

Benessere a scuola: il punto di vista dei docenti.

Well-being at school: the point of view of teachers.

Concetta Ferrantino, Università degli Studi di Salerno.

Maria Tiso, Università degli Studi di Salerno.

ABSTRACT ITALIANO

Quali sono le azioni che la scuola promuove per favorire il benessere degli studenti? È il principale interrogativo intorno al quale ruotano le considerazioni del presente lavoro. Secondo una prospettiva interazionista (Dewey, 1938; Bronfenbrenner & Stefani, 1986), la formazione e la crescita di un individuo sono saldamente ancorati alla qualità delle relazioni (Carmeli & Gittel, 2009); i risultati dell'apprendimento e il successo-insuccesso scolastico sono pertanto legati al contesto e al grado di benessere che questo è capace di rimandare a chi lo vive. A partire dalle riflessioni iniziali, in questo contributo si gettano le basi per una successiva indagine da condurre con un campione di docenti degli Istituti della Scuola Secondaria di Secondo Grado di alcune province della regione Campania. Più dettagliatamente, la ricerca si pone l'obiettivo di comprendere la consapevolezza dei docenti sull'importanza e il valore del benessere nella dimensione relazionale docente-discente. A tal fine verrà utilizzato un questionario adattato dall'Index per l'inclusione (2017), uno degli strumenti autovalutativi attualmente in uso nel contesto scolastico.

ENGLISH ABSTRACT

What are the actions that school promotes to develop the well-being of students? This is the main question around which the considerations of this work revolve. According to an interactionist perspective (Dewey, 1938; Bronfenbrenner & Stefani, 1986), the formation and growth of an individual are firmly anchored in the quality of relationships (Carmeli & Gittel, 2009); scholastic success-failure are therefore linked to the context and the type of well-being that the environment refers to those who live in it. Starting from the initial reflections, this contribution lays the foundations for a survey to be conducted with a sample of teachers from the Second Grade Secondary School Institutes of some provinces of the Campania region. More specifically, the research aims to understand the teachers' awareness of the importance and value of well-being in the teacher-learner relational dimension. For this reason a questionnaire adapted from the Index for Inclusion (2017), one of the self-assessment tools currently in use in the school context, will be used.

Introduzione

Il tema dell'inclusione e del benessere ha assunto negli ultimi anni un valore sempre più rilevante nel mondo dell'educazione, in particolar modo per la scuola, al cui interno i docenti sono considerati veri e propri promotori di cambiamento. L'inclusione implica «un processo sostanzioso e denso di innovazione, di ripensamento e di riflessione tale da sollecitare un vero e proprio movimento, se non una tempesta» (Catalfamo, 2016, p.114), dunque un vero e proprio *orizzonte di riferimento* (Dovigo, 2016). La logica dell'inclusione non ha più una *normalità* da perseguire e a cui uniformarsi poiché non coinvolge solo alunni classificati in una determinata categoria.

Bocci (2018), sostiene che «l'educazione inclusiva non ha nulla a che vedere con gli alunni inclusi (quanti, in che misura?) o da includere (quanti, in che misura?) [...] e non è favorita da insegnanti separati per funzione. Essa mira a rendere inclusivi i contesti scolastici, [...] chi opera realmente in ottica inclusiva agisce sui dispositivi, sui meccanismi e sui contesti che devono essere modificati, in quanto l'educazione inclusiva è una sfida alla normatività tipica del paradigma assimilazionista della scuola regolare» (p. 21).

Accogliere questo principio equivale a riconoscere ad ogni alunno una specifica identità che non pretende di somigliare a quella di nessun altro, ma che anzi rivendica la sua unicità (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Ainscow, 2007; Ainscow & Sandill, 2010; Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011; D'Alessio, 2011). Una scuola inclusiva diventa inevitabilmente anche luogo di benessere. Definire il concetto di benessere non è semplice dal momento che è un costrutto complesso, multidimensionale e multidisciplinare; tuttavia, un rilevante contributo sul tema è stato fornito dalla Psicologia Positiva (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000), i cui presupposti teorici richiamano le radici nella tradizione filosofica greca, in particolare nella concettualizzazione dell'edonismo e dell'eudaimonia.

Brevemente si richiamano di seguito le tre principali linee di ricerca.

- Il benessere soggettivo, (Diener, 1984; Diener, Diener & Diener, 1995; Kahneman, Diener & Schwarz, 1999) che si basa essenzialmente su uno *stato* individuale del soggetto, fa riferimento al grado di soddisfazione e appagamento che un individuo ha della propria vita. Variabili come caratteristiche demografiche, tratti della personalità, stili cognitivi e relazioni interpersonali, non producono nessi significativi con questo tipo di benessere (Kim-Prieto, Diener, Tamir, Scollon, & Diener, 2005; Myers & Diener, 1995), qui troviamo come predominante una visione edonica, ricorrendo alla tradizione filosofica greca.
- Il benessere psicologico, come funzionamento psicologico ottimale o *salute mentale positiva*. Questa condizione dello sviluppo umano contempla il superamento delle sfide esistenziali della vita, a favore di un percorso di integrazione con il mondo circostante, questo tipo di benessere si discosta dal precedente sostenendo che è la felicità e non il piacere lo scopo ultimo della vita (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). In tale prospettiva, lo star bene risiede nella cura delle virtù individuali in armonia con il mondo circostante (Nussbaum & Sen, 1993), va delineandosi dunque una visione eudaimonica in cui il concetto di benessere non comprende solo il senso di soddisfazione edonistica, ma comporta una vera e propria fusione tra il benessere individuale e quello collettivo in un processo di reciproca influenza (Delle Fave, 2004; Massimini & Delle Fave, 2000).
- Il benessere sociale, successivamente psicosociale, allontanandosi da una visione individualistica, si estende alle interazioni che l'individuo intesse con il contesto in cui vive (Petrillo & Donizzetti, 2008), promuovendo una visione relazionale tra il soggetto e l'ambiente socioculturale (Bassi, Fianco, Preziosa, Steca & Delle Fave, 2008). Lo star bene implica un processo di scambio, di dare e avere, tra benessere individuale e collettivo, ragion per cui la felicità di un soggetto si realizza nell'ambito dello spazio sociale. In questi anni la ricerca ha fornito evidenza empirica sul fatto che le dimensioni edoniche ed eudaimoniche del benessere, pur rimanendo distinte, sono altamente correlate tra

loro; infatti, sebbene la visione edonica sia connessa essenzialmente al piacere individuale e quella eudaimonica all'apertura verso le novità e le opportunità di crescita, entrambe contribuiscono alla condizione di benessere dell'individuo.

Lo star bene, dunque, non è più un concetto assoluto e incondizionato, assume invece caratteristiche di negoziabilità e di interdipendenza con gli altri, riflettendo in tal modo il funzionamento adattivo, cioè il modo in cui ogni soggetto interagisce con le richieste interne o esterne.

Il benessere sociale come benessere educativo: le premesse di un'indagine

Il benessere sociale, calato nel contesto scolastico, diventa benessere educativo e dunque promotore di azioni adatte a produrre senso di efficacia e autoefficacia, strategie metacognitive, motivazione, percezione di rivestire un ruolo sociale, positiva immagine del sé e certezza di essere riconosciuti dal contesto (Larson, 2000; Kern *et al.*, 2016; Seligman, 2009; Peterson, Park & Seligman, 2005), fattori questi che rappresentano l'humus dell'apprendimento e da cui è possibile attivare vere e proprie strutture di conoscenza (Dewey 1916, 1938; Vygotskij 1934; Brofenbrenner, 1979; Rogers, 1951).

Se da una parte l'approccio della psicologia positiva all'educazione pone l'accento su un concetto di benessere promosso da azioni esterne, tralasciando lo sviluppo di prassi quotidiane riscontrabili nei processi relazionali e di apprendimento della vita a scuola, Damiani (2011), tra gli altri, sostiene la necessità di spostare il focus del benessere sulle azioni pedagogiche intrinseche all'ambiente scolastico stesso.

In questa direzione si colloca il contributo di Roffey (2015) il quale parte dal presupposto che un approccio integrato della scuola promuova condizioni di salute, prosocialità, impegno e apprendimento. Gli studenti mostrano maggiori capacità di riuscire quando percepiscono un senso di appartenenza con la scuola e quando gli adulti li considerano non solo degli studenti, ma persona, inserita in una prospettiva tridimensionale (Clift & Jensen, 2005; Noble *et al.*, 2008; Roffey, 2011; Weare & Gray, 2003). Sono numerose le ricerche in campo internazionale (PISA, 2015; OECD, 2015; HBSC, 2016) che hanno evidenziato come aspetti legati al benessere si possono porre in relazione con i processi di apprendimento, esercitando un'influenza sia dal punto di vista individuale che di gruppo (Calenda, 2019).

Questo lavoro di ricerca, che ha assunto come orizzonte valoriale la teoria del benessere psicosociale, nasce da un interrogativo: *quali sono le azioni che la scuola promuove per favorire il benessere degli studenti?*

Castoldi (2015) individua tre dimensioni lungo le quali si snoda il rapporto docente/ discente: 1) *dimensione metodologica-didattica*, con riferimento alle metodologie, alle strategie, ai mediatori utilizzati, 2) *dimensione organizzativa*, quindi al setting formativo e all'ambiente di apprendimento in generale, 3) *dimensione relazionale-comunicativa* attraverso cui si osservano le relazioni tra gli attori del processo educativo, con riferimento allo stile di insegnamento, al valore che si riconosce al gruppo, al grado di flessibilità con cui l'insegnante gestisce le interazioni (Compagnoni, 1996) al contributo del singolo, e così via. È in quest'ultima dimensione che si inserisce il nostro lavoro. Uno degli obiettivi che ci

si prefigge infatti è di evidenziare i comportamenti e le situazioni che promuovono condizioni di benessere, come lo sviluppo positivo all'interno del gruppo classe.

Scelte metodologiche e procedurali

“Quale importanza viene attribuita alla dimensione relazionale-comunicativa degli insegnanti all'interno delle classi in termini di promozione e fondamento del benessere? Quale stile di conduzione ha l'insegnante? Quale clima crea in classe? Come gestisce la comunicazione? Si pone in un'ottica riflessiva rispetto alle aspettative dei discenti?”.

Rappresentano i principali quesiti che, insieme alla letteratura di riferimento, determinano l'obiettivo fondante del lavoro: comprendere la consapevolezza dei docenti sull'importanza e il valore del benessere nella dimensione relazionale docente-discente. In continuità con i risultati di numerose ricerche in campo internazionale (Battistich & Hom, 1997; Samdal *et al.*, 1998; Kaplan & Maehr, 1999; Larson, 2000; Bourke & Geldens, 2007; PISA, 2015; HBSC, 2016) si ipotizza che la percezione dei discenti di un ambiente scolastico positivo, promuova la percezione di benessere e conseguentemente si rifletta su migliori risultati. Per rispondere agli interrogativi, si è pensato di procedere attraverso un'indagine con lo strumento di rilevazione del questionario da somministrare ad un campione di docenti degli Istituti della Scuola Secondaria di Secondo Grado di alcune province della regione Campania. La scelta di circoscrivere l'indagine ad un target preciso è legata alla fascia d'età degli studenti: studenti nella fase adolescenziale, che per caratteristiche specifiche di quella fase della vita, vanno incontro a cambiamenti straordinari che li modificano sia dal punto di vista fisico che psichico.

La ricerca, ancora in uno stato embrionale, è attualmente nella fase di costruzione dello strumento d'indagine. Pur riconoscendo che in letteratura sono presenti diversi strumenti sul tema indagato, quali ad esempio ECPQ (Educational Context Perception Questionnaire, Stanzione & du Mérac, 2018), il questionario “Come ti senti?” (Antonova, Chumakova, Stanzione, 2016; Stanzione, 2017) si è ritenuto opportuno approntare alla possibilità di costruire e validare un questionario, al fine di renderlo maggiormente coerente agli specifici obiettivi della ricerca e utile eventualmente allo sviluppo di ulteriori studi in ambito nazionale sul tema.

Per la costruzione dello strumento del questionario viene ripreso e adattato il Nuovo Index per l'inclusione (1) (Dovigo, 2017), già risorsa a sostegno dei processi di miglioramento di una istituzione scolastica in termini autovalutativi.

La scelta dello strumento dell'Index rispetto ad altri strumenti e modelli per la valutazione dell'inclusione scolastica, quali ad esempio I CARE, CTI, QUADIS, QUISQUE, è legata alle specifiche caratteristiche e principi fondanti dello stesso: gli indicatori fanno riferimento al percepito e non all'osservato. Il tipo di dato che l'autovalutazione attraverso l'Index genera è quindi definibile come «dato intersoggettivo, generato dall'insieme dei molti punti di vista dei suoi componenti» (Demo, 2017, p. 61). Di fatto, nell'Index gli indicatori vengono proposti come stimolo riflessivo tra gli stakeholders coinvolti in quel processo formativo, al fine di giungere ad una costruzione di senso condiviso rispetto all'azione da orientare. Nell'Index la progettazione inclusiva è rappresentata come un triangolo fatto di tre dimensioni: la cultura, le politiche e le pratiche inclusive. A partire da

ciascuna dimensione, per arrivare alla costruzione dello strumento d'indagine, sono stati selezionati alcuni indicatori tra i possibili presentati, per le finalità proprie della ricerca. Tale scelta determina lo scheletro del questionario, ovvero le principali sezioni che saranno oggetto d'indagine nella fase del pre-test, utile a perfezionare lo strumento.

TAB. 1 – BOZZA SEZIONI QUESTIONARIO “BENESSERE A SCUOLA: IL PUNTO DI VISTA DEI DOCENTI”

Sezione 1. Anagrafica (4 quesiti)

Nome e cognome _____

Ruolo _____

Anni di insegnamento _____

Classe di riferimento _____

Sezione 2. Benessere come senso di appartenenza alla comunità (9 quesiti)

Dimensione A. Creare culture inclusive

A1.1 Ciascuno è benvenuto.

Gli alunni sentono di appartenere alla loro classe e agli ambienti scolastici?

Gli alunni, le famiglie, il personale, gli amministratori e tutti i membri della comunità manifestano un senso di appartenenza alla scuola?

A1.3 Gli alunni si aiutano l'un l'altro.

Gli alunni si interessano gli uni alla vita degli altri e a ciò che imparano reciprocamente?

Gli alunni capiscono che accettare e valorizzare il sostegno degli altri li aiuta a sentirsi bene con sé stessi?

L'amicizia come forma di sostegno è incoraggiata attivamente?

Gli alunni imparano a condividere piuttosto che a competere tra amici?

Tutto il personale incoraggia lo stabilirsi di relazione tra gli alunni nei momenti di pausa, e prima e dopo la scuola?

Gli alunni si aiutano a vicenda quando lo ritengono necessario?

Gli alunni informano un membro del personale quando loro (o qualcun altro) hanno bisogno di aiuto?

Nella fase del pre-test si prevede di effettuare dei focus-group con un gruppo di docenti della scuola Secondaria di Secondo Grado di Benevento, al fine di discutere con loro sulle principali sezioni del questionario, in modo da poter riconoscere, in una prima fase, i punti di forza e debolezza dello stesso e rendere, in tal modo, le sezioni operative del questionario maggiormente bilanciate nel numero degli item.

In seguito ai focus group, a partire dalla macro-organizzazione delle diverse sezioni del questionario, alcune domande, tra le 37 totali, saranno riprese fedelmente, altre adattate in rispondenza agli obiettivi della ricerca e al campione di riferimento. Per le risposte, così come previsto per l'index, si valorizzerà il grado di accordo e disaccordo attraverso l'utilizzo della scala Likert.

Di seguito viene presentata una esemplificazione.

Sezione 3. Benessere come riconoscimento della persona (13 quesiti)

A1.4 Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente.

Ognuno è chiamato con il nome che preferisce venga utilizzato per sé?

Gli alunni si sentono apprezzati dagli insegnanti e dal resto del personale?

Gli alunni trattano tutto il personale con rispetto a prescindere dal ruolo che riveste nella scuola?

Gli alunni sanno a chi rivolgersi quando hanno un problema?

Il personale riesce a rivolgersi agli alunni con rispetto anche quando si sente irritato o frustrato?

A2.5 Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno.

Ogni adulto e minore sente che all'interno della propria scuola può raggiungere i risultati più alti?

Il personale evita di etichettare gli alunni come aventi maggiori o minori capacità sulla base dei loro risultati attuali?

Il personale incoraggia l'idea che ognuno di noi ha doti e talenti?

A2.6 Gli alunni sono valorizzati in modo uguale.

Le persone gay, lesbiche, bisessuali, transgender e intersessuate sono valorizzate in ambito scolastico e rappresentate all'interno del curriculum?

A2.9 La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con sé stessi.

La scuola incoraggia gli adulti e i minori a provare piacere nell'apprendimento e nelle relazioni?

La scuola aiuta i minori e gli adulti a sfuggire alla predominanza delle idee inerenti alla normalità?

I minori imparano che è normale e giusto sentirsi diversi dagli altri?

La scuola incoraggia una visione di benessere personale che si colleghi al benessere positivo degli altri nella scuola, nelle sue comunità e nel mondo?

Sezione 4. Benessere nelle pratiche formative (9 quesiti)

Dimensione B. Creare politiche inclusive

B2.2 Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni.

Il personale utilizza gli spazi esterni per costruire l'apprendimento partendo dalle esperienze condivise degli alunni?

Il personale sviluppa le sue competenze nel creare classi di apprendimento cooperativo?

Il personale viene formato su come aiutare gli alunni a sviluppare reti sociali che li possano sostenere dentro e fuori la scuola?

Gli insegnanti costituiscono gruppi di lavoro e seminari informali dove condividere le loro esperienze?

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive.

C2.2 Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni.

Le lezioni coinvolgono emotivamente gli alunni?

Le lezioni trasmettono una sensazione di emozione e piacere nell'apprendere?

Gli alunni vengono incoraggiati a porre domande quando non capiscono qualcosa?

Le lezioni incoraggiano il dialogo tra il personale e gli alunni e tra gli alunni?

C2.3 Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica.

Il personale dimostra di rispettare e valorizzare i diversi punti di vista?

Sezione 5. Riflessioni conclusive (2 quesiti)

Le tre cose che più mi piacciono della mia pratica di insegnamento:

Le tre cose che vorrei cambiare della mia pratica di insegnamento:

TAB. 2 – ESEMPLIFICAZIONE QUESITI QUESTIONARIO “BENESSERE A SCUOLA: IL PUNTO DI VISTA DEI DOCENTI”

Gli alunni imparano a condividere piuttosto che a competere tra amici? (*quesito ripreso fedelmente*)

Gli alunni vengono invogliati a condividere piuttosto che a competere? (*quesito adattato*)

Moltissimo

Molto

Abbastanza

Poco

Pochissimo

La scuola incoraggia una visione di benessere personale che si colleghi al benessere positivo degli altri nella scuola, nelle sue comunità e nel mondo? (*quesito ripreso fedelmente*)

Moltissimo

Molto

Abbastanza

Poco

Pochissimo

Riflessioni conclusive

Dal punto di vista operativo, in seguito ai focus group e ad una prima definizione dello strumento, si procederà alla somministrazione del questionario ad un gruppo di docenti con caratteristiche rispondenti al futuro campione di indagine. In seguito, si effettuerà un'analisi descrittiva delle risposte al fine validare il questionario e giungere ad una prima somministrazione dello stesso.

Allo stato attuale, la ricerca ancora in fieri, non ha la pretesa di risultare esaustiva e replicabile. Tuttavia, l'auspicio è quello di individuare da questo primo lavoro, uno studio-pilota, in grado di verificare l'efficacia di percorsi di formazione sul tema della promozione del benessere a scuola progettati secondo l'analisi dei bisogni emersa dai dati ricavati dall'indagine. Nella progettazione dei percorsi si cercherà di porre al centro, oltre a quanto emerso dai dati, gli aspetti di contesto, di organizzazione complessiva, di dimensione relazionale, che spesso rappresentano le principali cause di malessere e disagio e che, invece, vengono molto spesso trascurati a favore di fattori più specifici come i rischi in relazione alla salute, droga, bullismo, ecc. Comprendere l'incidenza di diversi aspetti dell'ambiente educativo sulle condizioni di benessere e di malessere negli studenti rappresenta una necessità nella prospettiva pedagogica. Solo tale attenzione può generare uno sguardo più attento ai processi didattici nella loro totalità.

«Il rapporto tra insegnante e studente deve essere caratterizzato dalla reciproca fiducia, dalla convinzione che la fiducia in sé, la stima per le proprie possibilità sono elementi base perché si sviluppi una personalità equilibrata nell'allievo, perché si traducano in atto le capacità creative e di buon rapporto umano» (Longo & Zanniello, 2022, p. 19).

Note

- (1) L'Index consta di 70 indicatori afferenti a tre principali dimensioni: 21 per la dimensione Creare culture inclusive, 22 per la dimensione Creare politiche inclusive e 27 per la dimensione Sviluppare pratiche inclusive. Gli indicatori vengono presentati ciascuno con un elenco di domande utili per sviluppare la discussione sul contenuto dell'indicatore stesso, chiarendone il significato e consentendo di fare un'analisi dettagliata del contesto in esame. Inoltre, la maggior parte degli indicatori vengono presentati in associazione ad altri indicatori, con l'obiettivo di evidenziare le interconnessioni all'interno delle dimensioni e tra le dimensioni. Vi sono poi un quadro progettuale, schema utile per delineare priorità di sviluppo, e quattro questionari che possono servire per raccogliere feedback utili sia in fase di impostazione di un progetto, sia in itinere (1. Personale docente, non docente e amministrativo; 2. Famiglie; 3. Alunni della scuola primaria e secondaria; 4. alunni della scuola dell'infanzia) (Zanazzi & Ferrantino, 2021).

Bibliografia

- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of the progress so far. In L., Florian (Ed.). *The Sage Handbook of Special Education*, (pp.146-159). London: Sage.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401-416.
- Antonova, A.V., Chumakova, M.A. & Stanzione, I. (2016). Educational well-being: validation of a questionnaire on well-being at school. *Journal of Educational Research*, 16, 85-102.
- Armstrong, D., Armstrong, A.C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 1, 29-39.

- Bassi, M., Fianco, A., Preziosa, A., Steca, P. & Delle Fave, A. (2008). La psicologia positiva e lo studio del benessere e della felicità: una ricerca pilota con un gruppo di insegnanti. In C., Guido & G., Verni (Eds.). *Educazione al benessere e nuova professionalità docente*, 133-163.
- Battistich, V. & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87, 12.
- Bocci, F. (2018). Contesti e scenari dell'inclusione. In F., Bocci, M., Catarci & M., Fiorucci (Eds.). *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: RomaTre Press.
- Bourke, L. & Geldens, P. M. (2007). Subjective wellbeing and its meaning for young people in a rural Australian center. *Social Indicators Research*, 82, 1, 165-187.
- Bronfenbrenner, U. & Stefani, L. H. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34, 10, 844-850.
- Calenda, M. (2019). Star bene a scuola. Prospettive di ricerca. *L'eco della scuola nuova*, 4, 5-11.
- Carmeli, A. & Gittell, J. H. (2009). High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30, 6, 709-729.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Catalfamo, A. (2016). Processi inclusivi e comunità di insegnanti. In A., Catalfamo (Ed.). *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curriculari. Suggestioni e proposte*, (pp. 113-124). Trento: Erickson.
- Clift, S. & Jensen, B.B. (2005). *The health promoting school: Advances in theory, evaluation and practice*. Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Compagnoni, E. (1996). *L'osservazione nei contesti educativi*. Novara: De Agostini.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Damiani, P. (2011). Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9, 2, 77-90.
- Delle Fave, A. (2004). Positive psychology and the pursuit of complexity. Special Issue on Positive Psychology. In *Richerche di Psicologia*, 27, 7-12.
- Demo H. (2017), *Applicare l'Index per l'Inclusione*. Trento: Erickson
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Diener, E., Diener, M. & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of personality and social psychology*, 69, 851-864.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 3, 542-575.
- Dovigo, F. (2016). Una scuola inclusiva è una scuola in movimento. In A., Catalfamo (Ed.). *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curriculari. Suggestioni e proposte*, (pp. 47-60). Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2017). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

- Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (1999). *Foundations of hedonic psychology: Scientific perspectives on enjoyment and suffering*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kaplan, A. & Maehr, M.L. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 4, 330-358.
- Keyes, C., Shmotkin, D. & Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 6, 1007-1022.
- Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C. & Diener, M. (2005). Integrating the diverse definitions of happiness: A time-sequential framework of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 6, 261-300.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Longo, L. & Zanniello, G. (2022). *La valutazione nella scuola primaria*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A. & Steinberg, L. (2016). The EP-OCH measure of adolescent well-being. *Psychological assessment*, 28, 5, 586.
- Massimini, F. & Delle Fave, A. (2000). Individual development in a bio-culturale perspective. *American Psychologist*, 1, 60-62.
- Myers, D. & Diener, E. (1995). Who is happy? *American Psychological Society*, 6, 1, 10-16.
- Noble, T., McGrath, H., Roffey, S. & Rowling, L. (2008). *Scoping study on approaches to student wellbeing*. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations, Australia.
- Nussbaum, M. & Sen, A. (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- OECD, (2015). Do teacher-student relations affect students' well-being at school? *Pisa in Focus 50*, (pp. 1-4). Paris: OECD Publishing.
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M.E.P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *J Happiness Study* 6, 25-41.
- Petrillo, G. & Donizzetti, A. (2008). Benessere psico-sociale in adolescenza: influenza del senso di autoefficacia e di responsabilità sui diritti dei minori nel contesto scolastico. *Psicologia Scolastica*, 7, 29-55.
- Roffey, S. (2015). Becoming an agent of change for school and student well-being. *Educational & Child Psychology*, 32,1, 21-30.
- Roffey, S. (2011). *Changing behaviour in schools: Promoting positive relationships and well-being*. London: Sage.
- Rogers, C. (1951). *Client Centred Therapy*. London: Constable & Company Limited.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools. A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13, 3, 383-397.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35, 3, 293-311.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Stanzione, I. (2017). Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario «Come ti senti?» sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 115-131.

Stanzione, I. & du Mérac, É. R. (2018). Adattamento dell'Educational Context Perception Questionnaire II per la scuola secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), 17, 97-111.

Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e Linguaggio*. Bari: Editore Laterza.

World Health Organization. Regional Office for Europe, (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. In *World Health Organization. Regional Office for Europe*.

Zanazzi, S. & Ferrantino, C. (2021). *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.

Weare, K. & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social well-being? Research Report RR456*. London: Department for Education and Skills.