmente lunghissimo termine, impostando un dialogo costruttivo e continuo tra tutti gli attori coinvolti.

BËNSTÉ

di sculeies y dla sculées tla scoles ladines de Gherdëina y dla Val Badia

**Resultac dla nrescida
2022-2023**

1. La nrescida

Sté bën a scola, sentì emozions positives, vester cuntèntes y cuntènc de sé ntësc y dla relaziuns cun la cumpanies y i cumpanies y cun la nseniantes y i nsenianc, chël ie dut aspec che nfluenza la cualità dl apredimënt. Chësc ie urmei desmustrà da na lingia de nrescides (Hattie 2016, Trinchero 2017) y l ie sambën nce la minonga de chi che lëura te scola.

La pandemia da puech passeda à auzà ora tant che chisc fatores ie de mpurtanza nes fajan tò cuscienza de coche la relaziuns persuneles sibe ala basa dl bënsté scolastich ajache les nfluenza la cualità dl apredimënt.

Te chësta nrescida uelen monitoré l bënsté di sculeies y dla sculées do la pandemia (cëla l raport “Esperienzes ntan la pandemia”) y se fé n cheder generel dla cualità dla esperienzes vivudes te scola.

QBS 8-13 – L CUESTIONER DL BËNSTÉ A SCOLA

L obietif de analisé l bënsté dl majer numer puscibl de sculeies y sculées se damandova n bon strumënt standardisà y saurì da dé ora. Do avëi cialà a n valguni strumënc àn crì ora, pervia de si prezijion y ajache l uega per i fins de chësta nrescida, l “QBS 8-13. Questionario per la valutazione del benesse-

re scolastico e identificazione dei fattori di rischio”. L se trata de n strumënt de analisa per l bënsté te scola laurà ora da Tobia e Marzocchi (Tobia, Marzocchi 2015).

La/l tuadëures à laurà ora n cuestioner che ti va do a aspec defrënc – intrinsics y estrinsics – che nfluenza l bënsté de na sculea o de n sculé. Se n sté bën a scola depënd da truep aspec, liei o nia liei danter ëi: la sanità dl corp y dla mënt, la cualità dla esperienzes vivudes te familia y ora de familia, la cumpetënzes d’adatamënt, l’autostima, l’esperienzes n cont dla emozions persuneles y mo truep auter leprò.

L cuestioner ie metù adum da 27 dumandes, partides su te 5 “sotsceles”:

sotscela 1: Sudesfazion y recunescimënt

sotscela 2: Raport cun la nseniantes y i nsenianc

sotscela 3: Raport cun i y la cumpanies

sotscela 4: Atejamënt emotif a scola

sotscela 5: Sëns de autofazion

Sun la basa dla respostes vëniel ora na scela de 5 livei de bënsté:

1. Bënsté dassënn mancënt
2. Bënsté mancënt
3. Bënsté mesan-bas
4. Bënsté tla norma
5. Bënsté sëura la norma

L cuestioner ie validà per unì dat ora a pië via dala terza tlas dla scola elementera nchin ala terza tlas dla scola mesana.

DUMANDES DL CUESTIONER

L cuestioner ie metù adum da 27 dumandes y ie unì repurtà dal uriginel talian tl tudësch y tla doi variantes dl ladin. Chësc ie l cuestioner ti trëi lingac:

- (1) Ie son cuntënt/cuntënta cun mi resultac a scola / Sono soddisfatto/a dei miei risultati a scuola / Ich bin mit meiner Leistung in der Schule zufrieden
- (2) Ie son bon/bona de pensé aslune / Sono capace di pensare in fretta / Ich kann schnell denken
- (3) Ie feje melamënter n duvier mé sce l ie massa rie / Faccio male un compito solo se è troppo difficile / Ich mache etwas schlecht, nur wenn es zu schwierig für mich ist
- (4) A mi cumpanies ti plejel a lauré cun mé / Ai miei compagni e alle mie compagne piace lavorare con me / Meine Mitschülerinnen und Mitschüler arbeiten gerne mit mir
- (5) Ie rate de vester n mut/na muta da vivanda / Credo di essere una ragazza sveglia/un ragazzo sveglio / Ich glaube, dass ich ein aufgewecktes Mädchen/ein aufgeweckter Junge bin
- (6) Ie son calm/calma dan fé n lëur / Sono tranquilla/o prima di un compito / Ich bin ruhig, wenn ich eine Aufgabe erledigen muss
- (7) Ie ne me tire nia zeruch sce l ie n problem / Se c’è un problema non mi tiro indietro / Ich schrecke vor Problemen nicht zurück
- (8) Canche feje n fal mieni de vester manco da talënt che mi cumpanies / Quando sbaglio credo di essere meno intelligente dei miei compagni e delle mie compagne / Wenn ich Fehler mache, denke ich, weniger intelligent zu sein als meine Mitschülerinnen und Mitschüler
- (9) Ie son gram/grama canche sé che ne é nia fat bën n duvier / Sono agitato quando so di non aver fatto bene un compito / Ich bin nervös, wenn ich weiß, dass ich eine Aufgabe nicht gut erledigt habe
- (10) Te tlas ei truep amics y amiches / In classe ho molti amici e molte amiche / In meiner Klasse habe ich viele Freunde und Freundinnen
- (11) Me sènte bën cun mi nseniantes y nsenianc / Mi piace stare con le mie e i miei insegnanti / Ich fühle mich wohl mit meinen Lehrerinnen und Lehrern
- (12) Ie me sènte de gauja sce ne son nia bon/bona de fé n duvier / Mi sento in colpa quando non riesco a fare bene un compito / Ich fühle mich schuldig, wenn ich eine Aufgabe nicht gut machen kann

- (13) Le feje mé bën i duvieres sce zachei me juda / Faccio bene i compiti solo quando qualcuno mi aiuta / Ich mache meine Aufgaben nur gut, wenn mir jemand hilft
- (14) Le é truepa fantasia / Ho tanta immaginazione / Ich habe viel Fantasie
- (15) Mi cumpanies ie boni/bones de me mutivé a me purvé l plu che la va / I miei compagni e le mie compagne mi sanno motivare al massimo / Meine Mitschülerinnen und Mitschüler können mich dazu motivieren, mein Bestes zu geben¹
- (16) Normalmënter ei de bona ideies / Di solito ho buone idee / Normalerweise habe ich gute Ideen
- (17) Te tlas me sënti azetà/azeteda / In classe mi sento accettata/o / In meiner Klasse fühle ich mich akzeptiert
- (18) Le ti é crëta a mi nseniantes y nsenianc / Mi fido delle mie e dei miei insegnanti / Ich vertraue meinen Lehrerinnen und Lehrern
- (19) Mi genitores ie cuntënc de mi rendimënt a scola / I miei genitori sono contenti di come vado a scuola / Meine Eltern sind mit meiner schulischen Leistung zufrieden
- (20) Mi nseniantes y nsenianc me juda sce ne capësce nia zeche / Le mie e i miei insegnanti mi aiutano se non capisco qualcosa / Meine Lehrerinnen und Lehrer helfen mir, wenn ich etwas nicht verstehe
- (21) L me sà da rì cun mi cumpanies / Con i miei compagni e con le mie compagne mi diverto/ Ich habe Spaß mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern
- (22) Le me dëude a rujené dan duta la tlas / Mi vergogno a parlare davanti a tutta la classe / Ich schäme mich, wenn ich vor der ganzen Klasse sprechen muss
- (23) Mi genitores pënza che ie me prove scialdi a scola / I miei genitori credono che a scuola mi impegni tanto / Meine Eltern glauben, dass ich in der Schule mein Bestes gebe
- (24) Le posse rujené cun mi nseniantes y nsenianc de mi têmes y deficultheies / Posso parlare con le mie e i miei insegnanti se sono preoccupata/o / Ich kann mit meinen Lehrerinnen und Lehrern über meine Sorgen und Schwierigkeiten sprechen
- (25) Mi nseniantes y mi nsenianc ie cuntënc de mi rendimënt a scola / Le mie maestre e i miei maestri sono contente/i di come vado a scuola / Meine Lehrerinnen und Lehrer sind mit meiner schulischen Leistung zufrieden
- (26) Le me feje saurì a mparé cosses nuevas / Imparo cose nuove con facilità / Ich lerne Neues leicht
- (27) Le posse ti avëi crëta a mi cumpanies de tlas / Mi posso fidare dei miei compagni e delle mie compagne di classe / Ich kann meinen Mitschülerinnen und Mitschülern vertrauen

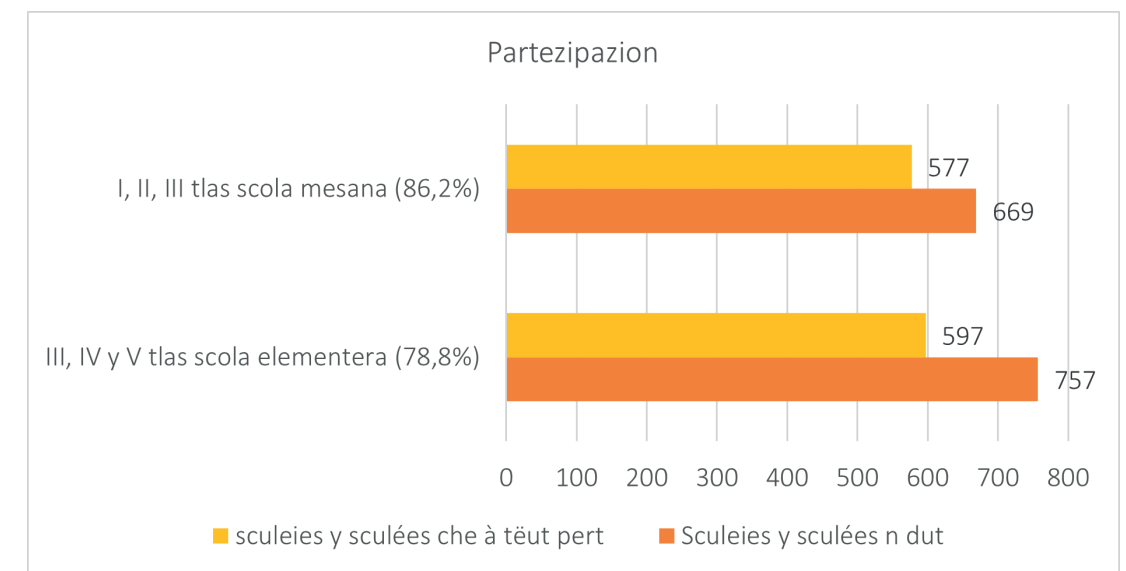
¹ La respostes ala dumanda 15 ie unides têtes n cunscidrazion per i ponc n cont di livei dl bënsté, ma nia per l'analisi dla sotsceles pervia de n fal de traduzion ulache n à fat confujion danter cumpanies y nseniantes/nsenianc.

Coche n possa usservé ie belau duta la dumandes formuledes al positif (ora che la n. 9, 12 y 22). Ala dumandes possen respunder cun “nia vëira” (0 ponc), “plutosc vëira” (1 pont) y “propi vëira” (2 ponc). Plu ponc che l ie y majer che ie l bënsté.

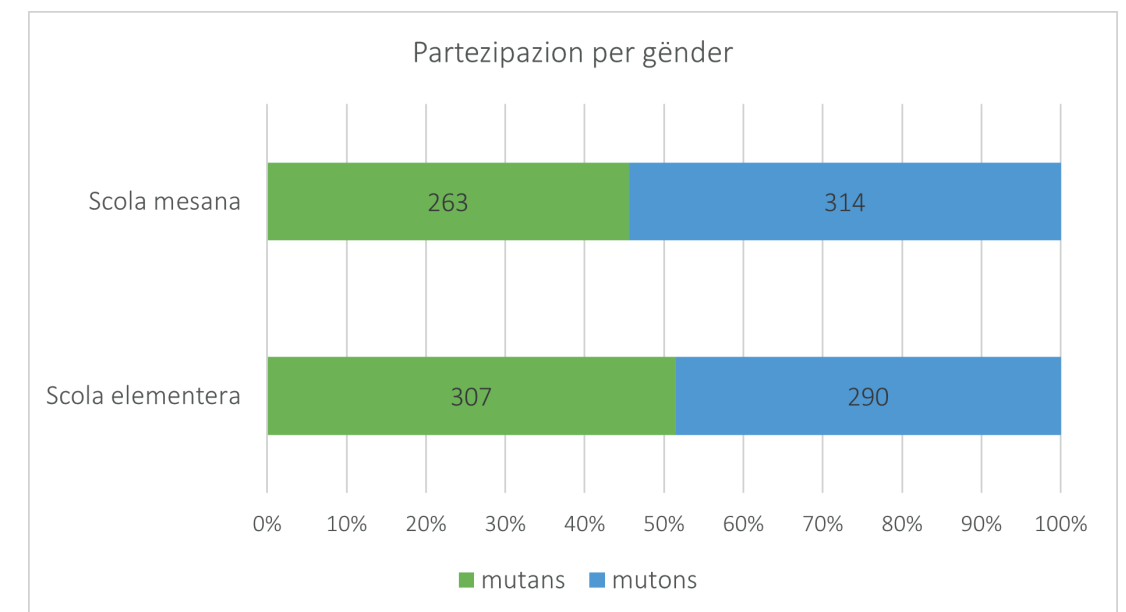
DAC DI PARTEZIPANC Y DLA PARTEZIPANTES Y SOMINISTRAZION

Pra la nrescida à tëtut pert duta la terza, quarta y quinta tlasses dla elementera (15 scoles partides su te 4 Direzions raioneles) y duta la tlasses primes, segondes y terzes dla mesanes (5 scoles partides su te 4 Direzions raioneles).

L cuestioner ie unì laurà ora te n format digitel (googleforms). Uni tlas o grupes-tlas (per scoles cun direzion Montessori o pluritlasses) à giapà n link. Chisc links ie unic mandei ala/ai diretëures dla scoles che se à cruzià de i dé ora te si scoles/tlasses. I cuestioneres ie unic scric ora danter i 18 de dezëmbre 2022 y i 31 de jené 2023.



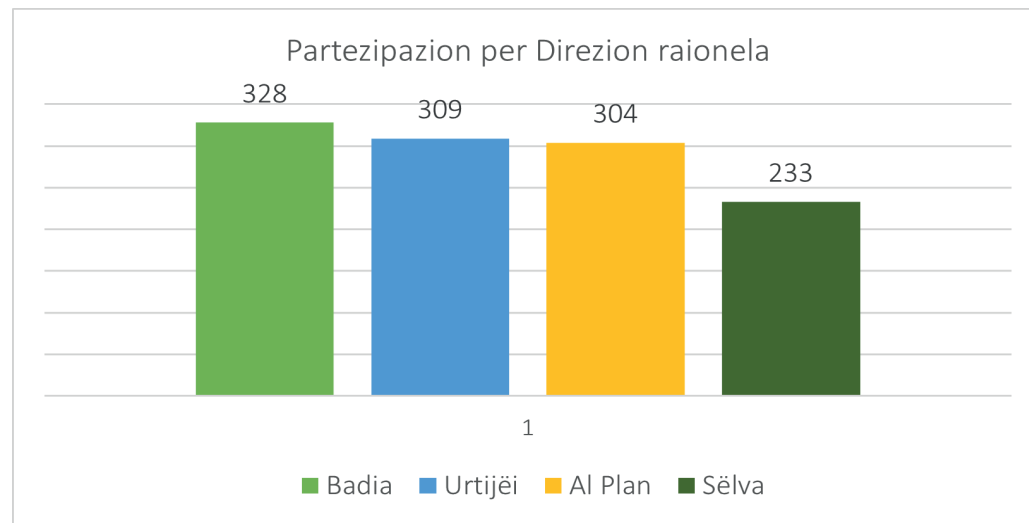
[grafica 1]



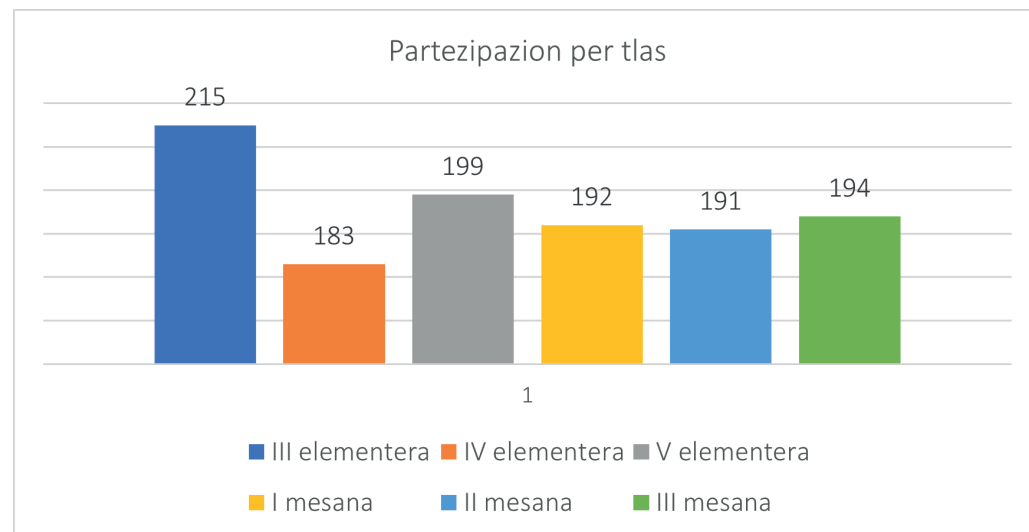
[grafica 2]

2. Resultac de bënsté per livei

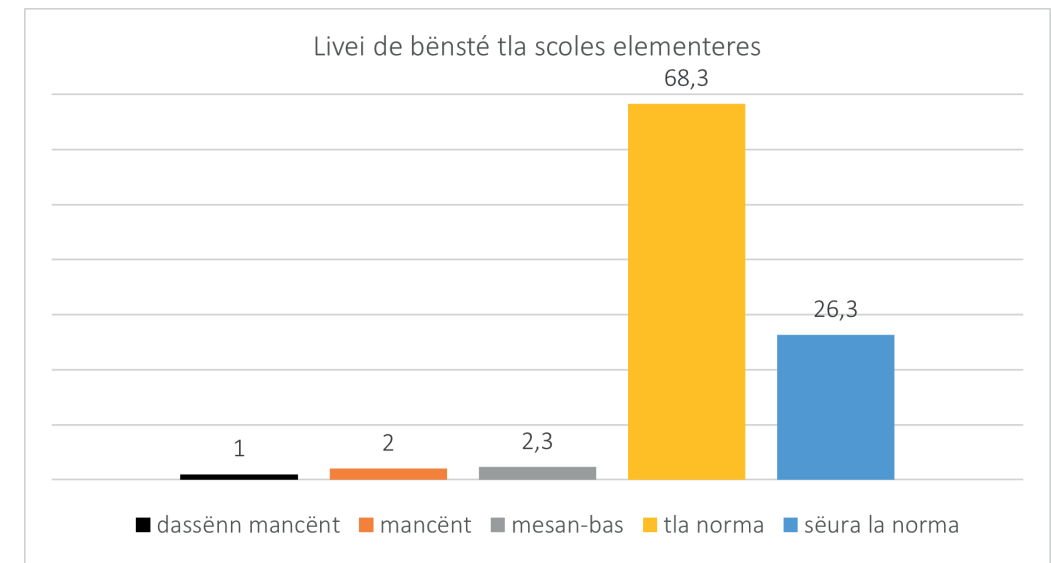
2.1. Bënsté tl sistem scolastich ladin



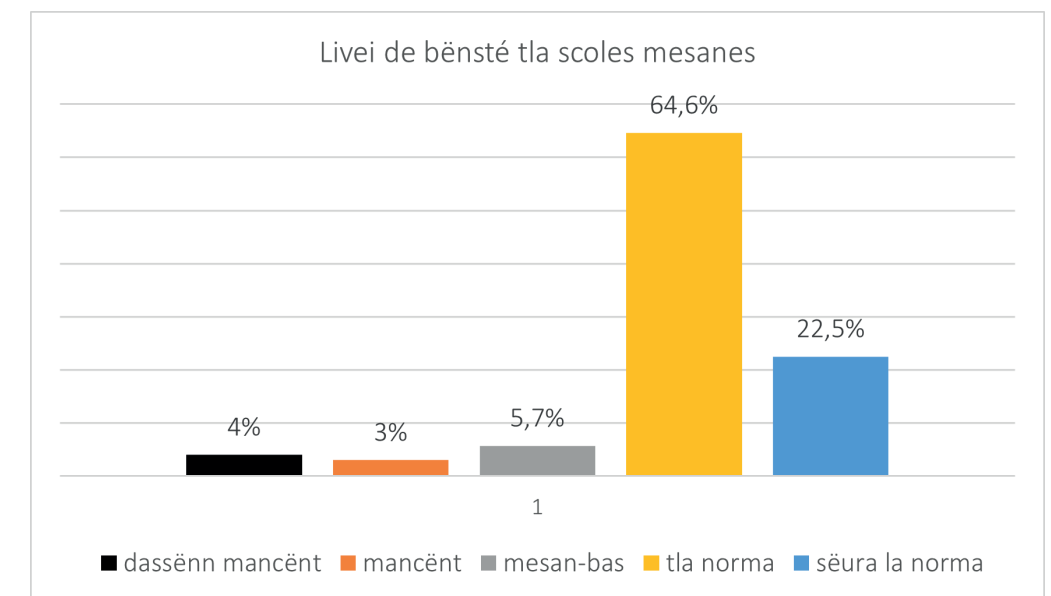
[grafica 3]



[grafica 4]



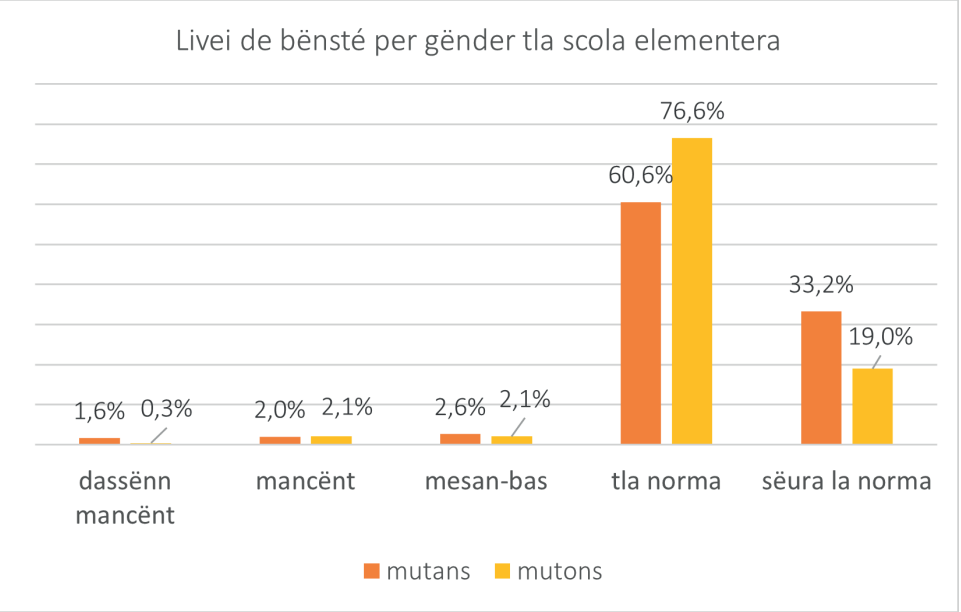
[grafica 5]



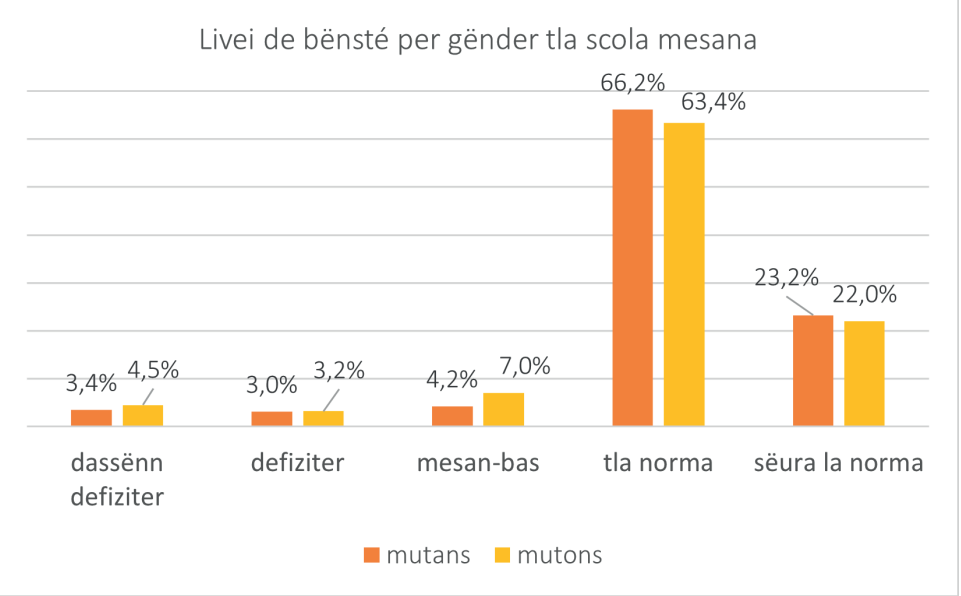
[grafica 6]

La perzentuela di sculeies y dla sculées che ie tl nivel dl “bënsté mancënt” y dl “bënsté dassënn mancënt” ie dopla tla scoles mesanes (elementera: 3% - mesana: 7%), coche nce la perzentuela dl “bënsté mesan-bas” (dal 2,3% al 5,7%). L jì su dl “bënsté mancënt” y dl “bënsté dassënn mancënt” ie progressif a pië via dla terza elementera nchin ala terza mesana, scëbën cun n valguna particulariteies (cëla l paragraf 2.5.). Per l sistem ladin (terza, quarta y quinta clas dla scoles elementeres y duta la tlasses dla mesanes) arjonj la perzentuela che curespuend a n nivel mancënt de bënsté l 5% (59 sculeies/sculées sun 1174). Se n jonta leprò l dat n cont dl “bënsté mesan-bas” coche manifestazion de bënsté nia bon assé, arjonj la perzentuela l 9%.

2.2. Bënsté per gënder



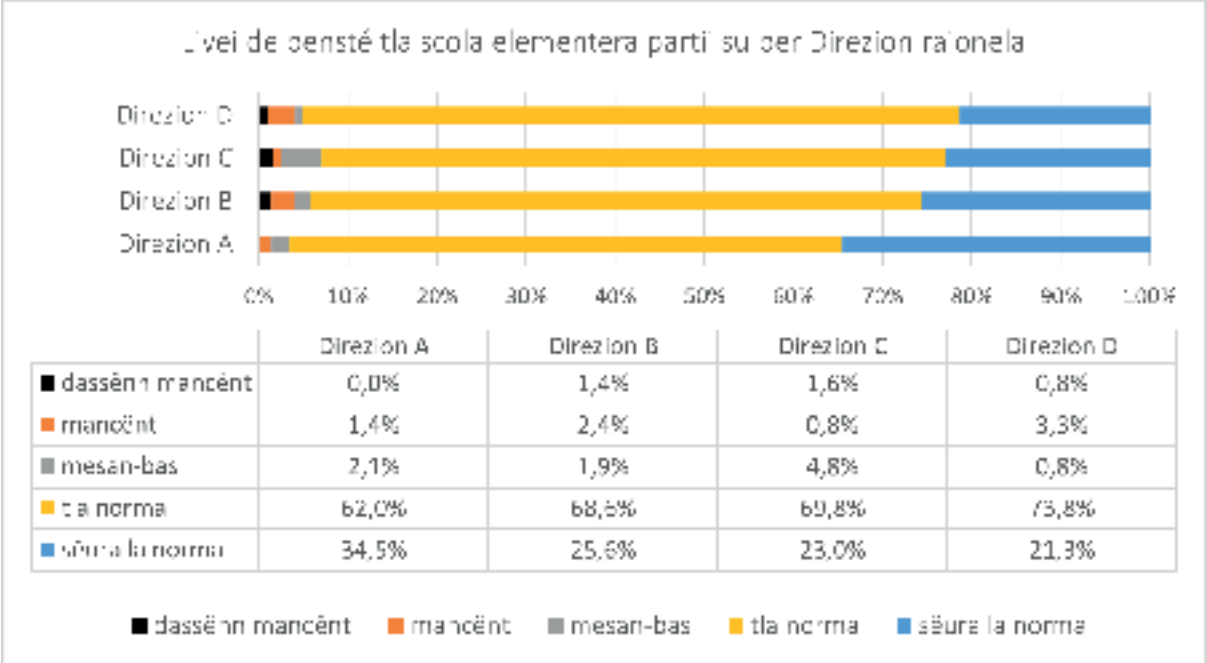
[grafica 7]



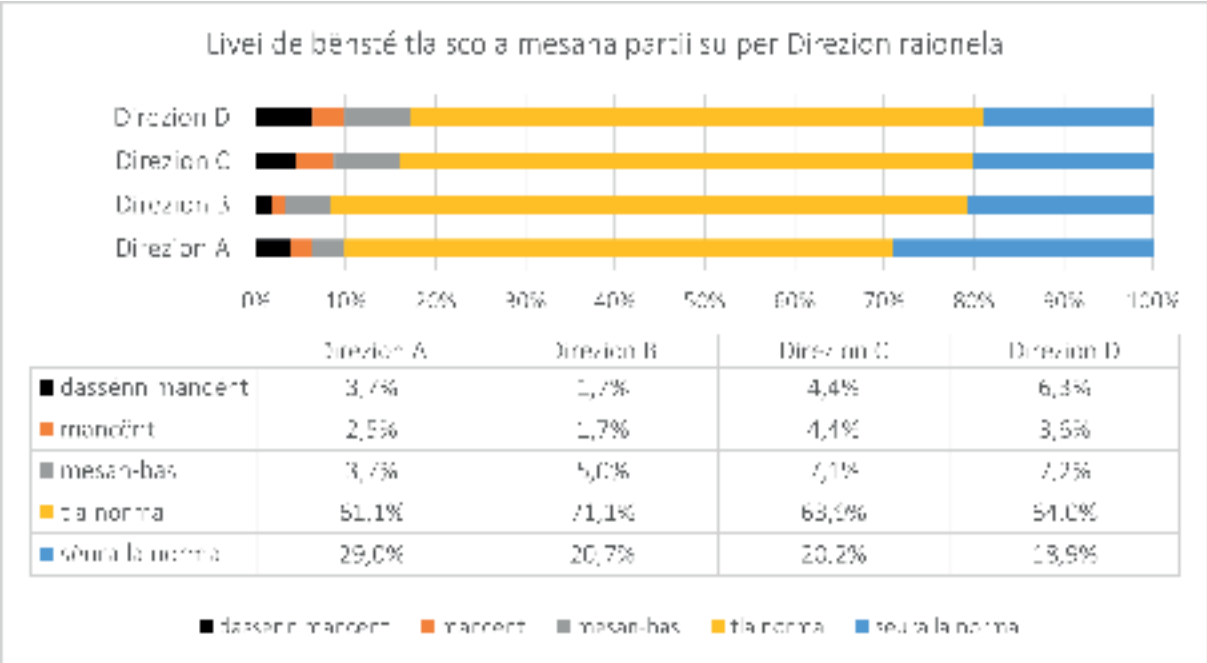
[grafica 8]

L ie da usservé coche l “bënsté sëura la norma” va ju pra la sculées dala elementera ala mesana (dal 33,2% al 23,2%) y coche l va su per i sculeies l “bësté mesan-bas” (dal 2,1% al 7%). I sculeies dla mesana mostra valores plu auc tl “bënsté mancënt” y tl “bënsté mesan-bas” (14,7% contra l 10,5% dla sculées). Chësc ne vën nia a se l dé tla scola elementera.

2.3. Bënsté per degré y Direzioni raioneles



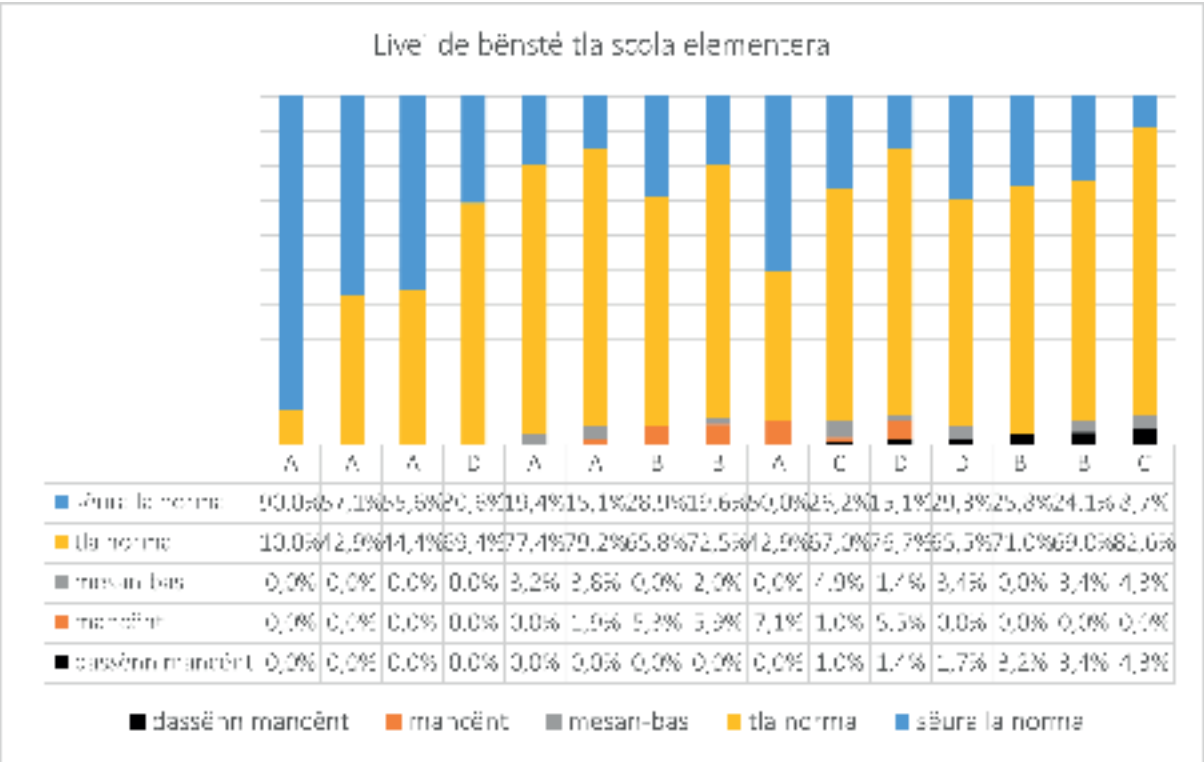
[grafica 9]



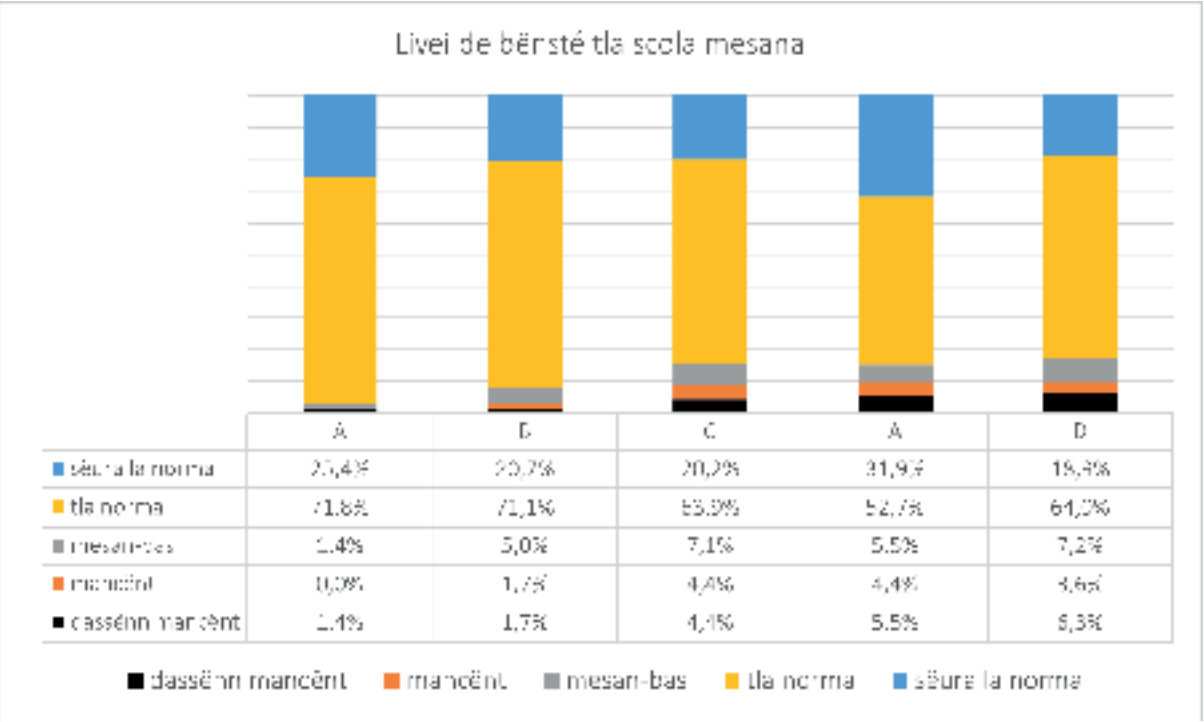
[grafica 10]

La Direzion raionela A (i dac ie unic anonimisei cun pustoms dl alfabet) se caraterisea per i valores scialdi auc dl “bënsté sëura la norma”, sibe per la tlasses dla scola elementera che dla scola mesana. La medema direzion mostra tl “bënsté mancënt” y tl “bënsté mesan-bas” per la elementeres la perzentueles plu basses de dut l sistem formatif ladin.

2.4. Bënsté per Direzions raionale y scoles



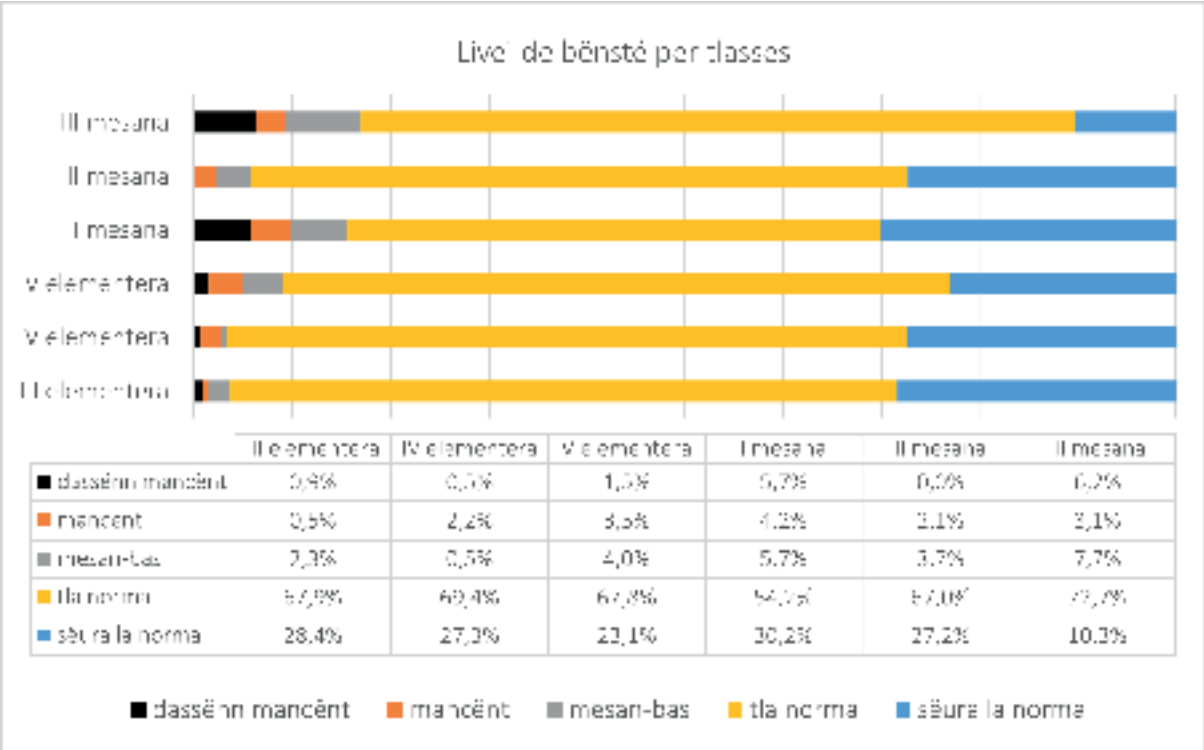
[grafica 11]



[grafica 12]

L ne vën nia usservà na relazion danter I bënsté y I numer de sculeies y sculées te scola. Per ejëmpl, danter la 4 scoles che ne à nia caji de “bënsté dassënn mancënt”, “bënsté mancënt” o de “bënsté mesan-bas” va I numer da 7 a 49 sculeies/sculées (terzes, cuartes y cuintes adum). L medemo vel per la scoles che à perzentueles plu autes tl “bënsté dassënn mancënt” o “bënsté mancënt”: I numer de sculeies/sculées per scola ie defrënt.

2.5. Bënsté per classes



[grafica 13]

L ie da usservé I “saut” dal 1,5% al 5,7%, dl nivel dl “bënsté dassënn mancënt” danter la cuinta elementera y la prima mesana. L ie da auzé ora che tla segunda tlas dla mesana ne iel degun cajo de “bënsté dassënn mancënt”. Tla prima tlas dla mesana arjonj I “bënsté sëura la norma” la majera perzentuela (30,2%) per daldò ji ju al 10,3% tla terza tlas. Tla prima tlas dla scola mesana tënd I nivel de bënsté de viers di estremo (dassënn mancënt y sëura la norma). L “bënsté mancënt” va su progressivamënter dala terza tlas dla elementera nchin ala prima tlas dla mesana (dal 0,5% al 4,2%), I va ju tla segunda tlas (2,1%) y inò su tla terza (3,1%). “Bënsté mesan-bas”: I ie da usservé coche I va ju dala terza tlas ala quarta dla elementera (da 2,3% a 0,5%) y dala prima ala segunda tlas dla mesana (5,7% a 3,7%).

3. Resultac de bēnsté per sotsceles

La dumandes dl cuestioner ie unides metudes adum te sotsceles. Tlo dessot la dumandes preududes per uni sotscela:

sotscela 1 (Sudesfazion y recunescimēnt): le son cuntēnt/cuntēnta cun mi resultac a scola | Mi genitores ie cuntēnc de mi rendimēnt a scola | Mi genitores pēnsa che ie me prove scialdi a scola | La nseniantes/i nsenianc ie cuntēnc de mi rendimēnt a scola

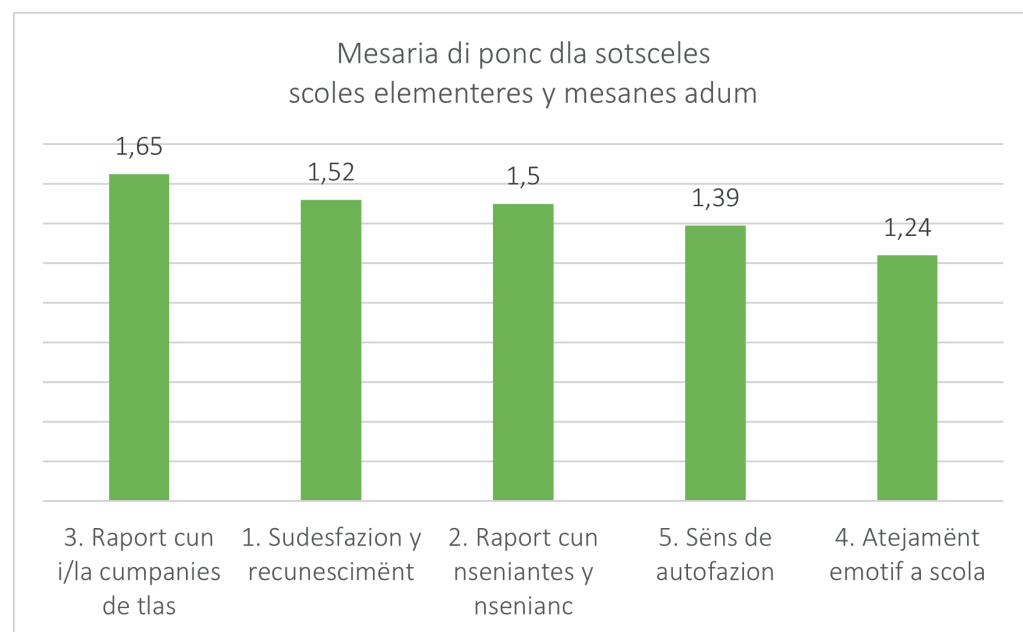
sotscela 2 (Raport cun nseniantes/nsenianc): Me sēnte bēn cun mi nseniantes y nsenianc | le ti é crēta a mi nseniantes y nsenianc | Mi nseniantes y nsenianc me juda sce ne capēsce nia zeche | le posse rujené cun mi nseniantes y nsenianc de mi tēmes y deficultheies

sotscela 3 (Raport cun cumpanies de tlas): A mi cumpanies ti plejel a lauré cun mé | Te tlas ei truep amics y amiches | Te tlas me sēnti azetà/azeteda | L me sà da rì cun mi cumpanies / le posse ti avēi crēta a mi cumpanies de tlas

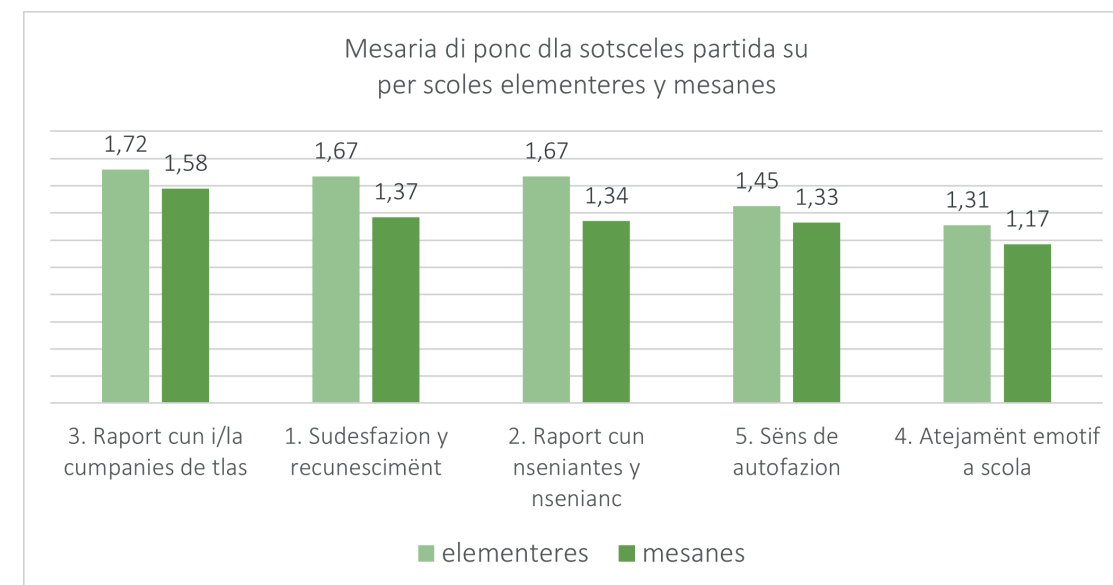
sotscela 4 (Atejamēnt emotif a scola): le son calm/calma dan fé n lēur | le son gram/grama canche sé che ne é nia fat bēn n duvier | le me sēnte de gauja sce ne son nia bon/bona de fé n duvier | le me dēude a rujené dan duta la tlas

sotscela 5 (Sēns de autofazion): le son bon/bona de pensé aslune | le rate de vester n mut/na muta da vivanda | le ne me tire nia zeruch sce l ie n problem | le é truepa fantasia | Normalmēnter ei de bona ideies | le me feje saurì a mparé cosses nueves

3.1. Bēnsté tl sistem ladin y degré de scola



[grafica 14]



[grafica 15]

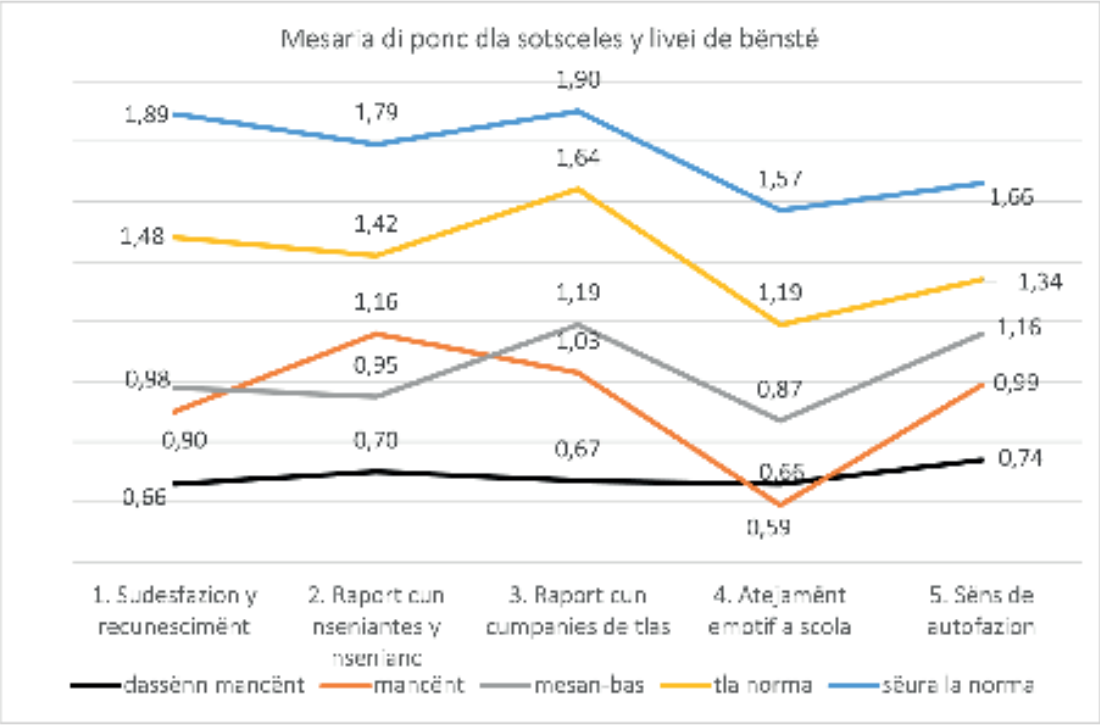
I grafics mostra che la sotscela n. 3 (Raport cun i/la cumpanies de tlas) à la majera fazion sun l bēnsté. L ti va do l'otra sotsceles cun la medema secuēnza per la scoles elementeres y mesanes.

Tla analisa di dac per scoles elementeres vëijen che te 5 scoles ie la sotscela 2 (Raport cun la nseniantes y i nsenianc) chēla che à l valor plu aut.

Sce n mēt a cunfront la scoles elementeres cun la mesana mostra la sotscela 1 (Sudesfazion y recunescimēnt) y la sotscela 2 (Raport cun la nseniantes y i nsenianc) na majera defrēnza.

La sotscela 4 (Atejamēnt emotif a scola) y la sotscela 5 (Sēns de autofazion) presēnta sibe per la scola elementera che per la mesana mesaries plu basses, perchēl à chēsta tematiches de bujēn de na gran atenzion. Per la scoles mesanes ie la secuēnza dla sotsceles medema per duta la scoles: 3, 1, 2, 5 y 4.

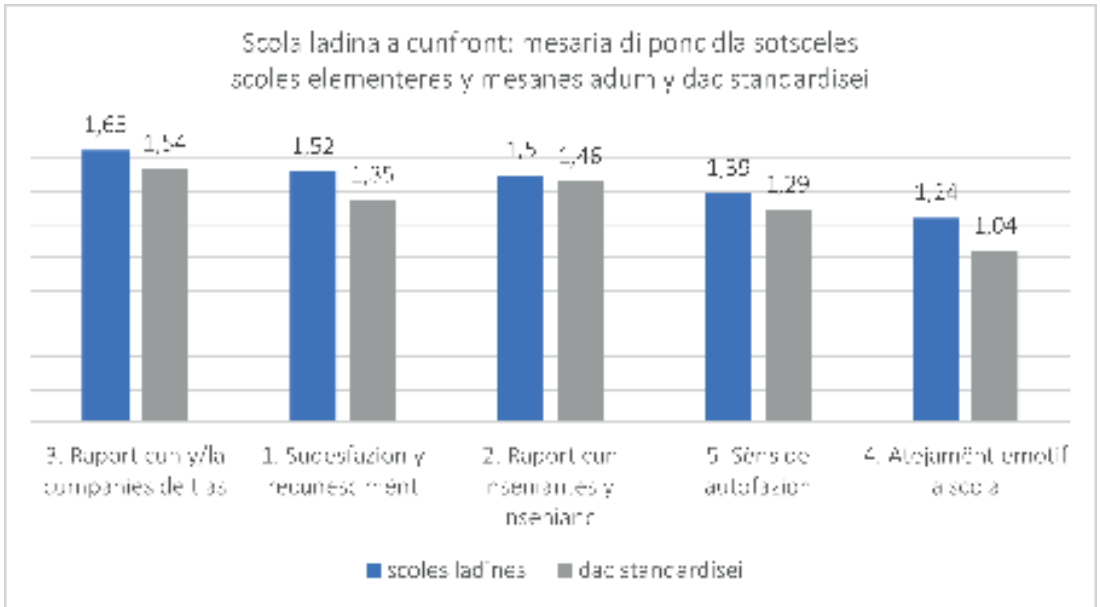
3.2. Sotsceles y livei de bënsté



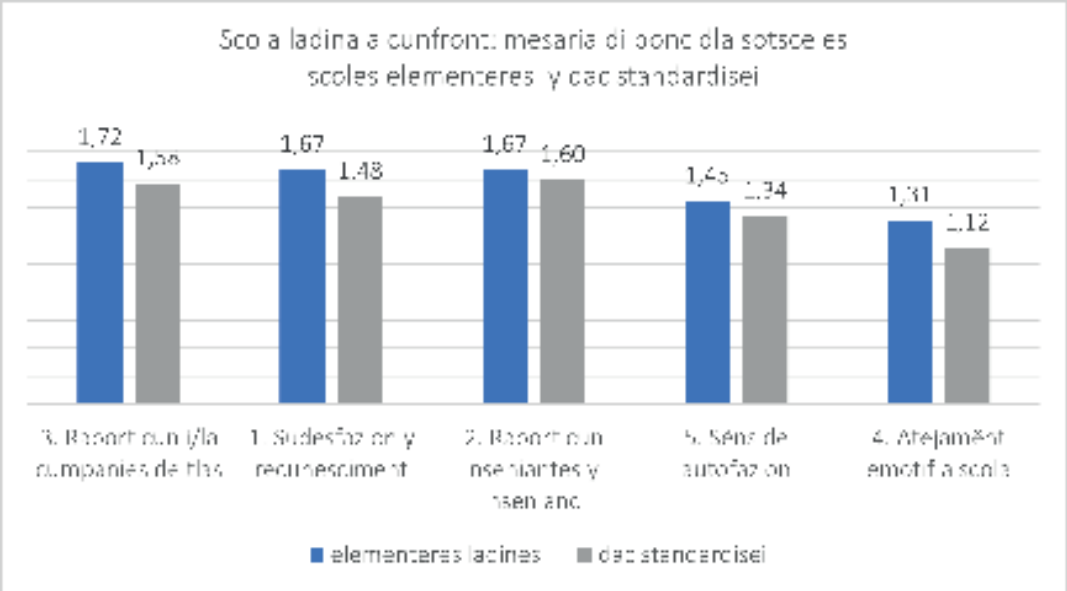
[grafica 16]

A cunfërma de chël che ie unì auzà ora tl paragraf 3.1. ie la sotscela 4 (Atejamënt emotif a scola) chëla che influenzea negativamënter l bënsté generel, ora che per i sculeies y la sculées che mostra n “bënsté dassënn mancënt”. Per chisc ie duc i ciamps da tò n cunscidrazion per la promoziun dl bënsté. Da usservé iel coche la sotscela 2 (Raport cun la nseniantes y i nsenianc) y la sotscela 3 (Raport cun i/la companies) à fazon pra i sculeies y la sculées che mostra n livei de “bënsté mesan-bas” y “bënsté mancënt”. Per chisc y chëstes va l bënsté su de gra ala relazion cun nseniantes/nsenianc, ntan che per i autri/l’autres val su de gra ala relaziuns cun i/la companies.

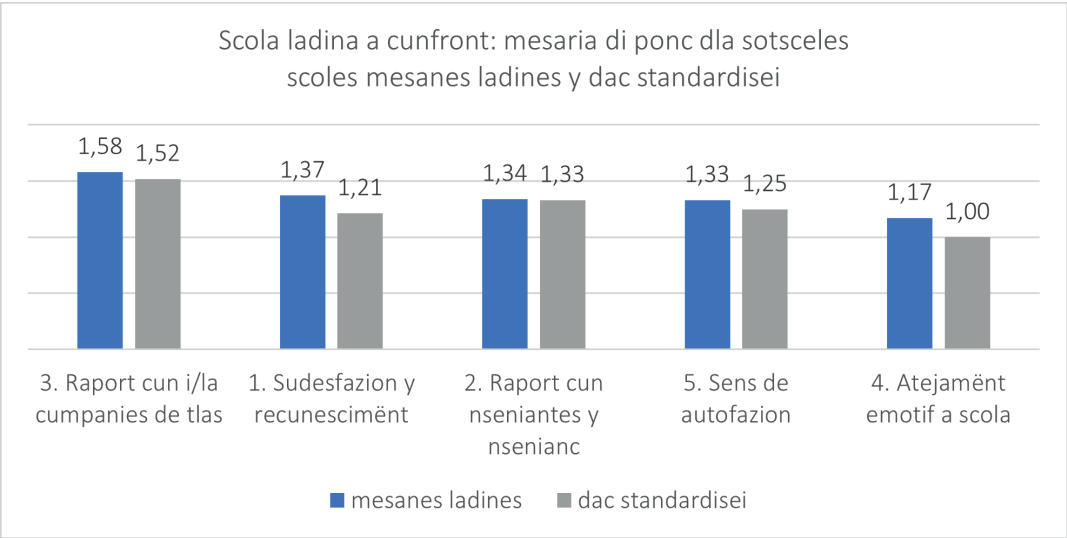
3.3. Scola ladina a cunfront



[grafica 17]



[grafica 18]



[grafica 19]

Respet ai dac standardisei mostra la scola ladina mesaries plu autes te duta la sotsceles, sibe per la scola elementera che per la mesana. Purempò ie la defrënza di valores dla sotscela 2 (Raport cun nseniantes y nsenianc) per la mesanes minima.

4. Conclujions

L'analisi dl bēnsté tla scoles ladines do la pandemia mostra che l 66,5% di sculeies y dla sculées danter i 8 y i 13 ani à n livel de “bēnsté tla norma” y l 24,4% de “bēnsté sēura la norma”. L 5,1% mostra n livel de “bēnsté dassēnn mancēnt y/o mancēnt” y l 4% n “bēnsté mesan-bas”. Cumplessivamēnter ie la situazion dla scoles ladines n cont dla perzezion dl bēsté da pert di sculeies y dla sculées bona. La perzentuela dl bēnsté nia bon assé, nce sce pitla, ie mpo n senial da tò n cunscidrazion, sibe n funzion dla cualità dl svilup global dl sculé/dla sculea, sibe per la prevenzion de n melsté soziel y de arbandon dla scola.

Dal'analisi di dac vēniel ora che l livel de bēnsté tla scoles ladines avanea negativamēnter plu autes che ie la tlasses frecuentades: i sculeies y la sculées dla terza tlasses dla elementera detlarea n livel de bēnsté majer che i sculeies y la sculées dla terza tlas dla mesana. L fej ezezion i dac dla tlasses danterite (tlasses quarta elementera y segunda mesana) ulache l livel de bēnsté ie generalmēnter plu aut dla tlas dessot. L ie da usservé la gran defrēnza danter la cuinta tlas elementera y la prima tlas dla scola mesana per i sculeies y la sculées che mostra n livel de “bēnsté dassēnn mancēnt”, “mancēnt” y “mesan-bas” (cuinta elementera 3,2%, prima mesana 9%). Chēsc valor pudēssa unì liet tl cheder dl passaje da na scola al'otra, nce dal mumēnt che l cuestioner ie unì dat ora dan la fin dl cuadrimester.

L ciamp che arjonj l valor plu aut (1,65) ie la sotscela 3 (Raport cun i/la cumpanies), contra l 1,54 di dac standardisei dl campion, ora che te n valguna scoles ulache l ie plu aut l valor dla sotscela 2 (Raport cun nseniantes/nsenianc), y chēsc cunfermea che l ie la relazion che determinea n gran pert l bēnsté a scola, coche l vēn nce ora dala literatura (Hattie 2016). La relazion semea vester, tl raion ladin, n “rampin” che possa salvé ti mumēnc riei. Chēsc ne vel nia per i sculeies y la sculées che se abina tl “bēnsté dassēnn mancēnt”: per chisc ne iel purtruep degun rampin da se tenì. La defrēnza dl dat che vēn ora pra la sotscela 2 (Raport cun la nseniantes/i nsenianc) danter la scola elementera y la scola mesana pudēssa unì liet coche na evidēnza dla defrēnza de relazion che vēn a se l dé cun la nseniantes y i nsenianc de chisc degreies.

N dat da auzé ora ie l valor de 1,52 dla sotscela 1 (Sudesfazion y recunescimēnt). La dumandes de chēsc ciamp porta a lum la perzezion de sé (coche me vēije y coche mi genitores y mi nseniantes/nsenianc me vēij), ajache chēsc ie un di elemēnc che porta a mparé cun majer suzes, aldò dla metanalises de Hattie (2016) sun la metodologies y strategies de suzes. Chēsta nformazion possa giaurì a na reflescion sun l stil educatif te cēsa y a scola, nce n cont dl gēnder y n particuler dl recunescimēnt dl putenziel de uni muta/mut.

N cont di resultac sun l atejamēnt emotif a scola y l “sēns de autofazion” relevà tres la sotsceles 4 (1,24) y 5 (1,39), che, coche on udù ne nfluenza nia tan l bēnsté generel a scola, posson mpo di che l valor ie sēura la mesaria standardiseda (4:1,05; 5:1,29), scebēn che l se damandēssa mpo na majera atenzion, ajache l ie n elemēnt de gran mpurtanza per l'autostima y l aprenimēnt (Hattie 2016).

Bibliografia

- Hattie John (2016), Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based. Edizione italiana a cura di Giuliano Vivanet. Trento: Edizioni Centro Studi Erikson
- Rasom Olimpia (2021), Esperienze ntan la pandemia. Reflescions y prupostes per l dauni. Bulsan: Servisc provinziel de valutazion dl sistem formatif ladin. Ntendēnza y Cultura Ladina, Provincia Autonoma de Bulsan (documēnt da giapé sun domanda)
- Tobia Valentina, Marzocchi Gian Marco (2015), QBS 8-13. Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio. Trento: Edizioni Centro Studi Erikson
- Trinchero Roberto (2017), Nove concetti chiave per un'istruzione informata all'evidenza. In: Formazione & Insegnamento XV – 2- 2017, DOI: 107346/-fei-XV-02-17_11

BENESSERE di alunni e alunne nelle scuole ladine di Gardena e Badia

Risultati della ricerca
2022-2023

1. L'indagine

Stare bene a scuola, provare emozioni positive, essere soddisfatti di se stessi e delle relazioni con i compagni di classe e i docenti sono aspetti che influenzano la qualità l'apprendimento. Questo è dimostrato, ormai, da numerose ricerche (Hattie 2016, Trinchero 2017) ed è opinione condivisa da coloro che lavorano nella scuola.

La recente pandemia ha messo in evidenza quanto questi fattori siano importanti, rendendoci consapevoli di come le relazioni personali siano alla base del benessere scolastico condizionando un apprendimento di qualità.

In questa indagine si vuole monitorare lo stato di benessere degli alunni e delle alunne a seguito della pandemia (vedi Report “Esperienze in pandemia”) e avere un quadro della situazione generale della qualità dei vissuti a scuola.

QBS 8-13 – IL QUESTIONARIO DEL BENESSERE A SCUOLA

L'obiettivo di analizzare il benessere di un numero più alto possibile di alunni e alunne delle scuole ladine richiedeva uno strumento valido e standardizzato, nonché agile e sostenibile per la somministrazione. Dopo aver vagliato alcuni strumenti, la scelta, per ragioni di accuratezza e soddisfaccimen-

to degli aspetti d'indagine, è caduta su “QBS 8-13. Questionario per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio”, uno strumento proposto da Tobia e Marzocchi (Tobia, Marzocchi 2015).

I ricercatori hanno elaborato un questionario che indaga i diversi aspetti – intrinseci ed estrinseci - che influenzano il benessere in classe di un alunno o di un'alunna. Stare bene a scuola dipende da molti fattori, dipendenti o indipendenti fra loro: salute fisica e psicologica, la qualità delle relazioni familiari ed extrafamiliari, le competenze di adattamento, l'autostima, i vissuti emotivi ed altro ancora.

Il questionario prevede 27 item, suddivisi in 5 “sottoscale”:

sottoscala 1: Soddisfazione e riconoscimento

sottoscala 2: Rapporto con le e gli insegnanti

sottoscala 3: Rapporto con i compagni e le compagne di classe

sottoscala 4: Atteggiamento emotivo a scuola

sottoscala 5: Senso di autoefficacia

Il benessere, sulla base delle risposte date, viene classificato su una scala di 5 livelli:

1. Benessere gravemente deficitario
2. Benessere deficitario
3. Benessere medio-basso
4. Benessere nella norma
5. Benessere superiore alla norma

Il questionario è validato per essere somministrato a partire dalla classe terza della scuola primaria fino alla classe terza della scuola secondaria di primo grado.

DOMANDE DEL QUESTIONARIO E PUNTEGGI

Il questionario, composto da 27 domande, è stato tradotto in tedesco e ladino (nelle due varianti). Di seguito si riporta il questionario completo.

- (1) Le son cuntënt/cuntënta cun mi resultac a scola / Sono soddisfatto/a dei miei risultati a scuola / Ich bin mit meiner Leistung in der Schule zufrieden
- (2) Le son bon/bona de pensé aslune / Sono capace di pensare in fretta / Ich kann schnell denken
- (3) Le feje melamënter n duvier mé sce l ie massa rie / Faccio male un compito solo se è troppo difficile / Ich mache etwas schlecht, nur wenn es zu schwierig für mich ist
- (4) A mi cumpanies ti plejel a lauré cun mé / Ai miei compagni e alle mie compagne piace lavorare con me / Meine Mitschülerinnen und Mitschüler arbeiten gerne mit mir
- (5) Le rate de vester n mut/na muta da vivanda / Credo di essere una ragazza sveglia/un ragazzo sveglio / Ich glaube, dass ich ein aufgewecktes Mädchen/ein aufgeweckter Junge bin
- (6) Le son calm/calma dan fé n lëur / Sono tranquilla/o prima di un compito / Ich bin ruhig, wenn ich eine Aufgabe erledigen muss
- (7) Le ne me tire nia zeruch sce l ie n problem / Se c'è un problema non mi tiro indietro / Ich schrecke vor Problemen nicht zurück
- (8) Canche feje n fal mieni de vester manco da talënt che mi cumpanies / Quando sbaglio credo di essere meno intelligente dei miei compagni e delle mie compagne / Wenn ich Fehler mache, denke ich, weniger intelligent zu sein als meine Mitschülerinnen und Mitschüler
- (9) Le son gram/grama canche sé che ne é nia fat bën n duvier / Sono agitato quando so di non aver fatto bene un compito / Ich bin nervös, wenn ich weiß, dass ich eine Aufgabe nicht gut erledigt habe
- (10) Te tlas ei truem amics y amiches / In classe ho molti amici e molte amiche / In meiner Klasse habe ich viele Freunde und Freundinnen
- (11) Me sènte bën cun mi nseniantes y nsenianc / Mi piace stare con le mie e i miei insegnanti / Ich fühle mich wohl mit meinen Lehrerinnen und Lehrern
- (12) Le me sènte de gauja sce ne son nia bon/bona de fé n duvier / Mi sento in colpa quando non riesco a fare bene un compito / Ich fühle mich schuldig, wenn ich eine Aufgabe nicht gut machen kann

- (13) Le feje mé bën i duvieres sce zachei me juda / Faccio bene i compiti solo quando qualcuno mi aiuta / Ich mache meine Aufgaben nur gut, wenn mir jemand hilft
- (14) Le é truepa fantasia / Ho tanta immaginazione / Ich habe viel Fantasie
- (15) Mi cumpanies ie boni/bones de me mutivé a me purvé l plu che la va / I miei compagni e le mie compagne mi sanno motivare al massimo / Meine Mitschülerinnen und Mitschüler können mich dazu motivieren, mein Bestes zu geben¹
- (16) Normalmënter ei de bona ideies / Di solito ho buone idee / Normalerweise habe ich gute Ideen
- (17) Te tlas me sènti azetà/azeteda / In classe mi sento accettata/o / In meiner Klasse fühle ich mich akzeptiert
- (18) Le ti é crëta a mi nseniantes y nsenianc / Mi fido delle mie e dei miei insegnanti / Ich vertraue meinen Lehrerinnen und Lehrern
- (19) Mi genitores ie cuntënc de mi rendimënt a scola / I miei genitori sono contenti di come vado a scuola / Meine Eltern sind mit meiner schulischen Leistung zufrieden
- (20) Mi nseniantes y nsenianc me juda sce ne capësce nia zeche / Le mie e i miei insegnanti mi aiutano se non capisco qualcosa / Meine Lehrerinnen und Lehrer helfen mir, wenn ich etwas nicht verstehe
- (21) L me sà da rì cun mi cumpanies / Con i miei compagni e con le mie compagne mi diverto / Ich habe Spaß mit meinen Mitschülerinnen und Mitschüler
- (22) Le me dëude a rujené dan duta la tlas / Mi vergogno a parlare davanti a tutta la classe / Ich schäme mich, wenn ich vor der ganzen Klasse sprechen muss
- (23) Mi genitores pënza che ie me prove scialdi a scola / I miei genitori credono che a scuola mi impegni tanto / Meine Eltern glauben, dass ich in der Schule mein Bestes gebe
- (24) Le posse rujené cun mi nseniantes y nsenianc de mi têmes y deficulteies / Posso parlare con le mie e i miei insegnanti se sono preoccupata/o / Ich kann mit meinen Lehrerinnen und Lehrern über meine Sorgen und Schwierigkeiten sprechen
- (25) Mi nseniantes y mi nsenianc ie cuntënc de mi rendimënt a scola / Le mie maestre e i miei maestri sono contente/i di come vado a scuola / Meine Lehrerinnen und Lehrer sind mit meiner schulischen Leistung zufrieden
- (26) Le me feje saurì a mparé cosses nuevas / Imparo cose nuove con facilità / Ich lerne Neues leicht
- (27) Le posse ti avëi crëta a mi cumpanies de tlas / Mi posso fidare dei miei compagni e delle mie compagne di classe / Ich kann meinen Mitschülerinnen und Mitschülern vertrauen

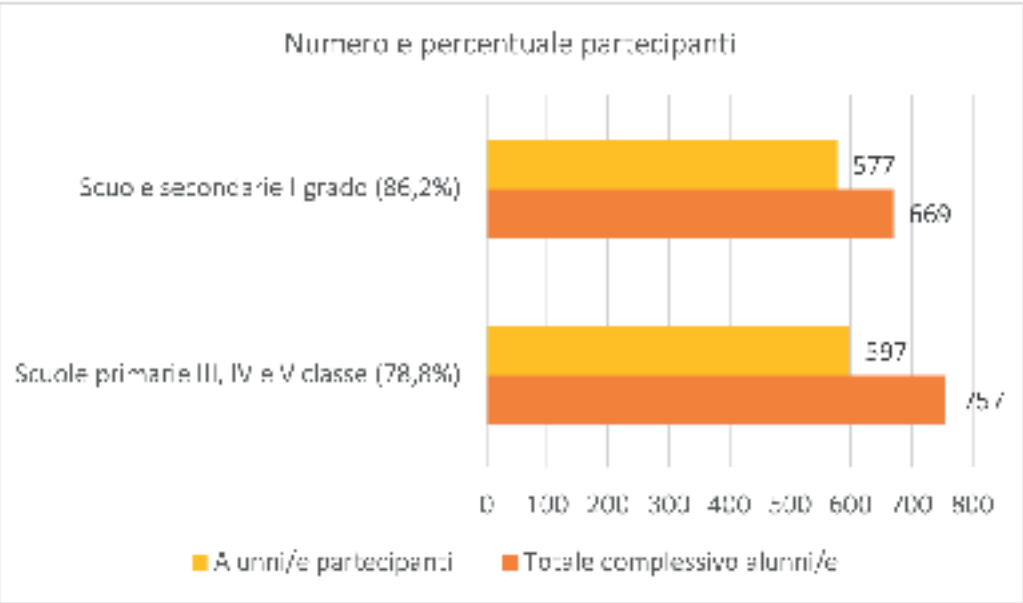
Come si può osservare, quasi tutti gli item sono formulati al positivo (fanno eccezione gli item 9, 12 e 22). Alle domande si può rispondere con “non vero” (0 punti), “abbastanza vero” (1 punto) e “verissimo” (2 punti). A maggior punteggio corrisponde maggior benessere.

¹ Le risposte alla domanda 15 sono state considerate per il punteggio totale riferito al livello del benessere, ma non per l'analisi delle singole sottoscale poiché nella traduzione sono stati confusi i termini compagni di classe con docenti.

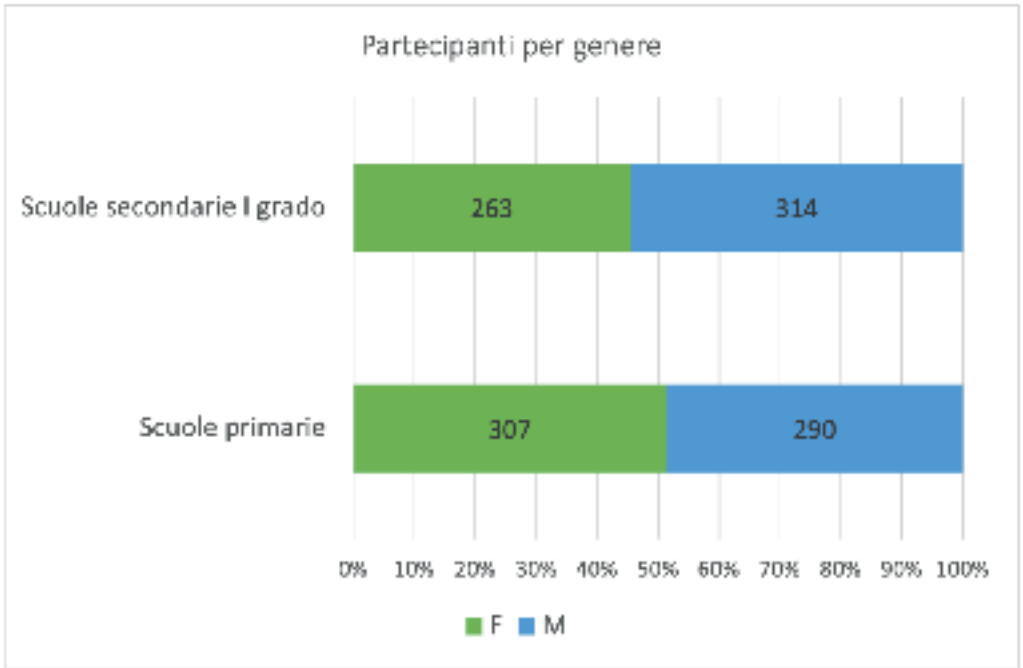
DATI PARTECIPANTI E SOMMINISTRAZIONE

All'indagine hanno partecipato tutte le classi terze, quarte e quinte delle scuole primarie ladine (15 plessi suddivisi in 4 Istituti comprensivi) e tutte le classi delle scuole secondarie di primo grado (5 plessi suddivisi in 4 Istituti comprensivi).

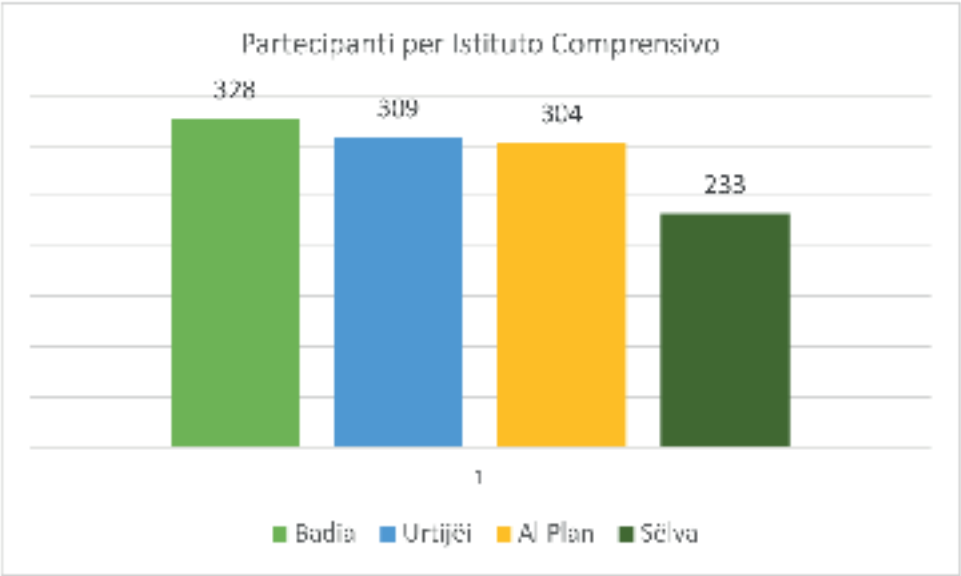
Il questionario è stato realizzato in forma digitale (googleforms). Sono stati predisposti 93 link, uno per ciascuna classe o gruppi-classe (per classi con indirizzo montessoriano e pluriclassi). I link sono stati inviati ai e alle dirigenti degli Istituti Comprensivi che hanno provveduto alla distribuzione nei gradi e nelle classi previste. I questionari sono stati compilati digitalmente nel periodo 18 dicembre 2022 - 31 gennaio 2023. I questionari sono stati raccolti in forma anonima.



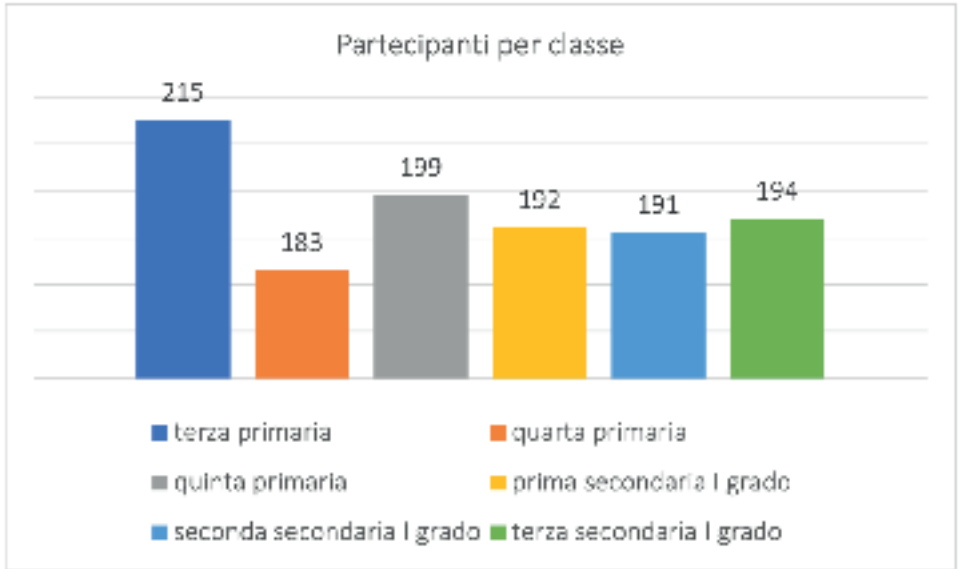
[grafico 1]



[grafico 2]



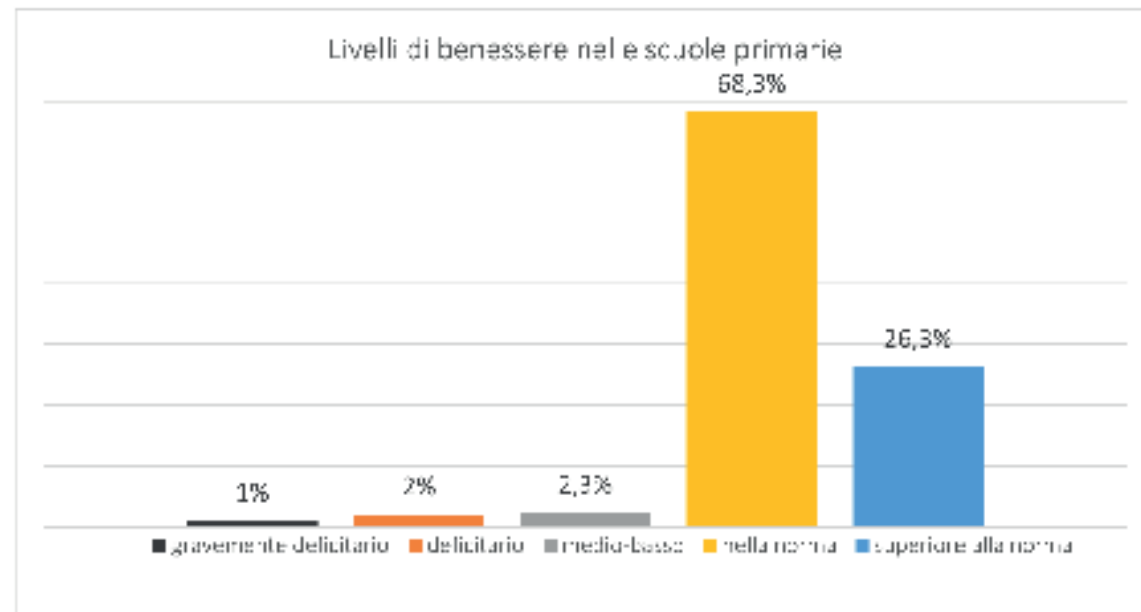
[grafico 3]



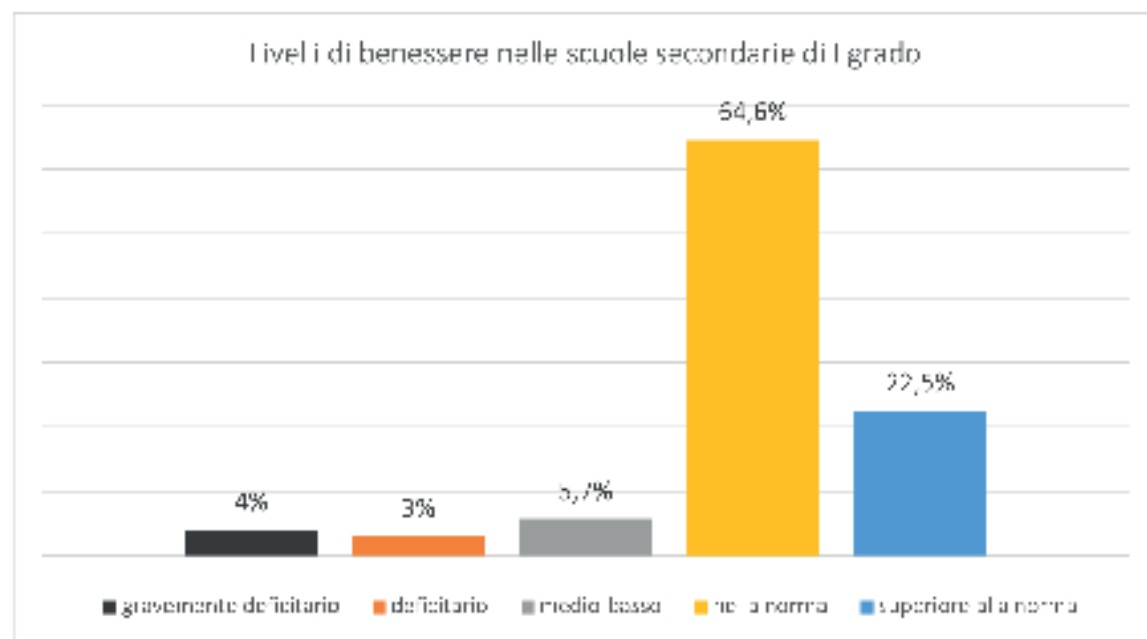
[grafico 4]

2. Risultati benessere per livelli

2.1. Benessere nel sistema scolastico ladino



[grafico 5]

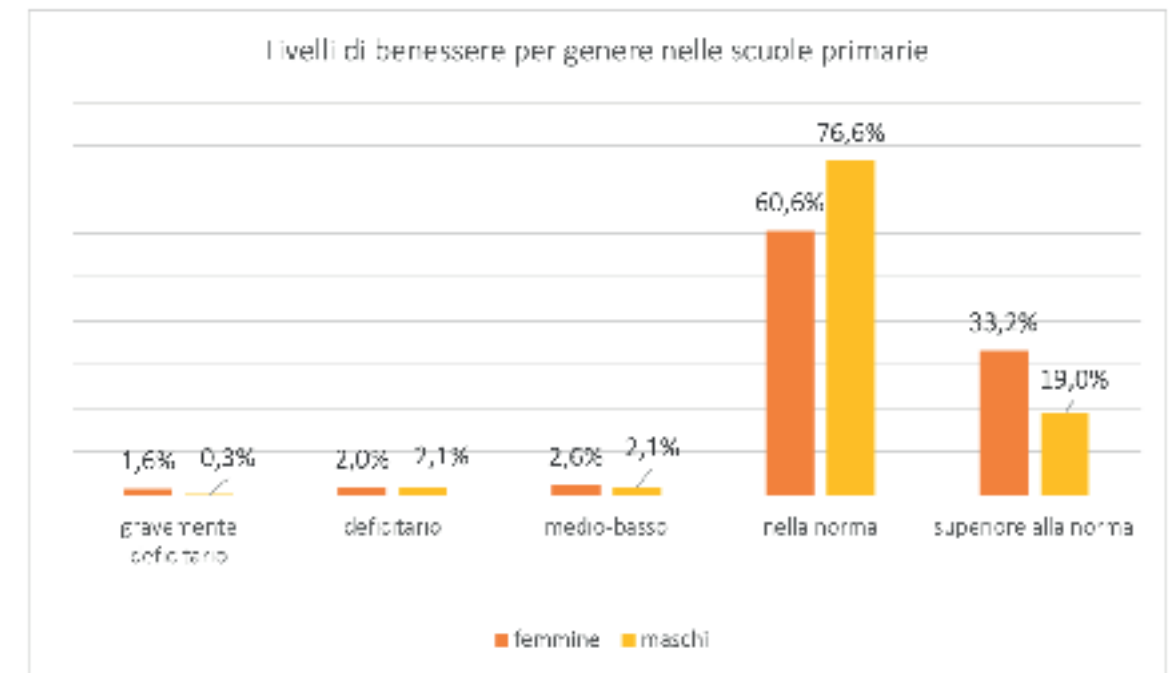


[grafico 6]

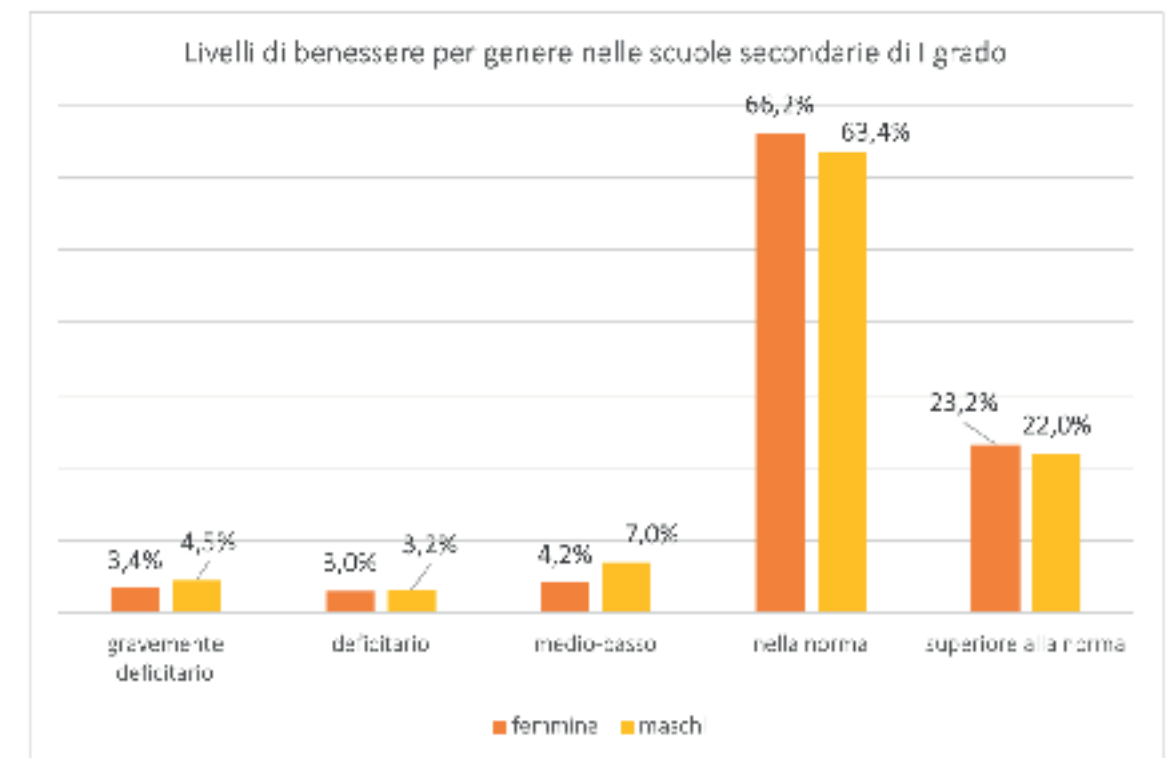
La percentuale di alunni e alunne che si osserva nei livelli di “benessere deficitario” e “benessere gravemente deficitario” raddoppia nelle scuole secondarie di primo grado (dal 3% al 7%), così come la percentuale nel livello di “benessere medio-basso” (dal 2,3% al 5,7%). L’aumento in percentuale di alunni e alunne osservato nei livelli di “benessere deficitario e gravemente deficitario” è progressivo a partire dalla terza primaria fino alla terza secondaria di primo grado, pur presentando alcune particolarità (si veda il paragrafo 2.5.).

A livello di sistema (scuole primarie e secondarie di I grado) la percentuale corrispondente ad un livello deficitario di benessere raggiunge il 5% (59 alunne/i su 1174). Se si aggiunge il dato relativo al “benessere medio-basso”, come manifestazione di benessere non sufficiente, la percentuale si attesta sul 9%.

2.2. Benessere per genere



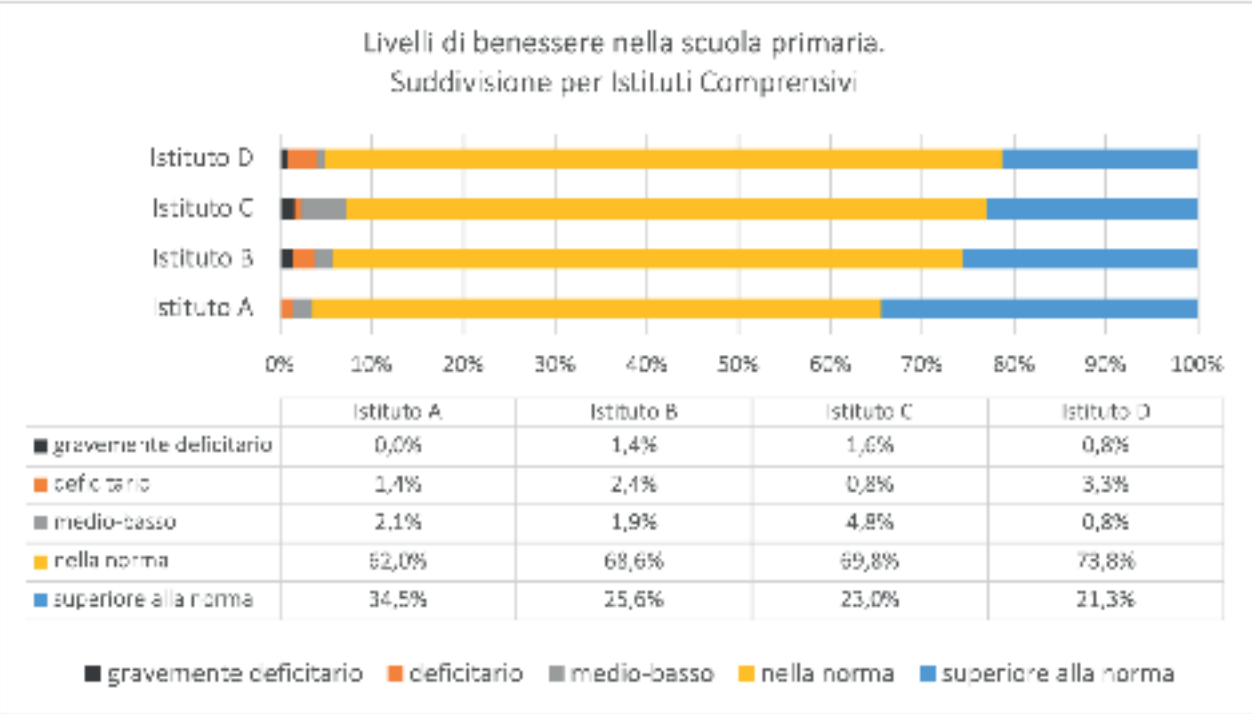
[grafico 7]



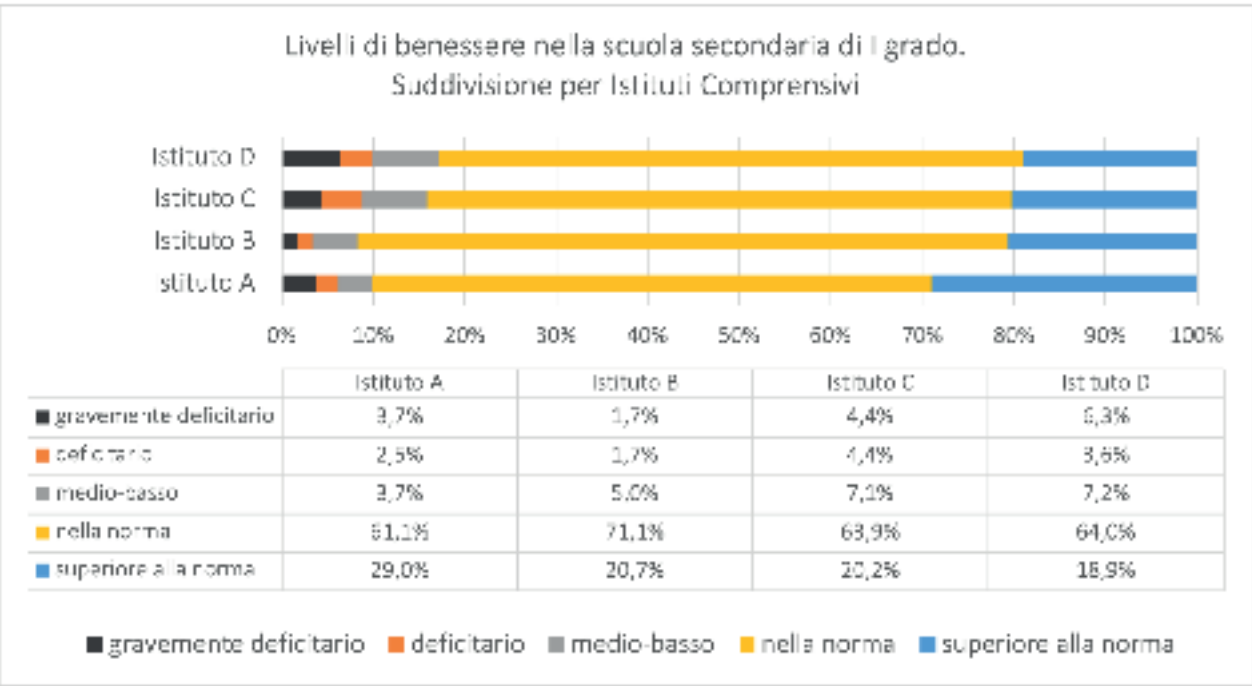
[grafico 8]

Da osservare nelle alunne la drastica diminuzione del “benessere superiore alla norma” dalla primaria alla secondaria di I grado (dal 33,2% al 23,2%) e per gli alunni l’aumento dal 2,1% al 7% del “benessere medio-basso”. Gli alunni delle scuole secondarie presentano valori più alti nel “benessere deficitario” e “benessere medio-basso” (14,7% rispetto al 10,5% delle alunne), mentre ciò non si rileva a livello di scuola primaria.

2.3. Benessere per grado e Istituti Comprensivi



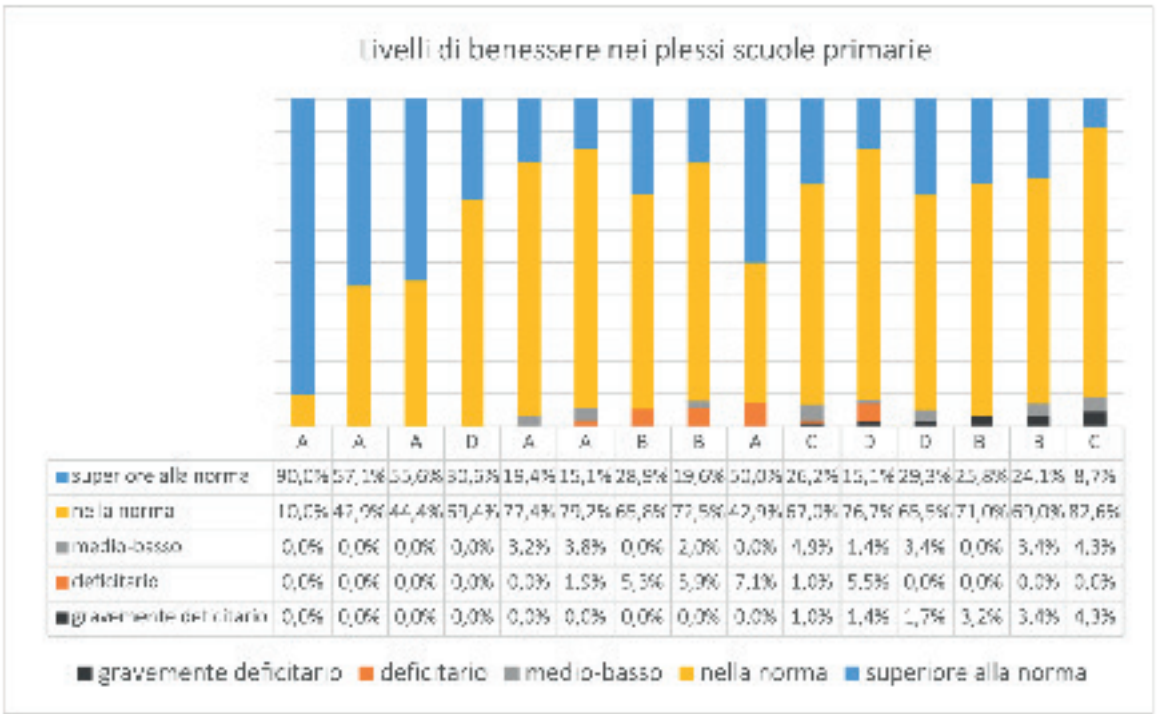
[grafico 9]



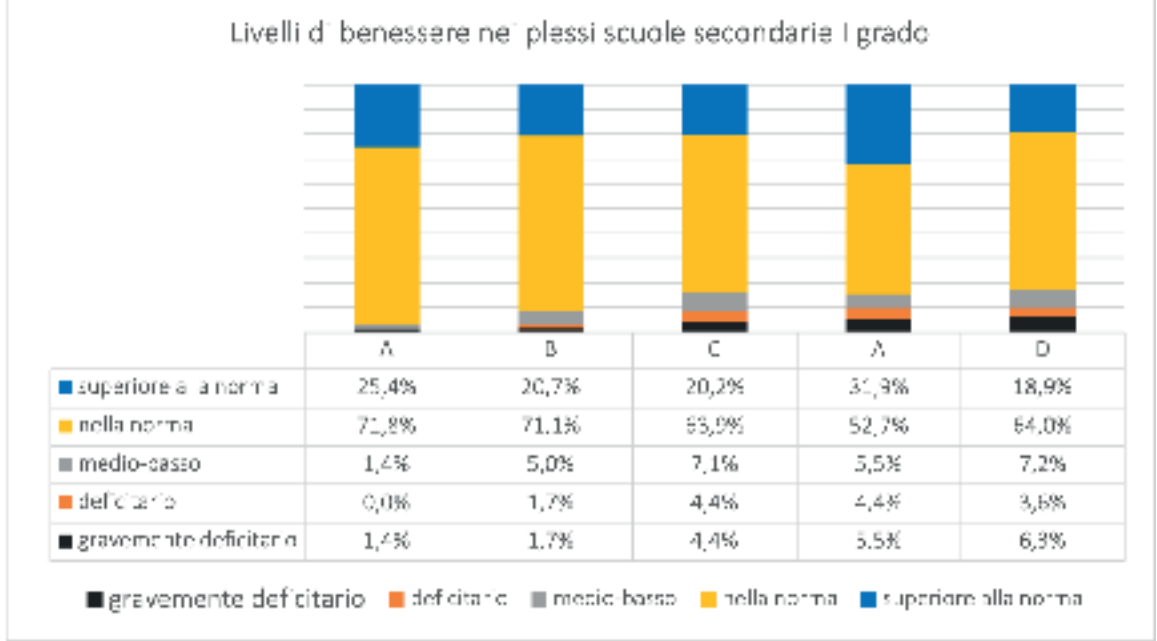
[grafico 10]

L'Istituto Comprensivo A (i riferimenti agli Istituti sono stati anonimizzati con lettere alfabetiche) si caratterizza per le alte percentuali nel "benessere superiore alla norma", sia per le classi della primaria che per quelle di scuola secondaria di primo grado. Lo stesso Istituto presenta, nel "benessere deficitario" e "benessere medio-basso", le percentuali più basse tra le scuole primarie di tutto il sistema scolastico.

2.4. Benessere per Istituti Comprensivi e plessi

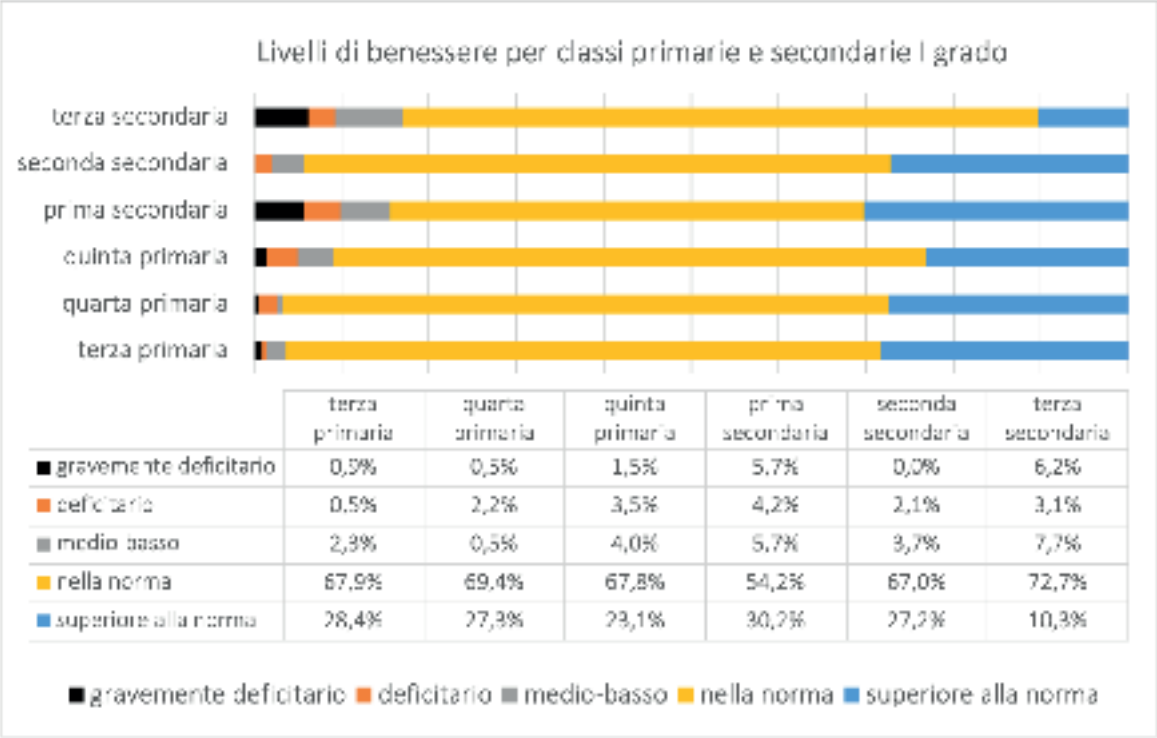


[grafico 11]



[grafico 12]

Non si osservano relazioni fra livelli di benessere e numerosità di plesso. Per esempio, fra i quattro plessi che non presentano casi nel "benessere deficitario" o "benessere medio-basso" la numerosità di alunni e alunne nel plesso varia da 7 a 49 (numeri riferiti alle classi terze, quarte e quinte). Lo stesso vale per i plessi che presentano le percentuali più alte nel "benessere gravemente deficitario" o "benessere deficitario": la numerosità di plesso è varia.



[grafico 13]

Si mette in evidenza il “salto”, dal 1,5% al 5,7%, del livello “benessere gravemente deficitario” tra la quinta primaria e la prima della secondaria di primo grado. Da osservare che nelle classi seconde della secondaria non ci sono casi di “benessere gravemente deficitario”. Parimenti, in classe prima della scuola secondaria, il “benessere superiore alla norma” raggiunge la percentuale maggiore (30,2%) per poi scendere al 10,3% in classe terza. In prima secondaria, dunque, il livello di benessere tende ad andare verso gli estremi (gravemente deficitario/superiore alla norma). Il “benessere deficitario” aumenta progressivamente dalla terza primaria fino alla prima classe della secondaria (dallo 0,5% al 4,2%), scende in seconda (2,1%) e risale in terza (3,1%). “Benessere medio-basso”: da osservare le diminuzioni dalla terza alla quarta primaria (da 2,3% a 0,5%) e dalla prima alla seconda secondaria (5,7% a 3,7%)

3. Risultati benessere per sottoscale

Le domande del questionario sono aggregate in sottoscale. Di seguito le domande previste per ciascuna sottoscala:

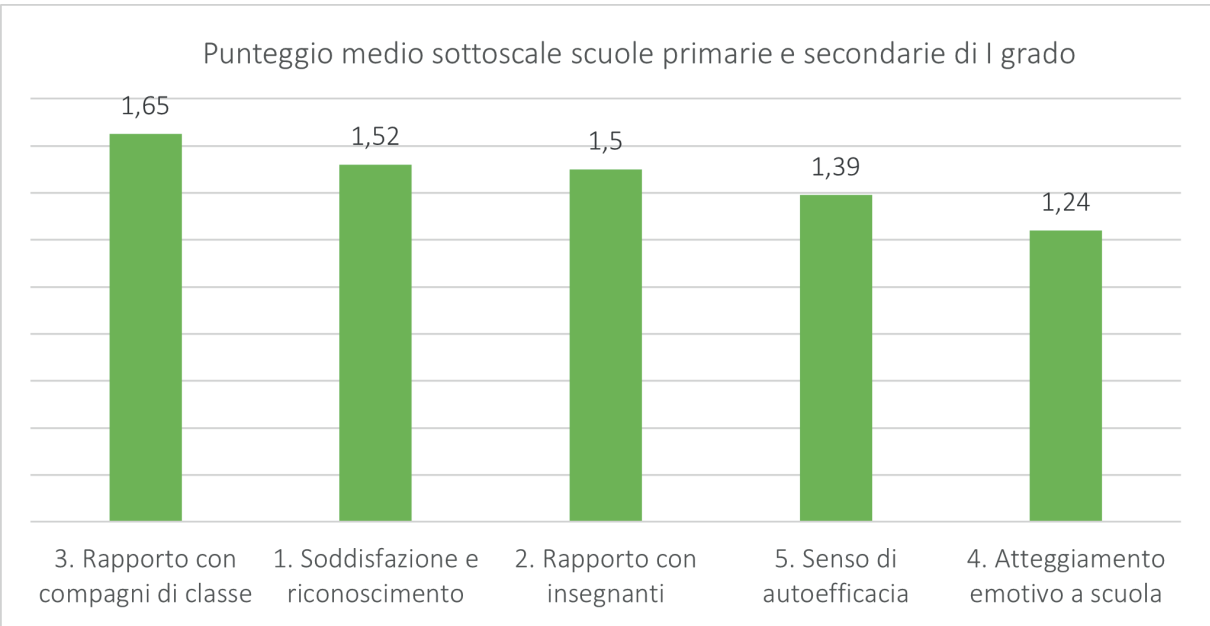
- sottoscala 1 (Soddisfazione e riconoscimento): Sono soddisfatto/a di come vado a scuola | I miei genitori sono contenti di come vado a scuola | I miei genitori credono che a scuola mi impegni tanto | I/le insegnanti sono contente/i di come vado a scuola
- sottoscala 2 (Rapporto con le/gli insegnanti): Mi piace stare con le mie e i miei insegnanti | Mi fido delle mie e dei miei insegnanti | Le mie e i miei insegnanti mi aiutano se non capisco qualcosa | Posso parlare con le mie e i miei insegnanti se sono preoccupata/o

sottoscala 3 (Rapporto con i compagni di classe): Ai miei compagni e alle mie compagne piace lavorare con me | In classe ho molti amici e molte amiche | In classe mi sento accettata/o | Con i miei compagni e con le mie compagne mi diverto | Mi posso fidare dei miei compagni e delle mie compagne di classe

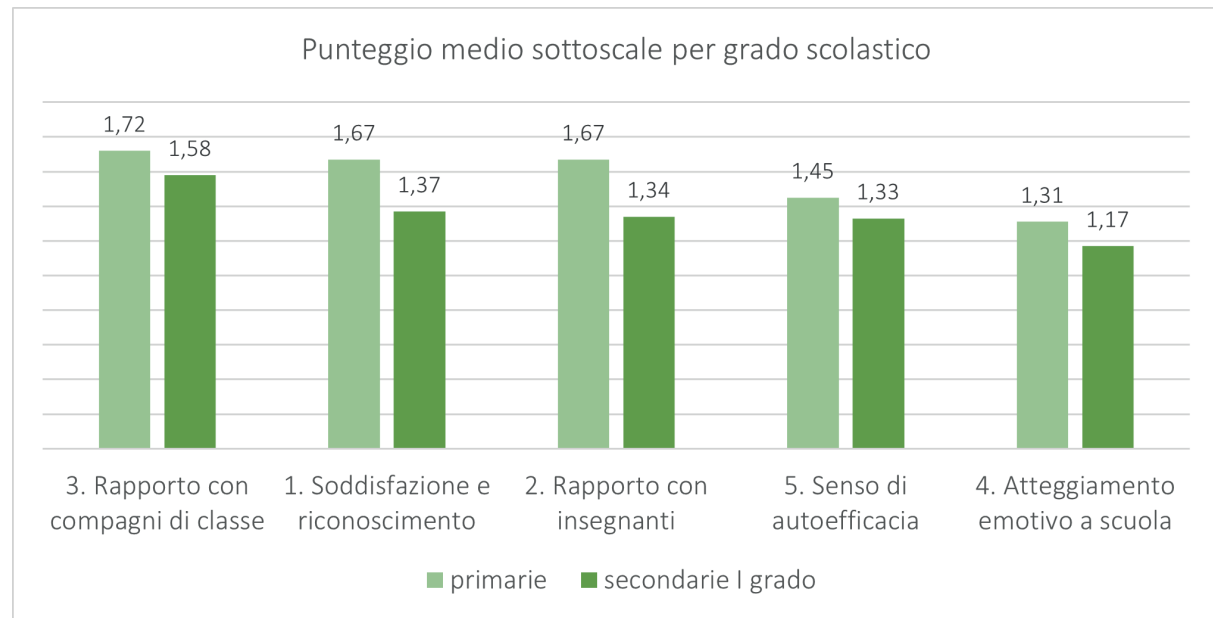
sottoscala 4 (Atteggiamento emotivo a scuola): Sono tranquilla/o prima di un compito | Sono agitato quando so di non aver fatto bene un compito | Mi sento in colpa quando non riesco a fare bene un compito | Mi vergogno a parlare davanti a tutta la classe

sottoscala 5 (Senso di autoefficacia): Sono capace di pensare in fretta | Credo di essere una ragazza sveglia/un ragazzo sveglio | Se c’è un problema non mi tiro indietro | Ho tanta immaginazione | Di solito ho buone idee | Imparo cose nuove con facilità

3.1. Benessere di sistema e grado scolastico



[grafico 14]

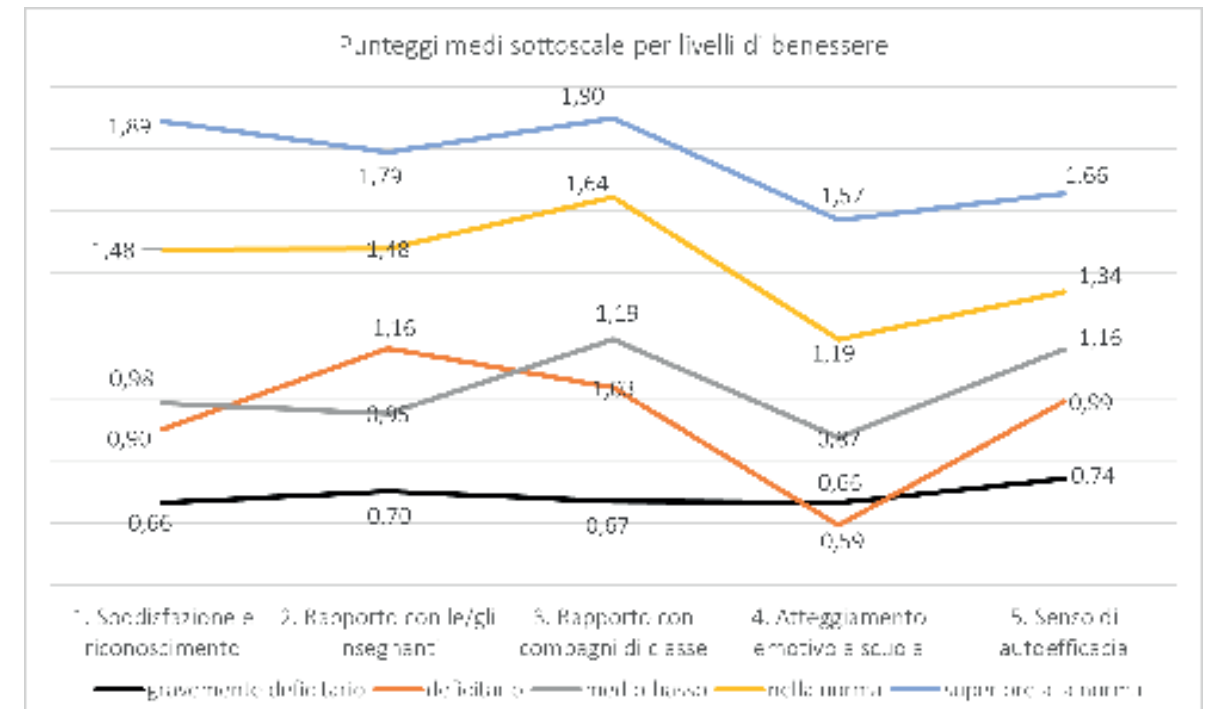


[grafico 15]

I grafici mostrano che, in media, la sottoscala n. 3 (Rapporto con i compagni di classe) ha la maggiore incidenza sul benessere. Seguono le altre sottoscale con lo stesso ordine per le scuole primarie e secondarie di primo grado. Nell’analisi dei dati per plessi della primaria, si evidenzia invece che in cinque plessi è la sottoscala 2 (Rapporto con insegnanti) ad avere il valore più alto. Nel confronto fra scuole primarie e scuole secondarie la sottoscala 1 (Soddisfazione e riconoscimento) e la sottoscala 2 (Rapporto con insegnanti) presentano una differenza maggiore. La sottoscala 4 (Atteggiamento emotivo a scuola) e la sottoscala 5 (Senso di autoefficacia) presentano sia per i gradi che per i plessi le medie più basse, quindi rappresentano l’area che necessita di maggiore attenzione.

Per le scuole secondarie di I grado l’ordine delle sottoscale dei singoli plessi rimane invariato: 3, 1, 2, 5 e 4.

3.2. Sottoscale e livelli di benessere

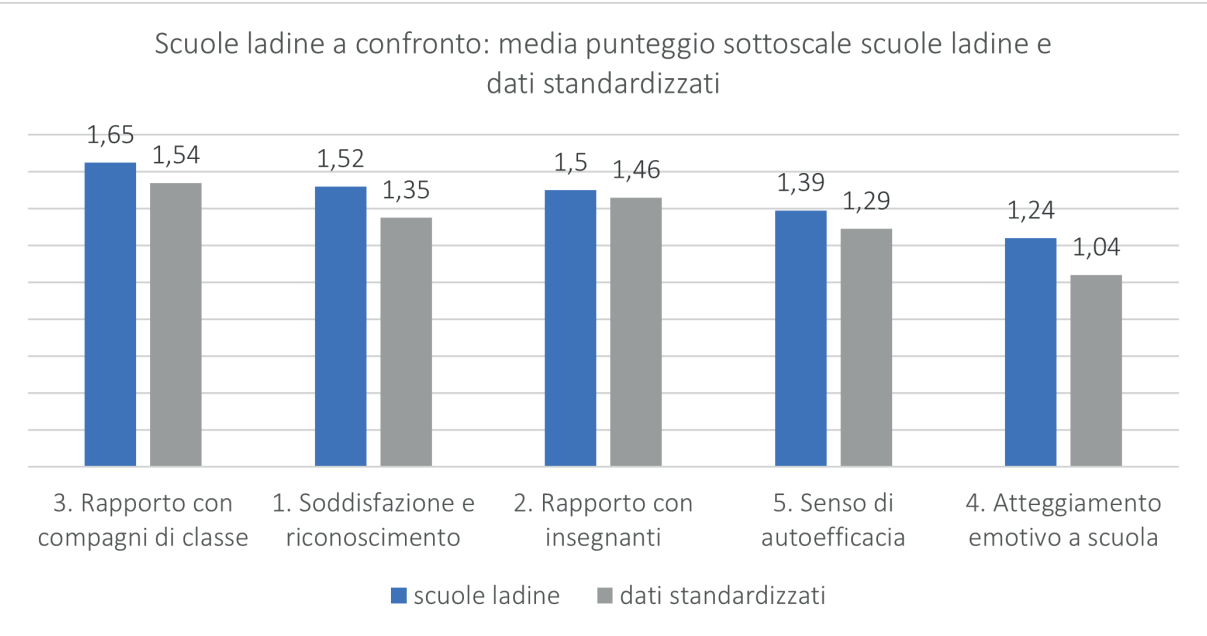


[grafico 16]

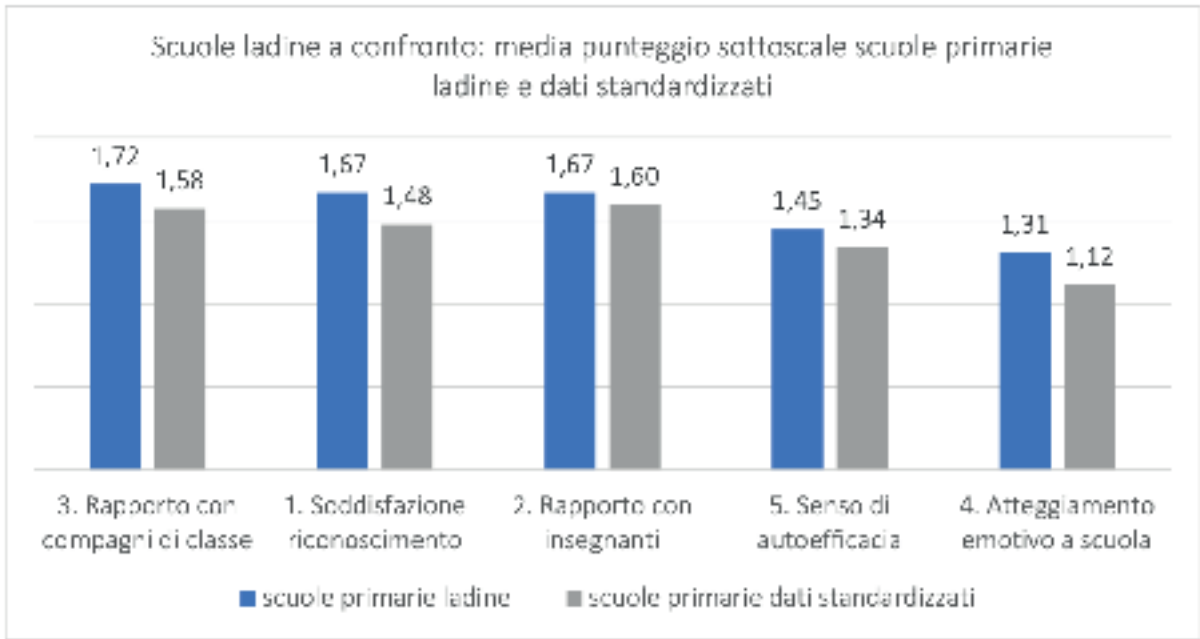
A conferma di quanto evidenziato nel paragrafo 3.1, la sottoscala 4 (Atteggiamento emotivo a scuola) risulta influenzare negativamente lo stato di benessere generale, tranne che per gli alunni e le alunne che mostrano un “benessere gravemente deficitario” per i quali tutte le aree sono da attenzionare.

Da osservare l’incidenza della sottoscala 2 (Rapporto con gli insegnanti) e della sottoscala 3 (Rapporto con i compagni di classe) negli alunni e nelle alunne che si collocano rispettivamente nel livello “benessere medio-basso” e “benessere deficitario”. Per questi ultimi il benessere aumenta grazie alla relazione con i docenti, mentre per gli altri aumenta grazie alla relazione con i compagni di classe.

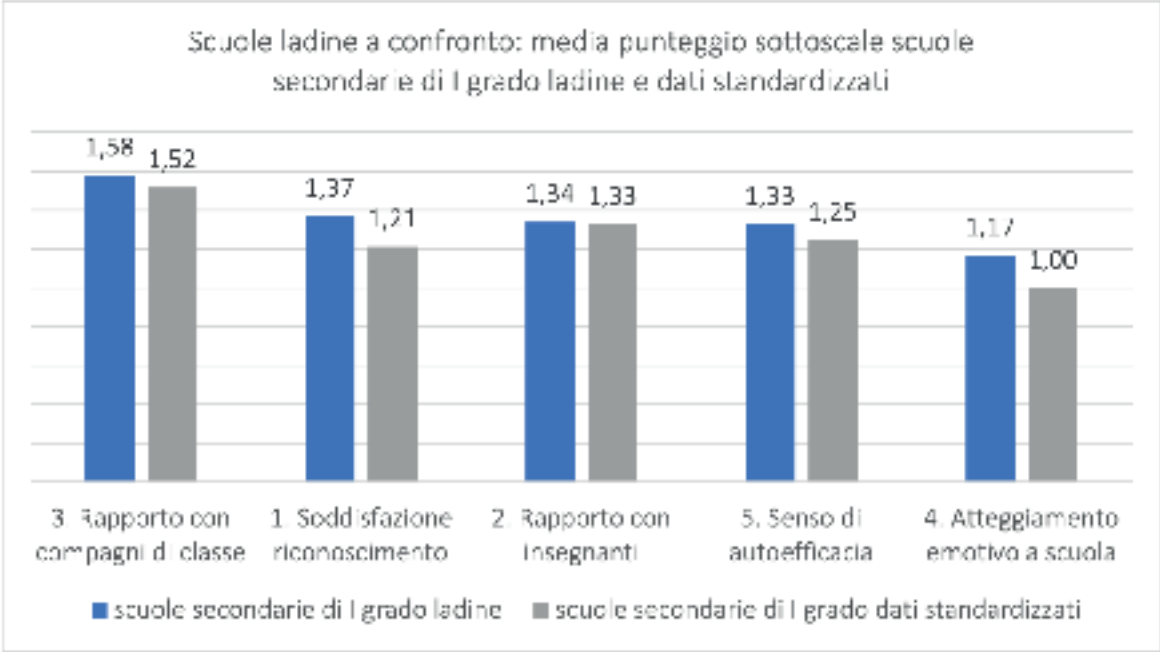
3.3. Benessere nelle scuole ladine a confronto



[grafico 17]



[grafico 18]



[grafico 19]

Rispetto ai dati standardizzati le scuole ladine presentano medie più alte in tutte le sottoscale, sia per le scuole primarie che secondarie di I grado. Tuttavia, la differenza nella sottoscala 2 (Rapporto con gli insegnanti) per le scuole secondarie di primo grado è minima.

4. Conclusioni

La rilevazione del livello di benessere nelle scuole ladine, dopo la pandemia, tra gli alunni e le alunne dagli 8 ai 13 anni, rilevato con la somministrazione del questionario QBS 8-13, mostra che il 66,5% di alunni/e si colloca nel livello di “benessere nella norma” e il 24,4% nel “benessere superiore alla norma”. Il 5,1% si colloca nei livelli di “benessere gravemente deficitario e deficitario” e il 4% nel livello di “benessere medio-basso”. Complessivamente la situazione delle scuole ladine rispetto alla percezione del benessere da parte degli alunni e delle alunne è positiva. La percentuale dei livelli di benessere non sufficiente, seppur minima, comunque, richiede una particolare attenzione e cura, sia in funzione della qualità dello sviluppo globale dell’alunno e dell’alunna, della qualità del suo apprendimento, sia in termini di prevenzione del disagio sociale e della dispersione scolastica (in particolare implicita). Dall’analisi dei dati, si evidenzia che il livello di benessere nelle scuole ladine mostra un andamento generalmente negativo con l’aumentare della classe frequentata: gli alunni delle classi terze della primaria dichiarano un livello di benessere maggiore delle classi terze della scuola secondaria. Fanno eccezione i dati raccolti nelle classi intermedie dei due gradi (classi quarti primaria e seconda secondaria) dove invece il livello di benessere generale è più alto di quello rilevato nella classe precedente. Si osserva, inoltre, uno scarto significativo tra la quinta classe della primaria e la prima classe della secondaria per gli alunni e le alunne che si collocano nei livelli di benessere “gravemente deficitario”, “deficitario” e “medio-basso” (I secondaria 9%, V primaria 3,2%), dato che potrebbe essere letto anche alla luce del passaggio alla scuola dal momento che il questionario è stato somministrato entro il primo quadrimestre dell’anno. L’area che ottiene il punteggio più alto (1,65) è riferita alla sottoscala 3 (Rapporto con le e i compagni

di classe), contro l'1,54 dei dati del campione di standardizzazione, tranne in alcuni plessi della scuola primaria in cui il punteggio più alto è raggiunta dalla sottoscala 2 (Rapporto con i docenti), confermando che le relazioni rappresentano l'elemento determinante lo stato di benessere a scuola, a conferma di quanto emerge anche in letteratura (Hattie, 2016). Le relazioni sembrano rappresentare, nel territorio ladino, un'"ancora" di salvataggio anche nei momenti più difficili, tranne che per gli alunni e le alunne che si collocano nel "benessere gravemente deficitario, i quali non trovano in alcuna sottoscala un appiglio di salvataggio. La differenza del dato raccolto nella sottoscala 2 (Rapporto con i docenti), tra primaria e secondaria, potrebbe essere letto anche come evidenza del diverso tipo di relazione che si instaura tra docenti e alunni/e nei suddetti gradi.

Un dato da evidenziare è il punteggio 1,52 relativo alla sottoscala 1 (Soddisfazione e riconoscimento), le cui domande mettono in luce la percezione del sé (come mi vedo e come mi vedono genitori e insegnanti), perché è uno degli elementi più significativi per l'apprendimento efficace secondo la metanalisi di Hattie (2016) sui metodi e le strategie di successo. Questo dato può aprire ad una riflessione sullo stile educativo in famiglia e a scuola, anche rispetto al genere, relativamente, in particolare, al riconoscimento delle potenzialità di bambini/e e giovani.

Rispetto ai dati relativi all'atteggiamento emotivo e al senso di autoefficacia rilevati dalle sottoscale 4 (1,24) e 5 (1,39) - "Atteggiamento emotivo a scuola" e "Senso di autoefficacia" - che, come si è visto, non contribuiscono come le altre sottoscale al benessere generale a scuola, possiamo comunque rilevare che sono al di sopra della media standardizzata (4:1,05; 5:1,29) ma richiederebbero maggiore attenzione perché sono componenti importanti per l'efficacia del sé nell'apprendimento (Hattie 2016).

Bibliografia

- Hattie John (2016), Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based. Edizione italiana a cura di Giuliano Vivanet. Trento: Edizioni Centro Studi Erikson
- Rasom Olimpia (2021), Esperienze in pandemia. Riflessioni e proposte per il prossimo futuro. Bolzano: Servizio provinciale di valutazione del sistema formativo nelle valli ladine. Direzione Istruzione, Formazione e Cultura Ladina, Provincia Autonoma di Bolzano (documento su richiesta)
- Tobia Valentina, Marzocchi Gian Marco (2015), QBS 8-13. Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio. Trento: Edizioni Centro Studi Erikson
- Trinchero Roberto (2017), Nove concetti chiave per un'istruzione informata all'evidenza. In: Formazione & Insegnamento XV – 2- 2017, DOI: 107346/-fei-XV-02-17_11

Alberto Pellai

Medico e Psicoterapeuta, Università degli Studi di Milano

BENESSERE nel tempo complesso del post-pandemia e dell'iperconnessione

Promozione e progettazione preventiva

Nella prima parte (Analisi del contesto) vengono fornite indicazioni circa la situazione di benessere e/o disagio degli alunni e alunne, studenti e studentesse in questo tempo complesso, con particolare attenzione alle conseguenze che il tempo della pandemia da Covid e la virtualizzazione delle nostre vite (che era un fenomeno già molto esteso prima del Covid e che in funzione della pandemia ha subito un'ulteriore evidente accelerazione) hanno portato nelle vite e nel percorso scolastico dei soggetti in età evolutiva.

Nella seconda parte (I fattori) vengono analizzate, in una prospettiva psicologica e pedagogica, le variabili da considerare per la realizzazione di un progetto/percorso di promozione del benessere a

scuola, inclusi alcuni modelli teorici di riferimento per il lavoro educativo dei docenti e degli specialisti della salute e della prevenzione che intervengono con soggetti in età evolutiva.

Nella terza parte (Dieci Principi) vengono forniti dieci principi guida e strategie per la promozione del benessere a scuola, selezionati per rispondere alle priorità epidemiologiche, metodologiche ed educative enunciate nelle due parti precedenti.

Nell'Appendice si presentano gli elementi utili a riconoscere precocemente le situazioni di disagio, così da poterle sostenere e accompagnare ed eventualmente indirizzare verso servizi professionisti in grado di fornire il sostegno.



ANALISI DEL CONTESTO

1.

Il bisogno di “ri-abilitazione” dei nostri studenti dopo un tempo di sfide educative

L'anno scolastico 2022-2023 è stato un anno molto importante per bambini e bambine, ragazzi e ragazze. Dopo il biennio in cui la pandemia ha portato molte restrizioni nel loro percorso di crescita, limitando le interazioni sociali, l'esplorazione del mondo e il coinvolgimento in attività normalmente presenti nella vita dei minori, tutto è ripartito. La scuola ha potuto svolgersi in maniera regolare senza variazione alcuna rispetto a quelle che erano le abitudini pre-pandemia.

Le attività sociali, sportive, le escursioni e le visite culturali hanno potuto riprendere, permettendo ai docenti e ai loro studenti di vivere esperienze conviviali, culturali e ricreative di cui tutti percepivano un estremo bisogno. L'anno scolastico appena conclusosi e quello che si comincia ora (settembre 2023) hanno dentro di sé un mandato “riabilitativo” molto importante, nella prospettiva dei bisogni di crescita dei soggetti in età evolutiva. Intendiamo il termine “riabilitazione” non in una prospettiva clinica, ma fortemente educativa. Le competenze cognitive, emotive e sociali dei minori sono state fortemente depotenziate e poco allenate nei due anni della pandemia. E questo ha avuto un impatto forte sullo stato di salute e benessere di bambini e bambine, ragazzi e ragazze.

2.

Disagio, malessere e nuove problematicità

Gli studi epidemiologici e i molti eventi riguardanti i minori che hanno spesso fatto notizia nei media, ci stanno mostrando che l'età evolutiva sta vivendo molte conseguenze dirette e indirette dal disagio prodotto nel tempo Covid, di cui il mondo adulto deve essere consapevole al punto

da prendere misure e disporre azioni finalizzate al ristabilimento di una condizione di benessere per chi sta attraversando il tempo della crescita.

Oggi abbiamo a disposizione dati clinici che affermano l'incremento di problemi a carico della salute organica, emotiva e sociale dei soggetti in età evolutiva. Nel corso della 76esima (e più recente) edizione del Congresso Italiano di Pediatria della Società Italiana di Pediatria (SIP), Elena Vanadia – neuropsichiatra infantile – ha affermato che “il 40% dei bambini che hanno frequentato i nidi nel periodo della pandemia presenta ritardi o disturbi del linguaggio, il 30% difficoltà di regolazione emotiva, un altro 30% ritardi psicomotori, il 5% comportamenti a rischio per disturbi dell'area dello spettro autistico e/o della sensorialità, il 2,5% mostra precursori per sospette disabilità intellettive”.

In relazione invece all'età della preadolescenza e dell'adolescenza, la situazione appare ancora più emergente ed urgente. I dati ufficiali dell'Unicef, ci dicono che attualmente, nel mondo, un adolescente su sette, tra i 10 e i 19 anni, convive con un disturbo mentale diagnosticato, di cui l'ansia e la depressione rappresentano il 40% della casistica complessiva. Questo ha portato ad un enorme aumento di sintomi correlati alla dimensione dell'autolesività e dell'eterolesività. Per esempio, il fenomeno del cutting (procurarsi tagli sul corpo, per generare un sollievo da un disagio interiore difficile da definire e non esprimibile in altro modo se non attraverso questa modalità disfunzionale) negli ultimi anni ha avuto un andamento crescente nella popolazione preadolescenziale e adolescenziale.

Parimenti c'è stato un drammatico incremento della fenomenologia suicidaria, sia nella forma del tentato suicidio che in quella del suicidio portato a realizzazione, tanto che esso è diventato, nel mondo, una fra le prime cinque cause di morte fra i 15 e i 19 anni, ma in Italia esso è diventata la seconda causa di morte. I suicidi rappresentano infatti il 12% delle morti tra i giovani di 15-29 anni, e tra i soggetti di questa età sono sovrapponibili al numero di decessi dovuto a tumore, secondi soltanto ai decessi causati dagli incidenti stradali, che rappresentano il 35% del totale.



3. Crescere dentro due vite: la vita reale e la vita virtuale

Probabilmente, in questi dati, sono nascosti i molti disagi e fattori di rischio vissuti dai giovanissimi in conseguenza delle enormi trasformazioni sociali e di vita occorse durante il tempo della pandemia, ma già in essere anche negli anni precedenti. Se analizziamo la situazione della salute mentale in età evolutiva, così come è stata descritta e raccontata dalla ricercatrice Jean Twenge all'interno del suo volume "Iperconnessi" (Einaudi) scopriamo che questo libro, uscito prima della pandemia da Covid, già metteva in evidenza come la salute mentale degli adolescenti contemporanei fosse a rischio, a causa di uno stato di tristezza, depressione, demotivazione, molto più evidente rispetto a quanto avveniva invece alle generazioni precedenti. La lettura che Twenge ha fornito di tale problematicità in età evolutiva è che la crescita oggi avviene su due fronti: quello reale e quello virtuale. Questa duplicità dei contesti di crescita e sviluppo porta ad una forte riduzione della dimensione interpersonale e delle esperienze sociali dei giovanissimi. Tale variabile, che per l'Autrice rappresenta il più importante fattore di protezione da ripristinare, sostenere e potenziare nella vita dei soggetti in età evolutiva, rappresenterebbe l'elemento principale intorno al quale organizzare e direzionare le politiche e le strategie di prevenzione rivolte alla promozione del benessere in età evolutiva.

4. La situazione delle scuole nelle valli ladine di Gardena e Badia

L'analisi finalizzata alla rilevazione dello star bene degli studenti frequentanti la scuola ladina ci mostra una situazione in cui il benessere ha "margini" e "spazi d'azione" più ampi di quanto accade invece nel contesto più generale. Si deduce, osservando i dati emersi dalla ricerca, che questo territorio e queste scuole vivono una situazione che garantisce maggiore protezione alla crescita e fornisce migliori elementi di promozione del

benessere rispetto a quanto accade nel contesto generale. Ma proprio partendo da questo vantaggio - che è innegabile - si osservano alcune aree di criticità, che richiedono un'attenta valutazione e una proposta e programmazione educativa finalizzata a garantire le migliori condizioni di accompagnamento alla crescita.

Per esempio, si evidenzia un significativo incremento della percezione di disagio nel passaggio da scuola primaria a scuola secondaria di primo grado. Inoltre, analizzando i dati e le loro variazioni nel passaggio da prima a terza classe della scuola secondaria di primo grado si osserva una riduzione della percezione di benessere, che in parte può essere attribuita all'aumento delle richieste emotive e cognitive che i preadolescenti incontrano in questa fase della loro vita.

Ma per quanto fisiologica, tale fatica e disagio devono però essere intercettati dagli ambiti educativi in cui i giovanissimi crescono e si formano. In questa prospettiva, la scuola si deve porre come luogo che, essendo parte della comunità educante, non solo permette il soddisfacimento delle funzioni di apprendimento, in quanto luogo deputato al sapere dei propri studenti, ma anche si qualifica come agenzia educativa votata alla promozione del saper fare e del saper essere.

Un luogo che facilita la conoscenza delle discipline curricolari, ma che sa trasformarsi anche in vera e propria palestra di allenamento alla vita, garantendo la possibilità di offrire - a chi cresce - il confronto con adulti dotati di competenze educative, il contatto e il coinvolgimento in attività formative con compagni di classe e di scuola di pari età, l'adesione ad una proposta di crescita che tiene conto delle sfide evolutive di bambini e bambine, ragazzi e ragazze le accoglie mettendole al centro del proprio progetto.

Nelle due parti successive di questo documento, fornirò alcune linee di indirizzo e tracce di lavoro e attenzione ai bisogni di crescita per generare, proprio come dice un noto detto africano: "un intero villaggio in grado di crescere un bambino".

I FATTORI

da tenere in considerazione nel formulare strategie di promozione del benessere a scuola.

Come sostenere e favorire l'allenamento alla vita

1. Riconoscere e sostenere la crescita quando è connotata da fragilità

La parola "fragilità"¹ rappresenta forse la più frequentemente affiancata al termine crescita, infanzia, preadolescenza e adolescenza negli ultimi anni. Come adulti, dobbiamo essere consapevoli che la fragilità in età evolutiva è una condizione connaturata: proprio perché ci si deve "evolvere", si è profondamente incompiuti e in divenire e queste caratteristiche rendono automaticamente fragili chi si muove e abita il territorio della crescita. Crescere comporta percepirsi ed essere oggettivamente a rischio di errore e di insuccesso. Un minore deve necessariamente confrontarsi con l'esperienza della sconfitta, della caduta, dell'insuccesso. Ma questo significa essere realmente fragili? In realtà la fragilità si qualifica come tale quando la vulnerabilità e l'inesperienza del minore entrano in risonanza con dimensioni ugualmente vulnerabili e poco sicure nell'affrontare le sfide educative da parte del mondo adulto. Quando un adulto - di fronte alla fragilità del minore - si spaventa e si sente sperduto e impotente, ciò che ne consegue è che non potrà essere risorsa per lo stesso minore che sta vivendo una fatica o una difficoltà.

Noi genitori ci percepiamo spesso impauriti e travolti dall'ansia quando un nostro figlio sperimenta una sconfitta o si trova in difficoltà. Questo provoca, di rimando, che un figlio si trovi in una sorta di vicolo cieco quando si accorge che le sue cadute rischiano di rompere l'integrità e la

resilienza degli adulti che per lui rappresentano una base sicura, ovvero il porto verso cui dirigersi e attraccare quando la vita ci viene incontro con tempeste e sfide inaspettate. Spesso chi cresce si sente investito della responsabilità di non deludere i suoi adulti di riferimento, atteggiamento che sposta l'asse della propria autodeterminazione e motivazione verso il bisogno di soddisfare l'adulto di riferimento e non verso la realizzazione di sé e la conquista di un senso di sicurezza e competenza con cui poi avanzare nel suo percorso di vita.

Questa capacità si definisce, in termini psicologici, "autoefficacia" e rappresenta una delle dimensioni misurate e valutate anche dalla ricerca realizzata con gli studenti della scuola ladina. È una dimensione che viene messa in crisi quando il bambino/ragazzo si percepisce incapace di essere sempre all'altezza delle aspettative degli adulti, quando si viene sopraffatti dall'ansia di non essere capaci di "performare" in modo eccellente di fronte alle richieste della scuola e delle altre agenzie educative, prime fra tutte le associazioni sportive.

Va anche considerato, inoltre, che il minore che vive con difficoltà la propria esperienza scolastica, senza sperimentarne benessere, senso di sicurezza o adeguatezza, a volte poggia la radici di questa "fatica" dentro ad una multiproblematicità che riguarda anche il contesto familiare, oggi più che mai vulnerabile.

Questo genere di problematicità può giovare e ottenere un significativo miglioramento dall'offerta di servizi di psicologia scolastica, organizzati attraverso la collaborazione con la rete dei servizi già presenti sul territorio o attraverso l'istituzione (o il potenziamento, laddove già esistente)

¹ Con il termine di fragilità intendiamo uno stato di vulnerabilità che rende il soggetto che ne è interessato più incline a manifestare disagio nella relazione con gli altri e che potenzialmente lo rende più esposto alla possibilità di manifestare qualche tipologia di rischio socio-sanitario.

di uno sportello di supporto psicologico, che preveda la presenza di specialisti con competenze psicopedagogiche di cui possono usufruire le tre differenti componenti che a scuola si relazionano e interfacciano:

- **Gli alunni e le alunne, gli studenti e le studentesse** che possono rivolgersi allo sportello se portatori di bisogni specifici e che in tale servizio trovano la possibilità di aver un sostegno disponibile con libero accesso;
- **I genitori**, che possono rivolgersi allo sportello se bisognosi di consulenza, assicurazione e/o confronto con professionisti con cui discutere di aspetti della relazione educativa con i propri figli oppure di comportamenti problematici o segnali o sintomi di disagio di cui non si sa definire se rientrino in una dimensione fisiologica o al contrario rappresentino indicatori di rischio e segnali di allarme di qualcosa che necessita di essere approfondito, riconosciuto o eventualmente preso in carico;
- **I docenti**, che con tale servizio possono confrontarsi in relazione a casi specifici, presenti nel proprio gruppo classe, di cui identificano aspetti eventualmente problematici rispetto ai quali necessitano di direzione e guida per la gestione delle relazioni in ambito scolastico ed eventualmente di supporto per rendere l'esperienza di insegnamento/apprendimento il più efficace e proficua possibile.

2.

Educare al saper essere: favorire l'apprendimento delle cosiddette "life skills", ovvero delle competenze per la vita

Oggi il miglior strumento che abbiamo a disposizione per far penetrare un modello di benessere e di resilienza che rende capace di affrontare le sfide che la vita e la crescita pongono

ai soggetti in età evolutiva è l'educazione basata sulle "life skills" ovvero sulle competenze per la vita. Si tratta di un'educazione che aiuta a conquistare la dimensione del "saper essere". In un tempo e in un mondo dove l'iperformatività sembra essere premiante e vincente, dove molti bambini e ragazzi sanno tantissime cose, si connettono col mondo, navigano su youtube, ci rendiamo conto che poi tanti minori si presentano poco efficaci quando si tratta di mettere in gioco competenze di base che nella vita risultano fondamentali per avere buone relazioni e per gestire le proprie emozioni. Il successo accademico di uno studente non ne decreta il successo nella vita. Ci sono molti minori bravissimi a scuola, che mancano però di capacità di autonomia e autogestione nella e della propria vita extrascolastica e che difettano della capacità di stare in relazione con gli altri e di abilità come empatia, ascolto e comunicazione efficace. Si tratta di competenze di cui l'Organizzazione Mondiale della Salute (OMS) chiede la promozione e l'apprendimento nel corso dell'età evolutiva e con specifiche attività preventive in ambito scolastico, ritenendole pre-requisiti essenziali per sostenere la crescita in salute di ogni essere umano, rappresentando i principali strumenti di cui l'individuo può disporre per raggiungere una condizione di pieno benessere nella sua esistenza.

A scuola sviluppare progetti e azioni educative finalizzate al potenziamento di tali competenze significa sostenere il "saper essere" dei nostri alunni, un obiettivo particolarmente importante oggi in cui la vita sembra sempre più dominata dal principio di virtualità e lontana da quello di realtà. Crescere equivale ad affrontare un viaggio imparando a trovare dentro di sé risorse interiori e abilità concrete che aiutano a sostenere i compiti evolutivi cui deve adempiere, nelle differenti fasi dello sviluppo, un soggetto in età evolutiva. Promuovere nella scuola progetti finalizzati allo sviluppo di abilità per la vita aiuta alunni e studenti a trovarsi pronti nell'affrontare il percorso esistenziale che hanno davanti a sé e che, giorno dopo giorno, li vedrà in viaggio e protagonisti.



Consapevolezza di sé e autocoscienza

aiuta il soggetto ad avere una buona comprensione dei propri punti di forza ed efficace accettazione dei propri punti di debolezza.



Gestione delle emozioni

comporta la capacità di riconoscere le emozioni in sé e negli altri e di avere una buona consapevolezza di come esse influenzano il nostro modo di comportarci.



Pensiero creativo e pensiero critico

amplia "lo zoom" con cui osserviamo il mondo e le cose e aiuta a sviluppare e produrre pensiero divergente, vincendo il rischio dell'attenzione selettiva e dell'adesione a stereotipi presenti nel contesto socio-culturale di riferimento.



Capacità di prendere decisioni e di problem solving

permette al soggetto di non agire in modo impulsivo, ma di imparare a considerare le differenti opzioni che si parano davanti nel momento in cui dobbiamo effettuare una scelta.



Comunicazione efficace

capacità di esprimersi, sia col linguaggio verbale che con quello non verbale, in modo efficace e congruo permettendo all'altra di comprendere appieno ciò che vogliamo dire.



Gestione dello stress

ci permette di rimanere in contatto con gli altri e con noi stessi in situazione in cui le avversità e la fatica rischiano di compromettere tale capacità.



Empatia:

è la capacità di "sentire" quello che l'altro sta sentendo e ci permette di sintonizzarci con il mondo interno delle persone che ci vivono a fianco.



Capacità di negoziazione e gestione del conflitto

è la capacità di negoziare con chi si pone con modalità opposte nei nostri confronti.

LE "LIFE SKILLS"

(competenze per la vita), così come l'OMS le propone all'interno del proprio modello chiamato LSBE (Life Skills Based Education)

3. Prendere ispirazione per la propria attività educativa e didattica dal modello delle intelligenze multiple di Howard Gardner

Howard Gardner, il famoso scienziato che ha introdotto il concetto di “menti multiple” o “intelligenze multiple”, ci ha permesso di considerare la mente dei nostri alunni e studenti come un insieme complesso e variegato di intelligenze, una sorta di puzzle di tanti differenti cervelli, ognuno incaricato di presidiare funzioni e compiti specifici. Il nostro funzionamento mentale sarebbe, in tale senso, il risultato del lavoro coordinato e combinato delle differenti menti, ciascuna capace di lavorare in modo autonomo, ma al tempo stesso, anche di interfacciarsi e integrarsi con tutte le altre, così da rendere “multidimensionale” l’approccio alle diverse discipline.

Nel suo modello originale, Gardner descrisse sette intelligenze, di cui cinque relative a competenze disciplinari specifiche: verbale-letteraria, matematica, musicale, corporea, artistica. Per chi “fa” scuola, l’insegnamento di Gardner è di grande ispirazione perché promuove apprendimento secondo una duplice direzione.

Da una parte, infatti, invita a stimolare le differenti intelligenze in modo integrato, facendole lavorare simultaneamente così da generare una “complessità” che aiuterà lo studente a muoversi con facilità da un ambito disciplinare all’altro, godendo di una mente “flessibile”. D’altro canto, questa integrazione aiuterà il docente a rendere le lezioni coinvolgenti e interessanti, attivando l’attenzione dell’alunno e dell’alunna su più fronti. In questa prospettiva, soprattutto nei primi ordini di scuola, si impara facendo e “immergendosi” con corpo e mente all’interno di percorsi educativi stimolanti che attivano il discente su più fronti contemporaneamente.

Le altre due intelligenze che completano il modello originale di Gardner sono l’intelligenza intrapersonale e l’intelligenza interpersonale, le quali stanno alla base del progetto di consapevolezza e felicità nella vita di ciascuno di noi.

L’intelligenza intrapersonale risponde al criterio socratico meglio noto come “Conosci te stesso” e mira a potenziare il dialogo tra noi e noi stessi per andare alla scoperta dei propri punti di forza che vanno potenziati il più possibile, ma anche dei propri punti di debolezza che vanno conosciuti e ri-conosciuti.

Per intelligenza interpersonale invece si intende la capacità di entrare in relazione con gli altri, di conoscere le loro emozioni e le loro intenzioni quando sono in contatto con noi.

È la combinazione di queste due intelligenze – intrapersonale e interpersonale – a costruire quella che oggi definiamo “intelligenza emotiva”, di cui l’educazione emotiva, effettuata a scuola e in famiglia, è lo strumento di allenamento alla vita più importante ed efficace che esiste. Tali due aspetti del funzionamento mentale si integrano alla perfezione all’interno del modello della Life Skills Based Education, proposta nel paragrafo precedente.

4. Avere cura dei passaggi da un grado di scuola all’altro, in particolare quello relativo all’ingresso nella scuola secondaria di primo grado

Come i dati della ricerca mostrano con evidenza, il “salto” dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado è quello in cui si evidenzia maggiore criticità e fatica nel sostenere le richieste cognitive, emotive e relazionali che l’ingresso nella nuova scuola porta con sé.

Questo richiede, da una parte, la creazione di percorsi di continuità in cui i bambini della quinta classe della primaria possano famigliarizzare con l’ambiente che li accoglierà, avere una prefigurazione dell’assetto organizzativo ed educativo in cui si troveranno immersi.

Ideale potrebbe rivelarsi un periodo di tutoraggio in cui un piccolo gruppo di studenti della terza classe di scuola secondaria possa incontrare una volta alla settimana, anche solo per un breve periodo di tempo (15 minuti, ovvero il tempo dell’intervallo) una classe prima, coinvolgendola in giochi, attività

sportive, brevi tutorial sul metodo di studio oppure sull’organizzazione dello studio del pomeriggio che richiede allo studente di prima classe la messa in gioco di competenze programmatiche e organizzative completamente nuove rispetto a ciò che accadeva alla scuola primaria. La stessa cura dovrebbe essere messa nella realizzazione di un buon progetto di orientamento scolastico destinato agli studenti delle classi seconde e terze così che l’individuazione del proseguimento dei propri studi superiori possa essere basata su un’analisi attenta delle offerte disponibili sul territorio e delle competenze specifiche possedute da ciascun ragazzo e da ciascuna ragazza.

Per facilitare inoltre la relazione e la costruzione di un’alleanza tra studenti e docenti potrebbe essere utile coinvolgere i docenti in un’attività

formativa finalizzata a comprendere le specificità che connotano la transizione da infanzia a preadolescenza, avendo contezza degli aspetti neurobiologici che le neuroscienze ci hanno resi disponibili negli ultimi due decenni, orientando in modo nuovo l’affiancamento alla crescita in questa delicatissima fase dello sviluppo. La scuola secondaria di primo grado è infatti quella in cui la preadolescenza chiede agli adulti di sapersi far carico di gestire gli eccessi emotivi, i frequenti sbalzi d’umore e cambiamenti di stato d’animo che i ragazzi vivono. Le neuroscienze hanno spiegato molto bene che il cervello di un preadolescente è fortemente immaturo nella sua parte cognitiva (quella che pensa) e accelera bruscamente nella potenza della sua parte emotiva (quella che sente e che ricerca sensazioni forti ed emozioni).



DIECI PRINCIPI

che devono ispirare l'alleanza educativa tra scuola e famiglia nel tempo complesso del post-pandemia e della iperconnessione

1. Principio

Per crescere un bambino ci vuole un villaggio

Chi sta crescendo ha bisogno di partecipare ad attività educative alternative e integrative a quelle proposte in famiglia. In questo ambito e con questo approccio, ha la possibilità di confrontarsi con altri stili educativi che vengono proposti da adulti che hanno competenze e che li coinvolgono in esperienze e attività che integrano il progetto proposto in famiglia.

Le "lies" delle vallate ladine, le associazioni sportive, i centri di aggregazione giovanile e tutte le agenzie educative che fanno proposte a bambini e preadolescenti sono la "comunità educante" presente sul territorio con la quale ogni famiglia deve allearsi. È in quella rete, che rappresenta un vero e proprio villaggio, che i nostri figli e figlie possono sperimentare ciò che a loro serve per crescere preparati alla vita.

2. Principio

Impariamo a fare rete

Dopo un lungo tempo di distanziamento e isolamento, sostenere la crescita dei minori di una

comunità, implica imparare a fare rete con altre famiglie i cui figli e figlie hanno la medesima età e si trovano a vivere le medesime esperienze. Il modo migliore che i genitori hanno a disposizione per sostenere la crescita di un minore, soprattutto in infanzia e preadolescenza, è relazionarsi con altre famiglie con cui condividere esperienze, vivere insieme attività, permettendo a figli e figlie di frequentarsi.

Sviluppare una rete di famiglie i cui genitori si confrontano, si parlano, si sostengono a vicenda nel momento del bisogno e facilitano lo scambio di esperienze dei relativi figli e figlie è il miglior modo per non sentirsi soli e sole e affaticati e affaticate di fronte alle molte sfide educative che la preadolescenza e le numerose emergenze associate al tempo della pandemia hanno messo nelle nostre vite familiari.

3. Principio

Promuovere e favorire l'alleanza scuola-famiglia

Scuola e famiglia devono generare un'alleanza che le vede schierate lungo un fronte comune di fronte alle sfide evolutive che chi cresce porta sia all'interno del contesto familiare che di quello

scolastico. Docenti e genitori devono sentirsi parte di una stessa squadra e individuare insieme quali sono gli approcci e gli interventi educativi che risultano essere di sostegno per un minore che a scuola e a casa vive rispettivamente la condizione di figlio e quella di alunno/studente.

Le cronache dei media e molte vicende della quotidianità mostrano spesso una divergenza significativa tra ciò che la famiglia vede e considera del proprio figlio e ciò che invece la scuola evidenzia o segnala del proprio studente. Ci si trova così, a volte, a generare un conflitto al piano alto delle relazioni tra adulti che lascia ulteriormente confusi i minori. Ciò che davvero occorre è sentire che al di là del ruolo che rivestiamo (docente o genitore che sia), il minore ha bisogno di confrontarsi con adulti che intorno ai suoi bisogni di crescita sanno generare una mente adulta comune, ovvero una visione condivisa di cosa gli è necessario per non rimanere intrappolato in uno stallo evolutivo.

4. Principio

Rendere la scuola una vera maestra di vita capace di educare al sapere, al saper fare ma anche soprattutto al saper essere

La scuola accoglie bambini che, al proprio interno, dovranno acquisire nuovi saperi e competenze nella logica di favorire il più possibile l'acquisizione di autonomia e senso di autoefficacia con cui affrontare le sfide evolutive

che accompagnano la crescita.

La scuola deve perciò dotarsi di curricula e proposte educative in cui a fianco delle competenze curricolari, vengano proposte agli alunni occasioni e percorsi che facilitano l'apprendimento delle competenze di vita, ovvero di quelle abilità di natura cognitiva, emotiva e relazionale che rappresentano pre-requisiti fondamentali per una vita orientata alla costruzione del benessere e alla tutela della salute intesa nelle sue accezioni organiche, psicologiche e sociali.

5. Principio

Facilitare e promuovere le esperienze basate sull'attività e il protagonismo del corpo

Il corpo, in senso metaforico, rappresenta la casa all'interno del quale il soggetto vive e si trasforma nelle differenti fasi del suo percorso di crescita. Avere cura della salute e del benessere del corpo significa facilitare nel soggetto in età evolutiva una presa di consapevolezza di ciò che in prima persona deve decidere di presidiare e incorporare all'interno del proprio stile di vita. Oggi chi cresce tende a suddividersi tra due differenti (e spesso contrapposte) dimensioni della corporeità: il corpo reale e il corpo virtuale. L'enorme importanza che i giovanissimi (già alla scuola secondaria di primo grado) attribuiscono alla rappresentazione del proprio corpo nello spazio virtuale diventa spesso fonte di ansia e di preoccupazione eccessiva e impatta i percorsi di mentalizzazione corporea,



rendendone più complesso e faticoso lo sviluppo in termini fisiologici e protettivi.

Molte recenti ricerche affermano che gestire la propria identità e immagine corporea all'interno di un profilo social prima dei 14-16 anni rappresenta un problema che può suscitare ansia e preoccupazione eccessive, in un momento della vita in cui la percezione della propria immagine corporea è problematica per definizione. Per permettere a chi cresce di sfuggire alla trappola dell'apparire, fortemente alimentata dalle suggestioni presenti nella vita online, la comunità educante deve permettere e sostenere lo sviluppo di un'educazione in cui il corpo sia costantemente invitato ad "agire" e a percepirsi come "attivamente protagonista" dell'esperienza di apprendimento. In questo senso, risulta molto importante l'integrazione tra scuola e associazioni sportive presenti sul territorio e la condivisione di progetti e principi educativi tra mondo della scuola e mondo dello sport.

6. Principio

Diffondere la cultura della salute e del benessere attraverso progetti educativi che permettano di acquisire stili di vita sana e di prevenire l'adozione di comportamenti a rischio

Se il bambino o la bambina ha la necessità di apprendere uno stile di vita sano, integrando la giusta alimentazione con l'attività fisica che mantiene il corpo in equilibrio e benessere, il preadolescente deve invece tutelare e preservare la propria salute facendo scelte attive in cui impara a resistere alla pressione dei pari e alla pressione sociale che possono spingerlo a sperimentare tabacco, alcol, sostanze psicotrope e ad addentrarsi nel territorio del rischio comportamentale. Favorire il benessere a scuola, comporta promuovere adeguate strategie di promozione della salute e favorire la diffusione in tutti gli ordini e i gradi di scuola di programmi di prevenzione primaria rivolti sia agli alunni/studenti che ai loro

genitori così da consentire il coinvolgimento attivo delle famiglie in questo compito di importanza fondamentale.

7. Principio

Promuovere le esperienze di relazione e amicizia, di promozione e sviluppo delle competenze interpersonali e pro-sociali

Il più grande cambiamento intercorso nella crescita negli ultimi anni è la riduzione del tempo speso in attività che prevedano la socializzazione, il contatto e la relazione in presenza con soggetti di pari età. Questo rappresenta un elemento che oggi deve essere tenuto in considerazione all'interno di tutti i contesti che promuovono educazione e crescita. I preadolescenti – in particolare – hanno bisogno di relazioni. La percezione di sé in relazione alle altre persone è fondamentale per crescere e conoscersi. I rapporti con coetanei e coetanee rappresentano il principale fattore di protezione per la loro crescita.

La scuola è il luogo di socializzazione per eccellenza, per i soggetti in età evolutiva. Mentre un tempo la maggioranza delle relazioni sociali veniva vissuta nel tempo libero, oggi la vita in classe rappresenta sia qualitativamente che quantitativamente la dimensione in cui i e le preadolescenti socializzano di più. La relazione con l'altro, il coinvolgimento in esperienze di natura cooperativa e in attività di squadra, la promozione di attività finalizzate a vivere la dimensione della solidarietà e dell'attenzione ai bisogni degli altri rappresenta una priorità sia per la famiglia che per i contesti scolastici di ogni ordine e grado.

8. Principio

Promuovere azioni di educazione digitale

Nei due anni scolastici appena trascorsi, tutto è stato vissuto anche (e a volte soprattutto) attraverso gli schermi, nella vita online. I ragazzi

e le ragazze hanno acquisito nuove competenze digitali, ma non sempre le hanno trasformate in opportunità di crescita. Potrebbero aver sperimentato comportamenti a rischio come cyberbullismo, dipendenza da videogiochi e social, frequentazione di siti pornografici. L'educazione digitale rappresenta una risorsa, oggi più che mai necessaria, per aiutare chi cresce a rendere la rete e la vita online un'opportunità e non un rischio. La scuola può essere un partner di importanza fondamentale e strategica per l'educazione digitale delle nuove generazioni.

9. Principio

Favorire l'interconnessione, prevenire l'iperconnessione

La vita online permette di entrare in contatto con gli altri, favorisce la conoscenza di nuove realtà e nuovi mondi e può rappresentare un'occasione di crescita se ben utilizzata e contemplata in un progetto educativo di cui però il mondo adulto deve essere consapevole e responsabile. Sono gli adulti che – consapevoli della complessità e dell'attrattività con cui l'online ingaggia e spesso genera dipendenza nell'utilizzo da parte dei minori – definiscono in modo chiaro i limiti e le regole della navigazione e dell'utilizzo delle tecnologie ad uso personale, così che tutto ciò che viene fatto online sia a sostegno della crescita e del benessere di bambini e preadolescenti.

10. Principio

Educare alla comprensione che "virtuale non è reale"

A volte, la vita online si trasforma in un mondo parallelo dove ci si perde, ci si fa male, si fanno brutti incontri. Per alcune persone la vita online può diventare un sostituto della vita reale, generando dipendenza e trasformando il mondo virtuale in un territorio pieno di ostacoli e insidie.

Il ruolo degli adulti in questo tempo e di fronte a questa situazione, si fa particolarmente complesso, perché molti minori hanno ridotto

l'ingaggio attivo nella vita reale, rifugiandosi in molte esperienze virtuali che a volte vengono preferite a quelle interpersonali e in presenza, senza sperimentarne, però, la medesima conquista di abilità e competenze per la vita.

Diventa fondamentale rendere la comunità di vita di bambini e ragazzi un luogo vivo e attivo, capace di promuovere animazione, aggregazione e relazione fornendo occasioni di incontro, esperienze formali e informali in cui chi cresce ha modo di stare a contatto e in rapporto con coetanei e più facilmente acquisisce quelle competenze pro-sociali che risulteranno di importanza fondamentale per il successo evolutivo nelle fasi successive della crescita.



APPENDICE

Riconoscere le situazioni di disagio

Riconoscere precocemente le situazioni di disagio, così da poterle sostenere e accompagnare ed eventualmente indirizzare verso servizi o professionisti in grado di fornire il sostegno adeguato.

Se il documento che avete consultato fino a qui è completamente focalizzato intorno agli obiettivi della prevenzione primaria i cui focus teorici e pratici sono pensati per una popolazione sana a cui portare azioni e progetti finalizzati a mantenere le migliori condizioni di benessere (compito fondamentale delle strategie di prevenzione primaria), grande importanza e attenzione deve essere rivolta verso quei soggetti che sono portatori di disagio ad uno stadio precoce e pre-clinico.

La prevenzione secondaria richiede infatti di identificare soggetti portatori di bisogno o disagio che non sono ancora esplosi in forme conclamate e che necessitano del giusto sostegno e supporto per evitare che il loro problema, intercettato ad uno stadio precoce, possa trasformarsi in qualcosa di più serio e più grave. Tale obiettivo è raggiungibile attraverso una giusta sensibilizzazione del mondo adulto verso il riconoscimento di indicatori di rischio e di disagio e il coinvolgimento di professionisti del settore, eventualmente e possibilmente messi nelle condizioni di operare anche all'interno della scuola o di altre agenzie educative.

In occasione del rientro a scuola e dell'avvio dell'anno scolastico 2023-2024 si invitano sia i docenti che i genitori a riflettere su come la ripartenza dell'anno scolastico possa rappresentare un percorso pieno di ostacoli difficili da superare per situazioni che stanno evolvendo verso una problematicità conclamata e che potrebbe avere necessità di attenzionamento e supporto clinico. Se si ha l'impressione che un figlio o uno studente della propria classe stia soffrendo o attraversando un disagio superiore alle nostre capacità di

gestione e affrontamento, tanto che come adulti confrontarci con esso, ci mette a dura prova e ci fa sentire impotenti e senza risorse, è utile confrontarsi con uno specialista dell'età evolutiva. Può trattarsi del proprio pediatra di riferimento, per quel che riguarda i genitori, oppure dell'esperto o esperta che gestisce lo sportello di consulenza psicopedagogica della scuola o ancora di un altro specialista dell'età evolutiva di cui abbiamo fiducia.

Ecco qui sotto cinque parole chiave con relativi comportamenti problematici che potrebbero rivelare una difficoltà oggettiva o soggettiva da parte di un figlio, di una figlia, di un alunno, di un'alunna. Non è il singolo elemento che deve destare preoccupazione, ma la combinazione di più elementi che deve spingere ad un confronto e consulenza con una figura di riferimento¹.

1 Scuola

Non mostra desiderio di andarci, inventa scuse per ottenere l'autorizzazione a stare a casa, non si impegna nello studio, esce di casa per andare a scuola ma poi non entra in classe e viene segnalato, o segnalata, come assente.

2 Vita online

Trascorre molto tempo in attività online, si oppone a qualsiasi tentativo di mettere limiti e regole alla sua vita online, si addormenta tardi o si risveglia più volte di notte per rimanere connesso, preferisce ciò che avviene dentro lo schermo rispetto a ciò che gli/le viene proposto nella vita reale.

3 Corpo

Si nutre in modo inadeguato, ha perso oppure preso peso in modo evidente negli ultimi mesi, si vergogna del proprio aspetto corporeo, si lamenta delle caratteristiche del proprio corpo, mostra o esibisce il proprio corpo nei social e nell'online con modalità problematiche.

4 Attività extrascolastiche

Ha abbandonato le attività extrascolastiche alle quali partecipava in precedenza. Dichiarava di non voler più prendere parte alle attività sportive, laboratoriali o di altra natura cui era iscritto; partecipa malvolentieri a qualsiasi attività

5 Amicizie

Non ha amicizie o ne ha poche e scarso desiderio di frequentarle; pensa che coetanei e coetanee lo, o la, vogliano escludere; si comporta da bullo o da bulla o in modo prepotente con le altre persone; preferisce le conoscenze virtuali scoperte sui social alle compagnie che incontra nella vita reale; frequenta coetanei e coetanee con cui sperimenta comportamenti a rischio (fumo, alcol, uso di sostanza psicotrope, comportamenti sessuali a rischio).



¹ La lista con le 5 parole e la descrizione degli indicatori di rischio si rifà ad un elenco analogo predisposto dall'autore di tale report per un progetto di prevenzione primaria coordinato dall'associazione Weworld (il documento completo è reperibile a questo link: <https://www.weworld.it/news-e-storie/news/riempiamoibanchi>)



DIESC PRINZIPS

che dëssa ispiré l liam educatif
danter scola y familia