

DISFor Dipartimento di Scienze della **Formazione**

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
PSICOLOGIA

**Il benessere a misura di bambino: un
approccio individualizzato all'esperienza
scolastica degli alunni con e senza bisogni
educativi speciali**

*Relatore: Prof.ssa Paola Viterbori
Correlatore: Prof.ssa Laura Traverso*

Candidato: Matilde Fasciolo

ANNO ACCADEMICO

2025-2026

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO I: Il benessere: fondamenti teorici e applicazioni al contesto scolastico.....	3
1.1 Introduzione al benessere	3
1.1.1 <i>La visione edonica e eudaimonica del benessere</i>	<i>4</i>
1.1.2 <i>Il contributo della psicologia positiva: una prospettiva integrata</i>	<i>7</i>
1.1.3 <i>Il benessere in età evolutiva</i>	<i>10</i>
1.2 Il benessere scolastico	13
1.2.1 <i>L'evoluzione del concetto di benessere scolastico.....</i>	<i>15</i>
1.2.2 <i>Il Modello di Konu e Rimpelä.....</i>	<i>17</i>
CAPITOLO II: Benessere scolastico e differenze individuali: il ruolo dell'ambiente e dell'inclusione.....	23
2.1 Il benessere scolastico nei Bisogni Educativi Speciali.....	23
2.1.1 <i>I Bisogni Educativi Speciali: inquadramento e delimitazione.....</i>	<i>24</i>
2.1.2 <i>Il benessere scolastico negli alunni con BES.....</i>	<i>26</i>
2.2 Bambino e ambiente scolastico: adattamento e differenze individuali	29
2.2.1 <i>L'adattamento tra bambino e ambiente scolastico.....</i>	<i>29</i>
2.2.2 <i>Interazione con l'ambiente e differenze individuali</i>	<i>33</i>
2.3 Inclusione e promozione del benessere scolastico.....	38
2.3.1 <i>Inclusione, partecipazione e senso di appartenenza</i>	<i>39</i>
2.3.2 <i>Caratteristiche dei contesti educativi inclusivi e promozione del benessere</i>	<i>41</i>
2.3.3 <i>Il benessere scolastico nei diversi profili di difficoltà: evidenze dalla letteratura.....</i>	<i>42</i>
CAPITOLO III: La ricerca	45
3.1 Introduzione	45
3.2 Obiettivi	46

3.3 Metodo.....	47
3.3.1 <i>Partecipanti</i>	47
3.3.2 <i>Procedura</i>	49
3.3.3 <i>Strumenti</i>	49
3.4 Tutela dei partecipanti	52
3.5 Analisi dati e risultati	52
3.5.1 <i>Caratteristiche dei gruppi</i>	53
3.5.2 <i>Indice di benessere scolastico e punteggi di benessere, malessere e cambiamento</i>	54
3.5.3 <i>Dimensioni del benessere scolastico</i>	56
3.5.4 <i>Relazione tra il nuovo strumento e il QBS</i>	60
3.6 Discussione e conclusioni	62
3.7 Limiti dello studio e prospettive future	67
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	70
APPENDICE A: Materiali dello strumento e esempio della raccolta dati	80
A.1 Cartellone utilizzato per la somministrazione	80
A.2 Esempi di coppie di carte per le dimensioni indagate	81
A.3 Esempio del foglio di notazione compilato.....	83

INTRODUZIONE

La scuola rappresenta uno dei principali contesti di crescita durante l'infanzia. L'esperienza scolastica, infatti, non riguarda soltanto l'apprendimento e il raggiungimento di risultati, ma coinvolge anche il modo in cui il bambino percepisce sé stesso, costruisce relazioni, affronta le richieste quotidiane e si sente parte dell'ambiente in cui trascorre una parte significativa del proprio tempo. In questa prospettiva, il benessere scolastico assume un ruolo centrale, poiché riguarda molteplici aspetti dell'esperienza del bambino e non può essere ricondotto a una singola dimensione.

Considerare il benessere scolastico significa inoltre riconoscere che una stessa situazione può essere vissuta in modo diverso da bambini differenti. Le caratteristiche individuali, i bisogni, le risorse personali e le condizioni offerte dal contesto interagiscono tra loro, contribuendo a determinare il significato che ciascun alunno attribuisce alla propria esperienza scolastica. Diventa quindi importante non chiedersi soltanto quali caratteristiche rendano un ambiente scolastico favorevole al benessere, ma anche quanto queste caratteristiche siano adeguate ai bisogni del singolo bambino.

Questa prospettiva assume particolare rilevanza quando si considerano gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), un insieme ampio ed eterogeneo di situazioni che non può essere interpretato attraverso una lettura uniforme. La presenza di difficoltà non implica necessariamente una condizione generale di malessere: alcuni aspetti dell'esperienza scolastica possono rappresentare aree di maggiore vulnerabilità, mentre altri possono costituire risorse. Comprendere il benessere degli alunni con BES richiede pertanto di considerare l'incontro tra le

caratteristiche e i bisogni del bambino e le opportunità, le richieste e i supporti presenti nel contesto scolastico.

A partire da queste considerazioni, assume particolare importanza anche il punto di vista diretto del bambino. Affiancare agli strumenti standardizzati modalità di valutazione capaci di valorizzare la prospettiva individuale può contribuire a cogliere più pienamente il significato che determinate situazioni assumono per il singolo alunno. Dare spazio alla sua percezione permette infatti di comprendere quali aspetti della vita scolastica siano vissuti come fonti di benessere o di malessere e, tra questi ultimi, quali siano considerati realmente importanti da modificare.

Il presente lavoro si sviluppa a partire da questa prospettiva e approfondisce il benessere scolastico ponendo particolare attenzione alle differenze individuali e al modo in cui ciascun bambino percepisce e vive la propria esperienza scolastica. Il primo capitolo introduce il concetto di benessere a partire dalle principali prospettive teoriche, per poi approfondirne le caratteristiche in età evolutiva e nel contesto scolastico. Il secondo capitolo concentra l'attenzione sul benessere degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e sul rapporto tra bambino e ambiente scolastico, considerando i processi di adattamento, le differenze individuali e il ruolo dell'inclusione. Il terzo capitolo presenta infine lo studio empirico, volto a esplorare il benessere scolastico degli alunni della scuola primaria attraverso una modalità di valutazione individualizzata, ponendo a confronto l'esperienza degli alunni con e senza BES.

CAPITOLO I: Il benessere: fondamenti teorici e applicazioni al contesto scolastico

1.1 Introduzione al benessere

Il benessere è un costrutto multidimensionale che comprende aspetti molto diversi tra loro e riguarda numerosi ambiti della vita della persona. Proprio per la sua complessità, è difficile analizzarlo da un unico punto di vista.

La letteratura, pur non essendo sempre concorde, da alcuni decenni si interessa a questo tema, cercando di definirne il costrutto, individuarne le dimensioni e perfezionarne i metodi di ricerca. La ricerca si è rivolta a diverse fasce di popolazione (bambini, adolescenti, adulti e anziani) e a numerosi ambiti di applicazione (ad esempio salute, lavoro, famiglia e scuola).

Per molti anni, l'attenzione della ricerca e degli interventi si è concentrata soprattutto sul malessere e sulla malattia, piuttosto che sulla promozione del benessere. La Costituzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, entrata in vigore nel 1948, definisce la salute come "uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non solamente come assenza di malattia o di infermità" (World Health Organization [WHO], 1948). La salute può quindi essere interpretata come una condizione che comprende aspetti fisici, psicologici e sociali, nella quale assumono rilievo anche la qualità delle relazioni, le capacità di adattamento alle sfide quotidiane e le opportunità offerte dall'ambiente di vita (Ryan & Deci, 2001).

In ambito psicologico, il concetto di benessere ha quindi contribuito a superare una visione esclusivamente medica della salute, spostando l'attenzione

anche sui fattori protettivi e sulle risorse individuali che favoriscono un funzionamento psicologico positivo e che possono sostenere il recupero da disturbi sia fisici sia mentali (Dodge et al., 2012; Ryff & Singer, 1996).

1.1.1 La visione edonica e eudaimonica del benessere

Nell'ambito della psicologia positiva, una delle principali distinzioni teoriche riguarda le due prospettive attraverso cui il benessere viene interpretato: quella eudaimonica e quella edonica.

La prospettiva eudaimonica considera il benessere come qualcosa che va oltre il semplice provare emozioni positive o sentirsi soddisfatti. Secondo questo approccio, il benessere deriva dalla possibilità di sviluppare pienamente le proprie capacità, costruire relazioni significative e contribuire attivamente alla comunità in cui si vive. Il termine *eudaimonia*, ripreso dalla filosofia aristotelica, è stato introdotto nella psicologia positiva per descrivere proprio questa visione, fondata sull'interdipendenza tra il benessere dell'individuo e quello della collettività (Ryan & Deci, 2001). In questa prospettiva, il benessere coincide con un percorso di crescita personale che consente all'individuo di realizzare il proprio potenziale e di contribuire al bene comune. La realizzazione personale, infatti, non è vista come un processo esclusivamente individuale, bensì come il risultato dell'interazione con il contesto sociale e culturale, all'interno del quale ciascuno contribuisce alla costruzione di obiettivi condivisi (Nussbaum, 1993).

Uno dei principali contributi allo studio del benessere eudaimonico è quello di Carol Ryff e Burton Singer, che descrivono il benessere come un costrutto

multidimensionale costituito da sei dimensioni fondamentali: autonomia, accettazione di sé, padronanza dell'ambiente, crescita personale, relazioni positive con gli altri e presenza di uno scopo nella vita (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2000, 2002). L'accettazione di sé consiste nell'avere un atteggiamento positivo verso sé stessi, riconoscendo e accettando sia i propri punti di forza sia i propri limiti. Le relazioni positive con gli altri implicano la capacità di instaurare rapporti caratterizzati da fiducia, empatia e sostegno reciproco, favorendo il senso di appartenenza. L'autonomia, con le componenti di autoregolazione e indipendenza, consente di valutare sé stessi senza dipendere eccessivamente dal giudizio altrui. Il controllo dell'ambiente riguarda la capacità di gestire efficacemente il contesto di vita, cogliendo le opportunità e adattandolo ai propri bisogni e obiettivi. Lo scopo nella vita implica dare un senso a ciò di cui si fa esperienza, porsi obiettivi e intenzioni che possono cambiare con l'età e riconoscere ciò che dà significato all'esistenza. Infine, la dimensione di crescita personale implica uno sviluppo continuo delle proprie capacità, il perseguimento di nuovi obiettivi e l'apertura a esperienze che favoriscono l'autorealizzazione lungo l'intero arco della vita.

Pur rappresentando uno dei principali modelli teorici del benessere eudaimonico, quello di Ryff e Singer non esaurisce la complessità del costrutto. Negli anni successivi, infatti, numerosi studiosi hanno ampliato la loro prospettiva, integrando nuove dimensioni quali il benessere sociale (Keyes, 1998), la soddisfazione dei bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazione (Ryan & Deci, 2000), il ruolo del contesto sociale e culturale (Wissing & Van Eeden, 2002; Wissing et al., 2002, 2006), l'importanza delle virtù e dei punti di forza del

carattere (Peterson & Seligman, 2004; Seligman et al., 2004) e il ruolo del significato attribuito alle esperienze di vita, approfondito anche attraverso il concetto di *Sense of Coherence* (Antonovsky, 1987; Janoff-Bulman & Frantz, 1997; Nolen-Hoeksema & Larson, 1999; Joseph & Linley, 2004; Delle Fave & Bassi, 2007).

Accanto alla prospettiva eudaimonica, la psicologia positiva riconosce anche la prospettiva edonica, che interpreta il benessere principalmente come esperienza di soddisfazione personale e prevalenza di emozioni positive rispetto a quelle negative. In questa prospettiva il benessere soggettivo (*Subjective Well-Being*, SWB) viene definito principalmente dalla valutazione positiva della propria vita e dalle emozioni sperimentate quotidianamente (Diener, 2000). Secondo questo approccio, il piacere non coincide esclusivamente con la gratificazione sensoriale, ma comprende anche la soddisfazione derivante dal raggiungimento di obiettivi personali e dalla realizzazione di esperienze considerate importanti e gratificanti (Diener et al., 1995).

Più recentemente, Keyes (2005) ha proposto un modello integrato che unisce le prospettive eudaimonica ed edonica attraverso il concetto di *flourishing*, traducibile come "fioritura" o "pieno sviluppo della persona". Secondo questo modello, il benessere deriva dall'integrazione tra le sei dimensioni del benessere psicologico di Ryff, le cinque dimensioni del benessere sociale di Keyes e le componenti edoniche rappresentate dalla soddisfazione di vita e dalla prevalenza di emozioni positive. All'estremo opposto del continuum si colloca il *languishing*, una condizione caratterizzata da scarso benessere psicologico e sociale. Una persona raggiunge una condizione di *flourishing* quando manifesta livelli elevati

in almeno sei dimensioni eudaimoniche e in almeno una componente edonica (Keyes, 2005). Questo modello rappresenta oggi uno dei principali riferimenti teorici perché considera il benessere come il risultato dell'integrazione tra crescita personale, funzionamento psicologico, relazioni sociali ed esperienza soggettiva di soddisfazione.

In conclusione, la prospettiva edonica pone l'accento sulla felicità, sul piacere e sulla soddisfazione di vita, mentre quella eudaimonica valorizza il funzionamento psicologico positivo, l'autonomia, la realizzazione del proprio potenziale e lo sviluppo della persona (Ryan & Deci, 2001; Dodge et al., 2012).

Negli studi sulla promozione del benessere è necessario considerare entrambe queste prospettive, con alcuni aspetti in sovrapposizione e altri complementari, integrando dimensioni emotive, relazionali e contestuali, relative alla soddisfazione per la propria vita e al funzionamento nella comunità (Zani & Cicognani, 1999; Ryan & Deci, 2001; OECD, 2017).

1.1.2 Il contributo della psicologia positiva: una prospettiva integrata

La letteratura psicologica sul benessere ha progressivamente mostrato la necessità di considerare la prospettiva edonica ed eudaimonica in modo integrato. Edward Deci e Richard Ryan (2008) osservano come, fino agli anni Novanta, gran parte della ricerca psicologica si sia concentrata prevalentemente sulla dimensione edonica, trascurando il contributo teorico ed empirico che l'approccio eudaimonico può offrire alla comprensione del benessere. Veronika Huta e Richard Ryan (2010), sulla base di studi empirici e correlazionali, hanno

evidenziato come entrambe le vie contribuiscano al benessere, sebbene in modalità differenti. In particolare, l'orientamento edonico risulta maggiormente associato a stati affettivi positivi immediati, mentre quello eudaimonico alla soddisfazione di vita, al significato e alla crescita personale. Gli autori concludono che la combinazione di entrambe le prospettive è quella che risulta associata ai livelli più elevati di benessere complessivo (Huta & Ryan, 2010).

Lo studio del benessere in chiave edonica ed eudaimonica ha contribuito allo sviluppo della psicologia positiva, orientamento che ha fornito contributi fortemente innovativi a livello teorico ed applicativo: essa sottolinea il ruolo fondamentale delle risorse e delle potenzialità dell'individuo, aspetti che la ricerca precedente, prevalentemente orientata allo studio di carenze, deficit e patologie, aveva spesso trascurato. Questo rappresenta un autentico cambiamento di prospettiva: si privilegiano interventi finalizzati alla mobilitazione delle abilità e risorse della persona, anziché alla riduzione o compensazione delle sue limitazioni, spostando l'attenzione dagli aspetti patologici e dai deficit della persona verso le risorse e i punti di forza che possono favorire il benessere e migliorare la qualità della vita (Delle Fave, 2006). L'obiettivo non è quindi soltanto quello di intervenire sulle difficoltà, ma anche di promuovere le caratteristiche che consentono agli individui di sviluppare un funzionamento positivo.

La psicologia positiva valorizza numerose qualità individuali, come le competenze relazionali, la perseveranza, la creatività e il coraggio, ma attribuisce grande importanza anche ai valori condivisi all'interno della comunità, tra cui il senso di cittadinanza, la responsabilità, l'altruismo e la tolleranza. Inoltre, questo orientamento valorizza le esperienze soggettive dell'individuo, considerando sia

le esperienze del presente, come la felicità e lo stato di flow (profondo coinvolgimento nell'attività svolta), sia quelle riferite al passato, come la soddisfazione e il senso di appagamento, e al futuro, come la speranza e l'ottimismo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Un ulteriore elemento centrale è il riconoscimento del ruolo del contesto sociale, che influenza costantemente le esperienze e il benessere della persona e non può quindi essere considerato separatamente.

Nella teoria della felicità autentica (*authentic happiness*), Seligman (2002) sostiene che il benessere non dipenda esclusivamente dalla presenza di emozioni positive, ma anche dalla possibilità di sviluppare e valorizzare le proprie potenzialità. Successivamente, l'autore amplia questa prospettiva con il modello PERMA, descritto nell'opera *Flourish*, che individua cinque dimensioni fondamentali del benessere: le emozioni positive (*positive emotions*) sono associate a un atteggiamento ottimista e alla capacità di riconoscere gli aspetti positivi della vita; l'impegno (*engagement*) riguarda lo sviluppo dei propri punti di forza e l'esperienza dello stato di flow; le relazioni (*relationships*) fanno riferimento alla costruzione di legami sociali significativi; il significato (*meaning*) consiste nell'impiego delle proprie capacità al servizio di obiettivi che trascendono l'interesse individuale; infine, la realizzazione (*accomplishment*) corrisponde alla soddisfazione derivante dal raggiungimento di obiettivi personali (Seligman, 2011).

In un contributo successivo, Seligman (2018) precisa che queste cinque dimensioni non rappresentano forme distinte di benessere, ma i "*building blocks*", ossia gli elementi fondamentali che contribuiscono alla sua costruzione. Con il

passaggio dalla teoria della felicità autentica al modello PERMA, Seligman (2011) sostituisce il concetto di *authentic happiness* con quello di *flourishing*, inteso come una condizione di benessere ottimale che integra aspetti edonici ed eudaimonici. In questa prospettiva, le attività piacevoli e gratificanti contribuiscono al benessere soggettivo, mentre lo sviluppo delle proprie potenzialità, la costruzione di relazioni significative, il perseguimento di obiettivi e la ricerca di significato favoriscono una realizzazione personale più profonda e duratura.

1.1.3 Il benessere in età evolutiva

Il concetto di benessere assume caratteristiche specifiche nelle diverse fasi dello sviluppo. Pur non avendo elaborato una teoria del benessere in senso stretto, il modello psicosociale di Erikson (1974) offre una prospettiva utile per comprendere come il benessere si sviluppi nel corso della vita. Secondo l'autore, ogni fase evolutiva è caratterizzata dal superamento di specifiche crisi psicosociali: affrontarle in modo positivo favorisce un adattamento più efficace e una maggiore solidità psicologica, mentre la loro risoluzione incompleta può rappresentare un fattore di vulnerabilità nelle fasi successive.

Durante l'infanzia e l'adolescenza il benessere è strettamente influenzato dalle esperienze vissute nei principali contesti di crescita, in particolare la famiglia, il gruppo dei pari e la scuola (Ravens-Sieberer et al., 2001). In questa prospettiva, il benessere non dipende esclusivamente dalle caratteristiche individuali, ma si costruisce attraverso la continua interazione tra il soggetto e

l'ambiente in cui vive.

L'OECD (2017) descrive il benessere degli studenti come un fenomeno multidimensionale nel quale aspetti psicologici, cognitivi, sociali e fisici interagiscono reciprocamente contribuendo allo sviluppo armonico della persona. La dimensione psicologica include, tra gli altri, autostima, autoefficacia, motivazione e resilienza; quella cognitiva riguarda le capacità di ragionamento, pensiero critico e problem solving; la dimensione sociale fa riferimento alla qualità delle relazioni con famiglia, pari e insegnanti e al senso di appartenenza ai contesti di vita; infine, la dimensione fisica comprende lo stato di salute e l'adozione di stili di vita salutari. L'OECD sottolinea inoltre l'importanza di promuovere ambienti educativi sicuri e relazioni positive, capaci di sostenere contemporaneamente il benessere presente e lo sviluppo futuro dei bambini e degli adolescenti.

Agosta et al. (2021) evidenziano come il benessere infantile dipenda dalla capacità degli adulti di riconoscere e accogliere i bisogni dei bambini, favorendone la crescita personale e la piena espressione delle potenzialità attraverso esperienze positive e significative.

Negli ultimi decenni il tema del benessere in età evolutiva ha assunto un ruolo sempre più centrale anche nelle politiche europee e nazionali. Tra le iniziative di maggiore rilievo vi è il progetto europeo *Screening and Promotion for Health-related Quality of Life in Children and Adolescents*, finalizzato al monitoraggio della qualità della vita e della salute dei giovani tra gli 8 e i 18 anni mediante il questionario KIDSCREEN (Ravens-Sieberer et al., 2014). In Italia, il Progetto AVATAR ha promosso attività di valutazione e intervento in

collaborazione con scuole, famiglie e servizi territoriali, individuando quattro principali dimensioni del benessere adolescenziale: stile di vita, stato emotivo, contesto sociale e abilità cognitive (Mastorci et al., 2020; Lazzeri et al., 2022). Le evidenze emerse dal progetto indicano che il sostegno familiare costituisce il fattore maggiormente associato al benessere percepito dagli studenti tra i 10 e i 14 anni, seguito dagli stili di vita, dal benessere emotivo e, in misura minore, dalle abilità cognitive. Tali evidenze sottolineano l'importanza di promuovere interventi scolastici che valorizzino sia le competenze individuali sia la qualità delle relazioni e del contesto educativo (Mastorci et al., 2020).

La letteratura evidenzia come il benessere non rimanga stabile durante lo sviluppo, ma tenda a diminuire nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza, una fase caratterizzata da profondi cambiamenti fisici, cognitivi, emotivi e sociali e dalla progressiva costruzione dell'identità personale (Mastorci et al., 2021). Sebbene in questo periodo si sviluppino maggiori capacità cognitive, aumentano anche vulnerabilità emotive, livelli di stress e comportamenti a rischio.

In linea con tali evidenze, Bersia et al. (2022) hanno rilevato che tra gli 11 e i 15 anni diminuiscono la soddisfazione di vita e il benessere psicologico, mentre aumentano sintomi quali nervosismo, irritabilità e disturbi del sonno, soprattutto nelle ragazze. Analogamente, Hascher (2007) evidenzia una maggiore frequenza di emozioni negative e una crescente preoccupazione nei confronti della scuola; quest'ultimo aspetto viene confermato anche dallo studio longitudinale di Morinaj e Held (2023), secondo cui la preoccupazione scolastica rappresenta una costante durante l'adolescenza.

Non tutti gli studi, tuttavia, descrivono un andamento esclusivamente

negativo. Virtanen et al. (2019) hanno osservato che, durante il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado, molti studenti mantengono livelli elevati di benessere o mostrano addirittura un miglioramento, soprattutto quando percepiscono un maggiore sostegno da parte della famiglia, degli insegnanti e dei pari. In linea con tali risultati, Kiuru et al. (2020) evidenziano come il supporto familiare rappresenti uno dei principali fattori protettivi durante questa fase di transizione.

Nel complesso, gli studi indicano anche un rapporto bidirezionale tra benessere e qualità delle relazioni educative: se un contesto relazionale positivo favorisce il benessere, anche gli studenti che si sentono maggiormente soddisfatti tendono nel tempo a costruire relazioni più positive con genitori e insegnanti. Questa visione conferma il ruolo attivo dell'individuo nell'interazione con il proprio ambiente, come proposto da Sameroff (2010), evidenziando come il benessere sia al tempo stesso un esito e un fattore promotore di relazioni educative positive (Kiuru et al., 2020).

1.2 Il benessere scolastico

Nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza, la scuola rappresenta uno dei principali contesti di crescita nei quali bambini e ragazzi trascorrono gran parte della loro quotidianità, contribuendo non solo all'acquisizione di conoscenze, ma anche allo sviluppo personale, relazionale ed emotivo (Camodeca, 2008; MIUR, 2012a). Per questo motivo, promuovere il benessere all'interno del contesto

scolastico rappresenta oggi uno degli obiettivi fondamentali dell'azione educativa.

In letteratura, il benessere scolastico viene generalmente definito come una condizione caratterizzata dalla prevalenza di esperienze positive nei confronti della scuola, delle relazioni che vi si instaurano e della partecipazione alla vita scolastica (Hascher, 2007). Si tratta di un costrutto multidimensionale, che integra aspetti motivazionali, emotivi, cognitivi e sociali, insieme a elementi relativi alla salute fisica, agli stili di vita e alle caratteristiche dell'ambiente scolastico (Hascher, 2007; Alivernini et al., 2020; Gruppo di progetto AVATAR, 2022). Tali dimensioni non agiscono in modo indipendente, ma si influenzano reciprocamente, contribuendo a definire la qualità dell'esperienza scolastica e il livello di coinvolgimento degli studenti (Kiuru et al., 2020).

Il benessere scolastico può quindi essere interpretato come il risultato dell'interazione tra caratteristiche individuali e contesto scolastico (Aureli, 2008). In questa prospettiva, l'alunno non è un soggetto passivo, ma contribuisce attivamente alla costruzione del proprio ambiente di apprendimento attraverso le relazioni, i comportamenti e le esperienze che vive quotidianamente (Sameroff, 2010). Allo stesso tempo, il contesto scolastico è chiamato a riconoscere e valorizzare le peculiarità di ciascuno studente, creando condizioni favorevoli al suo sviluppo.

Tra gli elementi che maggiormente contribuiscono al benessere degli studenti assume un ruolo centrale il clima scolastico, inteso come la qualità delle relazioni, delle pratiche educative, dell'organizzazione e dell'atmosfera percepita all'interno della scuola (Grazia, 2022). Un ambiente accogliente, inclusivo e orientato alla cooperazione favorisce il senso di appartenenza, il coinvolgimento

scolastico, il rendimento e il benessere psicologico degli studenti, contribuendo al tempo stesso a prevenire difficoltà emotive e comportamentali (WHO, 1993; Aldridge & McChesney, 2018; Grazia, 2022).

Alla luce di queste considerazioni, il benessere scolastico può essere inteso come il risultato di una complessa interazione tra le caratteristiche individuali dello studente e le condizioni offerte dal contesto scolastico. Comprendere tali determinanti risulta fondamentale per individuare i fattori che favoriscono un'esperienza scolastica positiva e promuovere interventi educativi orientati allo sviluppo e all'inclusione.

1.2.1 L'evoluzione del concetto di benessere scolastico

Negli ultimi decenni, l'attenzione verso il benessere dei bambini e degli adolescenti è progressivamente aumentata, sia nell'ambito della ricerca scientifica sia nelle politiche educative e sociali. Parallelamente, anche il concetto di benessere scolastico ha assunto un ruolo sempre più centrale, pur rimanendo un costrutto complesso e privo di una definizione universalmente condivisa (Ben-Arieh & Frønes, 2011; Diener & Seligman, 2004; Fraillon, 2004; Losada-Puente et al., 2022).

Le prime riflessioni sul benessere scolastico tendevano a concentrarsi su singoli aspetti dell'esperienza educativa, privilegiando indicatori oggettivi e facilmente osservabili, come il rendimento scolastico, i risultati ai test, la frequenza delle lezioni o il ricorso ai servizi di consulenza. Una parte della letteratura interpretava il benessere soprattutto in termini di soddisfazione nei

confronti della scuola, presenza di emozioni positive e limitata esperienza di emozioni negative, secondo una prospettiva riconducibile all'approccio edonico (Losada-Puente et al., 2022). Queste interpretazioni, sebbene abbiano contribuito allo sviluppo del costrutto, risultavano tuttavia parziali, poiché consideravano il benessere attraverso singole dimensioni dell'esperienza scolastica, senza coglierne la natura multidimensionale.

A partire dagli anni Novanta, anche grazie alla *Global School Health Initiative* promossa dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (World Health Organization, 1998), si è progressivamente diffusa una prospettiva più ampia, che riconosce la scuola come un contesto privilegiato per promuovere salute e benessere. Secondo questo orientamento, il benessere non viene più ricondotto esclusivamente ai risultati scolastici o agli stati emotivi degli studenti, ma è interpretato come il risultato dell'interazione tra salute fisica e psicologica, qualità delle relazioni, partecipazione alla vita scolastica, sostegno ricevuto, sicurezza e caratteristiche dell'ambiente educativo (WHO, 1998).

Successivamente, il costrutto si è arricchito dei contributi provenienti dalle principali prospettive teoriche sul benessere. Accanto alla componente edonica, centrata sulla soddisfazione e sulle emozioni positive, la letteratura ha progressivamente ampliato tale prospettiva integrando anche la visione eudaimonica, che enfatizza la crescita personale, lo sviluppo delle proprie potenzialità e la ricerca di significato nell'esperienza scolastica (Ryff, 1989; Ryan & Deci, 2001), nonché la dimensione sociale del benessere, che valorizza il ruolo delle relazioni interpersonali, del senso di appartenenza e della partecipazione alla comunità scolastica (Keyes, 1998). Come evidenziato dalla revisione

sistematica di Losada-Puente et al. (2022), è proprio dall'integrazione di queste diverse prospettive che si è progressivamente affermata l'attuale concezione del benessere scolastico come costruito multidimensionale, dinamico e strettamente influenzato dal contesto educativo.

L'evoluzione del concetto di benessere scolastico ha portato allo sviluppo di modelli teorici capaci di descriverne la natura multidimensionale e le molteplici determinanti. Tra questi, il modello proposto da Konu e Rimpelä (2002) rappresenta uno dei riferimenti teorici più autorevoli, poiché integra in un'unica cornice concettuale le condizioni scolastiche, le relazioni sociali, le opportunità di autorealizzazione e lo stato di salute, offrendo una visione ampia e articolata del benessere degli studenti.

1.2.2 Il Modello di Konu e Rimpelä

Tra i modelli teorici che hanno maggiormente contribuito alla concettualizzazione del benessere scolastico, lo *School Well-Being Model* proposto da Konu e Rimpelä (2002) rappresenta uno dei principali modelli di riferimento. Tale modello trae origine dalla teoria del benessere elaborata da Allardt (1976; 1989), secondo cui il benessere è strettamente connesso alla soddisfazione dei bisogni fondamentali dell'individuo e si articola in tre dimensioni fondamentali: *having*, riferita alle risorse e alle condizioni materiali di vita; *loving*, relativa alla qualità delle relazioni sociali e al senso di appartenenza; *being*, che riguarda la possibilità di sviluppare il proprio potenziale, partecipare attivamente

alla vita sociale e realizzarsi come individuo.

Pur mantenendo questa impostazione teorica, Konu e Rimpelä la adattano al contesto scolastico, introducendo una quarta dimensione, lo stato di salute (*health*), ritenuta fondamentale per il benessere degli studenti.

Nel modello proposto, il benessere, l'insegnamento e l'apprendimento sono strettamente interconnessi. L'insegnamento esercita infatti un'influenza su tutte le dimensioni del benessere ed è strettamente connesso ai processi di apprendimento. Allo stesso tempo, apprendimento e risultati scolastici sono, a loro volta, influenzati sia dal benessere sia dai processi educativi (Wolfe, 1985; Symons et al., 1997).

Gli autori sottolineano anche come il contesto familiare e la comunità di appartenenza influenzino significativamente il funzionamento della scuola e il benessere degli studenti. L'istruzione di base, infatti, si sviluppa in stretta connessione con l'ambiente familiare e sociale nel quale ciascun individuo vive.

In questa prospettiva, il benessere scolastico viene articolato in quattro dimensioni principali: le condizioni della scuola (*having*), le relazioni sociali (*loving*), l'opportunità di autorealizzazione (*being*) e lo stato di salute (*health*).

- Le condizioni della scuola (*having*): nel modello di Konu e Rimpelä, la dimensione delle condizioni scolastiche comprende sia le caratteristiche dell'ambiente fisico della scuola sia gli aspetti organizzativi dell'istituzione. Comprende elementi quali la sicurezza, l'accoglienza degli spazi, la qualità degli ambienti (ad esempio rumorosità, ventilazione e temperatura) e tutte le condizioni che possono incidere sul benessere degli studenti. Rientrano inoltre l'organizzazione dell'attività didattica, il curriculum, la composizione

delle classi, l'orario scolastico e le modalità disciplinari, oltre ai servizi di supporto offerti dalla scuola, come mensa, assistenza sanitaria, consulenza psicopedagogica e orientamento. L'insieme di questi fattori contribuisce a creare un contesto favorevole all'apprendimento e al benessere degli alunni.

- Le relazioni sociali (*loving*): la dimensione delle relazioni sociali riguarda la qualità delle interazioni che gli studenti vivono all'interno del contesto scolastico. Include il clima sociale della scuola, i rapporti tra studenti e insegnanti, le relazioni con i compagni, le dinamiche di gruppo, la collaborazione tra scuola e famiglia, i rapporti con la comunità e la partecipazione degli studenti alla vita scolastica. Samdal (1998) afferma che un clima scolastico positivo, caratterizzato da fiducia e collaborazione, favorisce il benessere degli studenti e ne sostiene anche il rendimento scolastico. Particolare rilievo assume la relazione tra insegnanti e studenti e, più in generale, il clima organizzativo della scuola. Hoy e Hannum (1997) evidenziano che il senso di appartenenza, la collaborazione e la soddisfazione professionale degli insegnanti contribuiscono a migliorare il loro impegno educativo e il benessere complessivo dell'ambiente scolastico. Analogamente, Sabo (1995) osserva che gli studenti valutano spesso la qualità della scuola in base al rapporto instaurato con i propri docenti. Anche una gestione scolastica efficace rappresenta un fattore determinante sia per il benessere degli alunni sia per i loro risultati scolastici (Teddlie & Stringfield, 1993; Baldursson, 1995; Liinamo & Kannas, 1995; Nevo, 1995; Samdal, 1998). Tra i fattori che possono

compromettere la qualità delle relazioni sociali rientra il bullismo, interpretato come un fenomeno di gruppo nel quale gli studenti possono assumere ruoli differenti, come bullo, vittima, sostenitori del bullo, difensori della vittima o semplici osservatori (Salmivalli et al., 1996).

- Le opportunità di autorealizzazione (*being*): la dimensione delle opportunità di autorealizzazione riguarda la capacità della scuola di offrire agli studenti occasioni concrete per sviluppare le proprie potenzialità e partecipare attivamente alla vita scolastica. Konu e Rimpelä evidenziano come ogni studente debba sentirsi membro attivo della comunità scolastica, avere la possibilità di contribuire alle decisioni che lo riguardano e sviluppare conoscenze e competenze nel rispetto dei propri interessi, delle caratteristiche individuali e dei tempi di apprendimento. Esperienze scolastiche positive, supportate da un insegnamento adeguato e da un clima di guida, sostegno e incoraggiamento, favoriscono la realizzazione personale e consentono anche agli studenti con bisogni differenti di sperimentare il successo. Gli autori evidenziano inoltre l'importanza del riconoscimento ricevuto da insegnanti, genitori e compagni, poiché il rispetto e la valorizzazione dell'impegno contribuiscono a dare significato all'apprendimento e a promuovere il benessere dello studente. Infine, anche la possibilità di svolgere attività ricreative durante le pause scolastiche e di mantenere un contatto con la natura rappresenta un elemento che favorisce l'equilibrio tra le richieste dello studio e l'autorealizzazione personale.
- Lo stato di salute (*health*): la dimensione dello stato di salute nel modello

di Konu e Rimpelä, comprende la salute fisica e psicologica degli studenti, includendo sintomi, malattie acute e croniche e tutte le condizioni che possono influenzarne il funzionamento e la partecipazione alla vita scolastica. Richiamando Seedhouse (1986), gli autori distinguono tra *disease*, intesa come patologia identificabile clinicamente, e *illness*, ossia l'esperienza soggettiva del sentirsi malati, evidenziando come le due dimensioni non coincidano necessariamente. La salute viene considerata una risorsa fondamentale in quanto influenza tutte le altre dimensioni del benessere; tuttavia, gli autori sottolineano che anche una persona con una malattia cronica può raggiungere elevati livelli di benessere se le altre dimensioni risultano adeguatamente soddisfatte. Pur riprendendo il modello di Allardt (1976), nel quale la salute era inclusa nella categoria dell'*having*, Konu e Rimpelä la trattano come una dimensione distinta, ritenendola uno stato personale influenzato dalle condizioni scolastiche e supportando tale scelta anche con le evidenze emerse dalle analisi statistiche di Allardt (1976).

Le quattro dimensioni non operano in modo indipendente, ma si influenzano reciprocamente contribuendo alla costruzione del benessere scolastico. Per questo motivo il modello propone una visione integrata, nella quale fattori ambientali, relazionali, personali e di salute concorrono insieme a determinare la qualità dell'esperienza dello studente.

In conclusione, la prospettiva teorica fin qui delineata evidenzia come il benessere scolastico dipenda dall'interazione tra molteplici fattori che possono

assumere un peso diverso in funzione dei bisogni individuali. Da questa consapevolezza nasce l'esigenza di approfondire il tema del benessere scolastico negli alunni con Bisogni Educativi Speciali, nei quali la promozione di condizioni favorevoli al benessere rappresenta un presupposto essenziale per sostenere l'inclusione, la partecipazione e il successo formativo.

CAPITOLO II: Benessere scolastico e differenze individuali: il ruolo dell'ambiente e dell'inclusione

2.1 Il benessere scolastico nei Bisogni Educativi Speciali

La promozione del benessere scolastico assume particolare rilevanza quando si considerano alunni con esigenze educative differenti. Come evidenziato nel capitolo precedente, infatti, la qualità dell'esperienza scolastica non dipende esclusivamente dalle caratteristiche individuali, ma anche dalla loro interazione con gli aspetti relazionali e ambientali del contesto educativo. Considerare tale eterogeneità significa quindi interrogarsi sulle condizioni che possono favorire un'esperienza scolastica positiva e rispondere ai differenti bisogni degli alunni.

In questo senso, i Bisogni Educativi Speciali rappresentano un ambito di particolare interesse, poiché comprendono condizioni molto diverse tra loro, accomunate dalla necessità di prestare attenzione alla relazione tra le caratteristiche e i bisogni del singolo alunno e le risposte offerte dal contesto scolastico. Prima di approfondire il tema del benessere scolastico negli alunni con Bisogni Educativi Speciali, appare pertanto necessario delineare brevemente il significato di questo concetto e definire i confini entro i quali verrà utilizzato nel presente lavoro.

2.1.1 I Bisogni Educativi Speciali: inquadramento e delimitazione

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES) nasce dalla necessità di riconoscere la varietà delle situazioni che possono determinare, nel corso dell'esperienza scolastica, particolari esigenze educative. Nel tempo, questo concetto ha assunto maggiore importanza insieme a un cambiamento nel modo di intendere l'inclusione, che ha portato a superare una lettura basata esclusivamente sulla presenza di una disabilità o di una diagnosi clinica, ponendo maggiore attenzione alle diverse modalità di funzionamento e ai bisogni manifestati dall'alunno. Un passaggio importante in questa direzione è rappresentato dal Rapporto Warnock del 1978 e, successivamente, dalla Dichiarazione di Salamanca del 1994, che ha rafforzato il principio di un'educazione capace di accogliere le differenze individuali e di rispondere alla diversità dei bisogni educativi (Great Britain. Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978; UNESCO, 1994).

I BES non costituiscono, infatti, una categoria clinica o diagnostica, ma rappresentano un concetto ampio che comprende situazioni diverse accomunate dalla necessità di una particolare attenzione sul piano educativo. Il bisogno non viene quindi individuato esclusivamente sulla base di una diagnosi, ma considerando il funzionamento complessivo dell'alunno e le difficoltà che possono emergere nell'apprendimento e nella partecipazione alla vita scolastica. Tale impostazione richiama una concezione bio-psico-sociale del funzionamento, secondo la quale le caratteristiche individuali devono essere considerate nella loro interazione con i fattori personali e contestuali (Marzocchi & Frassoni, 2024). Il BES assume così un carattere dinamico: una difficoltà può manifestarsi in modo

diverso a seconda del contesto e, in alcuni casi, modificarsi al variare delle circostanze o delle risposte educative (Marzocchi & Frassoni, 2024; Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità [CNUDD], 2024).

Nel contesto italiano, la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 ha formalizzato e ampliato questa impostazione, individuando tre grandi aree riconducibili ai BES: disabilità, disturbi evolutivi specifici e situazioni di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], 2012b). La prima comprende le condizioni di disabilità tutelate dalla Legge 104/1992; la seconda include i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, disciplinati dalla Legge 170/2010, insieme ad altri disturbi evolutivi che possono interferire con il percorso scolastico, tra cui difficoltà nell'area del linguaggio, dell'attenzione e dell'iperattività, della coordinazione motoria e del funzionamento cognitivo; la terza comprende invece le situazioni in cui uno svantaggio sociale, economico, linguistico o culturale può incidere sull'apprendimento e sulla partecipazione scolastica (MIUR, 2012b). Questa articolazione mostra come la presenza di un BES non coincida necessariamente con l'esistenza di una certificazione clinica e come il bisogno possa avere, in alcuni casi, anche un carattere transitorio. La Direttiva sottolinea infatti che un alunno può manifestare bisogni educativi speciali con continuità oppure soltanto in determinati periodi, richiedendo una risposta educativa adeguata e personalizzata (MIUR, 2012b).

L'ampia varietà delle situazioni comprese nei BES rende poco funzionale una lettura rigida e uniforme. Alunni appartenenti alla stessa categoria possono presentare risorse, difficoltà ed esigenze molto diverse, mentre caratteristiche

individuali simili possono tradursi in esperienze scolastiche differenti in relazione alle richieste e alle opportunità offerte dall'ambiente (Marzocchi & Frassoni, 2024; CNUDD, 2024).

Considerata l'ampiezza del concetto di BES, il presente lavoro non intende approfondire tutte le condizioni che possono rientrare al suo interno. L'attenzione sarà rivolta prevalentemente a situazioni di difficoltà lieve o moderata, nelle quali la relazione tra le caratteristiche individuali e quelle del contesto scolastico può assumere un ruolo particolarmente rilevante per il benessere dell'alunno. Non verranno invece approfondite le condizioni di disabilità grave, la cui complessità richiederebbe una trattazione specifica che va oltre gli obiettivi del presente lavoro. Tale delimitazione permette di concentrare l'attenzione sul modo in cui l'ambiente educativo può interagire con i diversi bisogni individuali, favorendo oppure ostacolando l'adattamento, la partecipazione e, più in generale, il benessere scolastico.

2.1.2 Il benessere scolastico negli alunni con BES

Analizzare il benessere scolastico degli alunni con Bisogni Educativi Speciali significa considerare non soltanto le eventuali difficoltà di apprendimento o di rendimento, ma anche il modo in cui questi studenti vivono la propria esperienza a scuola. Il benessere scolastico coinvolge infatti diverse dimensioni, tra cui la percezione delle proprie capacità, la soddisfazione per i risultati ottenuti, le emozioni legate alle richieste scolastiche e la qualità delle relazioni con insegnanti e compagni. La presenza di un BES non determina necessariamente una condizione generale di malessere, ma può associarsi ad alcune aree di

maggior vulnerabilità, che possono assumere caratteristiche diverse in relazione al singolo alunno e al contesto in cui è inserito (Tobia & Marzocchi, 2015; Marzocchi & Frassoni, 2024).

Un contributo importante in questo ambito è rappresentato dallo studio di Tobia e Marzocchi (2015), che ha confrontato il benessere scolastico di alunni con BES con quello di coetanei senza difficoltà segnalate, considerando sia il punto di vista degli studenti sia quello dei genitori e degli insegnanti. Dai risultati emerge che gli alunni con BES riportano livelli inferiori di autoefficacia e di soddisfazione per i propri risultati scolastici, oltre a una percezione meno positiva del rapporto con gli insegnanti. I primi due aspetti sembrano essere legati alla maggior fatica che questi studenti possono incontrare nel rispondere alle richieste scolastiche e nel raggiungere risultati adeguati. Anche la relazione con gli insegnanti può risentire delle difficoltà incontrate nel percorso scolastico, della maggior necessità di aiuto e delle più frequenti esperienze di insuccesso, nonostante il supporto generalmente offerto a questi alunni (Tobia & Marzocchi, 2015).

Un quadro diverso emerge per le relazioni con i compagni, che nello stesso studio risultano sostanzialmente preservate. Gli autori suggeriscono quindi che il gruppo dei pari possa rappresentare una possibile risorsa per il benessere degli studenti con BES. Relazioni positive con i compagni possono favorire la partecipazione alla vita della classe e offrire occasioni di sostegno e collaborazione. In questa direzione, Tobia e Marzocchi (2015) sottolineano il possibile valore di modalità didattiche basate sull'interazione tra pari, come il

cooperative learning e le attività in coppia o in piccolo gruppo, che permettono di valorizzare le risorse relazionali presenti nella classe.

Un ulteriore aspetto riguarda la percezione del benessere da parte degli alunni e degli adulti di riferimento. Dal punto di vista degli studenti, le reazioni emotive alle richieste scolastiche non risultano significativamente diverse tra il gruppo con BES e quello di controllo: emozioni come ansia, vergogna e senso di colpa non sembrano quindi essere sperimentate in misura maggiore. Genitori e insegnanti tendono invece ad attribuire agli alunni con BES un maggiore malessere emotivo e a valutarne meno positivamente le competenze scolastiche. Anche tra le valutazioni delle due figure adulte emergono alcune differenze. Questi risultati mostrano come la percezione dell'alunno, della famiglia e della scuola non sia necessariamente coincidente e sottolineano quindi l'importanza di considerare più punti di vista nella valutazione del benessere scolastico (Tobia & Marzocchi, 2015).

Risultati simili emergono dallo studio di Goldan et al. (2022), condotto in Germania su alunni alla fine della scuola primaria. Gli studenti con BES riportano una minore soddisfazione generale e, in particolare, livelli inferiori di soddisfazione nei confronti della scuola e delle relazioni con gli amici rispetto ai coetanei senza BES. Inoltre, riferiscono più frequentemente sentimenti di solitudine. Non emergono invece differenze per alcune emozioni negative, come noia e ansia, mentre risultano maggiori la stanchezza e l'affaticamento emotivo legati all'esperienza scolastica. Gli alunni con BES riferiscono inoltre un minore piacere nei confronti della scuola e una minore percezione di padronanza nel processo di apprendimento (Goldan et al., 2022).

Nel complesso, le evidenze considerate restituiscono un quadro articolato del benessere scolastico degli alunni con BES. Le difficoltà non interessano necessariamente tutte le dimensioni dell'esperienza scolastica e possono coesistere con importanti risorse, come le relazioni con i compagni. Comprendere queste differenze richiede quindi di considerare il modo in cui i bisogni e le caratteristiche del singolo alunno si incontrano con le condizioni offerte dall'ambiente scolastico.

2.2 Bambino e ambiente scolastico: adattamento e differenze individuali

Il benessere scolastico è legato non solo alle caratteristiche del bambino e del contesto in cui è inserito, ma anche alla relazione che si crea tra questi elementi. Bambini con caratteristiche e bisogni differenti possono infatti vivere in modo diverso le stesse esperienze scolastiche. Diventa quindi importante considerare il rapporto tra bambino e ambiente, tenendo conto sia dell'adattamento tra questi elementi sia delle differenze individuali nel modo di percepire e rispondere al contesto scolastico.

2.2.1 L'adattamento tra bambino e ambiente scolastico

Nel considerare il rapporto tra caratteristiche individuali e ambiente, un importante riferimento teorico è rappresentato dal concetto di *goodness of fit*, sviluppato a partire dagli studi di Thomas e Chess sul temperamento infantile. Le ricerche condotte nell'ambito del *New York Longitudinal Study* contribuirono a superare una concezione del bambino come destinatario passivo delle influenze

ambientali, evidenziando il ruolo delle caratteristiche temperamentali individuali nei processi di adattamento e la loro interazione con il contesto (Chess et al., 1963; McClowry et al., 2008). In questa prospettiva, il *goodness of fit* descrive la corrispondenza tra le caratteristiche e le capacità dell'individuo e le richieste e aspettative dell'ambiente: una buona compatibilità può favorire un adattamento positivo, mentre una scarsa corrispondenza può contribuire all'emergere di difficoltà (Chess & Thomas, 1999; McClowry et al., 2008). Le caratteristiche individuali non possono quindi essere considerate adattive o disadattive in senso assoluto, poiché nessun profilo temperamentale risulta ottimale in ogni situazione e gli esiti dello sviluppo dipendono anche dall'interazione tra bambino e ambiente (McClowry et al., 2008).

Questa prospettiva assume particolare interesse in ambito scolastico. In questa direzione si colloca lo *Stage-Environment Fit*, secondo il quale l'esperienza scolastica dipende anche dal grado in cui le caratteristiche del contesto riescono a rispondere ai bisogni propri delle diverse fasi dello sviluppo. Eccles e Roeser (2011), riprendendo il lavoro di Eccles et al. (1993), evidenziano come alcuni cambiamenti nella motivazione e nel coinvolgimento scolastico possano essere interpretati proprio alla luce di tale rapporto. In particolare, nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria, alcune trasformazioni del contesto possono risultare poco adeguate ai bisogni che emergono con la crescita, creando una condizione di *mismatch* tra studente e ambiente. Ambienti in grado di sostenere l'autonomia e la competenza degli studenti e di offrire un adeguato supporto emotivo sono associati a maggiori livelli di motivazione, coinvolgimento, apprendimento e benessere (Deci & Ryan, 2002; Eccles &

Roeser, 2011). Anche la qualità delle relazioni con gli insegnanti e il senso di appartenenza alla classe risultano collegati alla motivazione e al benessere socio-emotivo (Roeser et al., 2000; Wentzel & Wigfield, 2007).

Un ulteriore contributo deriva dalla prospettiva del *Person–Environment Fit*, che pone l'attenzione sulla corrispondenza tra le caratteristiche e i bisogni dell'individuo e le risorse offerte dall'ambiente. Le sue origini vengono ricondotte al lavoro di French et al. (1974) e alla teoria di campo di Lewin, secondo cui il comportamento non può essere spiegato separando le caratteristiche personali da quelle del contesto in cui la persona è inserita (Aldridge et al., 2024). Assume quindi particolare importanza il grado di congruenza tra ciò di cui l'individuo ha bisogno e ciò che l'ambiente effettivamente offre (Caplan, 1987; Edwards et al., 1998).

Applicato al contesto scolastico, questo approccio permette di considerare non soltanto le caratteristiche della scuola, ma anche il modo in cui esse vengono vissute e percepite dai singoli studenti. Già alcuni studi condotti a livello di classe avevano mostrato come una maggiore corrispondenza tra l'ambiente di apprendimento reale e quello preferito dagli studenti fosse associata a esiti scolastici più favorevoli (Fraser & Fisher, 1983a, 1983b). Più recentemente, Aldridge et al. (2024) hanno considerato il *fit* tra il clima scolastico percepito dagli alunni e quello da loro desiderato, prendendo in esame aspetti quali il supporto degli insegnanti, le relazioni tra pari, la chiarezza delle regole, il sostegno all'apprendimento e il senso di appartenenza alla scuola. I risultati, ottenuti in un campione di alunni della scuola primaria, hanno mostrato che una minore distanza tra ambiente sperimentato e desiderato era associata a maggiore

benessere e resilienza e a minori esperienze di bullismo (Aldridge et al., 2024). Considerare il *fit* consente quindi di spostare l'attenzione dalle sole caratteristiche individuali o ambientali alla loro corrispondenza, evidenziando l'importanza di contesti capaci di rispondere alla variabilità degli alunni.

Restringendo ulteriormente l'attenzione all'ambiente di classe, Granger e Chow (2025), all'interno del framework della *Classroom Carrying Capacity*, riprendono i modelli di *Person–Environment Fit* per analizzare le situazioni di *match* e *mismatch* tra i bisogni individuali e le condizioni presenti in classe. Gli autori considerano la classe come un sistema dinamico, nel quale fattori relativi allo studente, all'insegnante e al gruppo interagiscono e possono rappresentare risorse oppure elementi che limitano la capacità del contesto di sostenere gli alunni. Il *fit* tra studente e classe può quindi modificarsi nel tempo e l'ambiente stesso può essere adattato per rispondere in maniera più adeguata alle esigenze individuali. Relazioni positive con l'insegnante, pratiche didattiche efficaci e forme di supporto individualizzato possono, in questo senso, rappresentare importanti risorse (Granger & Chow, 2025).

A questo livello assumono particolare importanza le interazioni che caratterizzano la vita quotidiana della classe. Il framework *Teaching through Interactions* proposto da Hamre et al. (2013) individua tre dimensioni principali: il supporto emotivo, l'organizzazione della classe e il supporto didattico, considerate centrali per la qualità delle interazioni tra insegnanti e alunni (Hamre et al., 2013). L'importanza di queste dimensioni può essere ancora maggiore per gli studenti che presentano maggiori difficoltà. Hamre e Pianta (2005), in uno studio condotto nel primo anno della scuola primaria, hanno infatti osservato che

gli alunni a rischio di insuccesso scolastico inseriti in classi caratterizzate da elevati livelli di supporto emotivo e didattico mostravano esiti più favorevoli nell'apprendimento e nella relazione con l'insegnante rispetto agli alunni a rischio inseriti in contesti meno supportivi.

Nel complesso, questi contributi mostrano come l'adattamento scolastico dipenda dalla corrispondenza tra caratteristiche individuali e condizioni ambientali. Tale aspetto assume particolare rilevanza per gli alunni con BES, i cui bisogni eterogenei possono richiedere modalità di supporto differenti. Una stessa organizzazione scolastica può quindi risultare adeguata per alcuni studenti e meno rispondente alle necessità di altri.

2.2.2 Interazione con l'ambiente e differenze individuali

La relazione tra caratteristiche individuali e ambiente descritta attraverso i modelli di *fit* può essere ulteriormente approfondita considerando il suo carattere dinamico. La corrispondenza tra bambino e contesto, infatti, non rappresenta una condizione stabile, ma si costruisce e può modificarsi nel corso dello sviluppo, in relazione sia ai cambiamenti individuali sia alle esperienze vissute.

Questa prospettiva trova un importante riferimento nella *Developmental Psychopathology*, che considera lo sviluppo come un processo complesso, nel quale intervengono molteplici fattori individuali, esperienziali e contestuali, non riconducibili a semplici rapporti lineari di causa ed effetto (Sroufe & Rutter, 1984; Cicchetti & Toth, 2009; Sroufe, 2009). L'adattamento del bambino si costruisce progressivamente attraverso la relazione tra le sue caratteristiche, le esperienze

precedenti e le richieste dei diversi contesti di sviluppo. Sroufe e Rutter (1984) sottolineano infatti la necessità di considerare le caratteristiche individuali in rapporto agli adattamenti precedentemente costruiti e alle successive richieste ambientali. Anche Cicchetti e Toth (2009) evidenziano l'interazione tra aspetti biologici, psicologici e socio-contestuali e la possibilità che da essa derivino percorsi evolutivi differenti.

Un'espressione particolarmente chiara di questa concezione è rappresentata dal modello transazionale, sviluppato a partire dai lavori di Sameroff e Chandler (1975). Secondo tale modello, gli esiti dello sviluppo non dipendono esclusivamente dalle caratteristiche del bambino né dalle condizioni dell'ambiente, ma emergono dalle continue interazioni tra questi elementi. Il bambino viene quindi considerato parte attiva del processo: le sue caratteristiche e i suoi comportamenti possono influenzare le risposte delle persone e dei contesti con cui entra in relazione e, allo stesso tempo, tali esperienze possono contribuire a modificarne il comportamento e lo sviluppo (Sameroff & MacKenzie, 2003). L'influenza tra bambino e ambiente assume così un carattere bidirezionale e continuo.

Questa lettura amplia quanto osservato attraverso i modelli di *fit*: non si tratta soltanto di valutare quanto un ambiente sia adeguato alle caratteristiche del bambino in un determinato momento, ma anche di considerare come la relazione tra individuo e contesto si costruisca e si trasformi attraverso le esperienze. In ambito scolastico, le caratteristiche dell'alunno possono contribuire a orientare le interazioni e le risposte del contesto, mentre le esperienze vissute a scuola possono a loro volta influenzarne progressivamente l'adattamento. A questa

reciprocità si aggiunge un ulteriore elemento: bambini diversi possono rispondere in modo differente alle medesime condizioni ambientali.

In questa direzione si colloca la prospettiva della *Differential Susceptibility*. Belsky e Pluess (2009) evidenziano come alcune caratteristiche individuali possano essere associate a una maggiore suscettibilità non soltanto alle condizioni ambientali sfavorevoli, ma anche a quelle positive. Questa prospettiva amplia quindi i tradizionali modelli di vulnerabilità: le caratteristiche associate a una maggiore sensibilità all'ambiente non rappresentano necessariamente soltanto fattori di rischio, ma possono riflettere una maggiore plasticità rispetto alla qualità delle esperienze.

Le differenze nella risposta alle influenze ambientali possono essere comprese all'interno del più ampio concetto di *Environmental Sensitivity*. Pluess (2015) utilizza questa espressione per indicare la capacità di registrare, elaborare e rispondere agli stimoli provenienti dall'ambiente, sottolineando come tale sensibilità possa variare tra gli individui. L'*Environmental Sensitivity* costituisce quindi una cornice generale che integra diverse prospettive accomunate dall'idea che le persone differiscano nel grado in cui sono influenzate dal contesto (Pluess, 2015).

All'interno di questa cornice, la *Vantage Sensitivity* pone l'attenzione specificamente sulle differenze individuali nella capacità di beneficiare delle influenze ambientali positive. A differenza della *Differential Susceptibility*, che considera la variabilità nella risposta sia alle condizioni negative sia a quelle positive, questa prospettiva riguarda la diversa responsività alle esperienze favorevoli (Pluess & Belsky, 2013). Il concetto è stato applicato anche allo studio

degli interventi psicologici e educativi, evidenziando come i loro effetti possano variare in relazione alla sensibilità individuale (de Villiers et al., 2018). Una maggiore sensibilità non rappresenta quindi necessariamente uno svantaggio, ma può associarsi anche a una maggiore possibilità di beneficiare di condizioni favorevoli.

Questi concetti assumono particolare interesse in ambito scolastico. Nocentini et al. (2018), in uno studio condotto su 2.042 alunni frequentanti il quarto e il sesto anno di scolarizzazione, nell'ambito di un intervento antibullismo, hanno osservato che gli effetti sulla vittimizzazione e sui sintomi internalizzanti variavano in relazione alla sensibilità ambientale e al genere; in particolare, tra i maschi, gli alunni con livelli più elevati di sensibilità mostravano maggiori benefici rispetto a quelli meno sensibili. Pur riferendosi a uno specifico intervento, questi risultati mostrano come bambini esposti allo stesso cambiamento del contesto possano rispondere in maniera differente, evidenziando l'importanza di considerare le differenze individuali nella sensibilità ambientale anche in ambito scolastico (Nocentini et al., 2018).

Le differenze individuali riguardano, tuttavia, non soltanto il modo in cui i bambini rispondono all'ambiente, ma anche il modo in cui lo percepiscono e lo vivono. La comprensione del benessere scolastico richiede quindi di considerare, accanto alle caratteristiche del contesto, anche la valutazione soggettiva del bambino, poiché situazioni apparentemente simili possono assumere significati differenti per alunni diversi.

L'importanza di considerare direttamente il punto di vista del bambino è evidenziata da Ben-Arieh (2005), che sottolinea la necessità di affiancare agli

indicatori più oggettivi del benessere informazioni relative a ciò che i bambini pensano, sentono e sperimentano nella propria vita quotidiana. Una comprensione più completa del benessere infantile richiede quindi di raccogliere anche le loro percezioni soggettive, riconoscendoli come fonti dirette di informazione sulla propria esperienza.

Questa impostazione trova una specifica applicazione nel contesto scolastico. Aldridge e Blackstock (2024), in uno studio condotto nella scuola primaria, hanno sviluppato uno strumento volto a rilevare direttamente la percezione degli alunni rispetto a diverse dimensioni del clima scolastico, tra cui il supporto degli insegnanti, le relazioni tra pari, la possibilità di chiedere aiuto, la chiarezza delle regole, il sostegno all'apprendimento e il senso di appartenenza alla scuola. Gli autori hanno inoltre considerato la relazione tra tali percezioni e il benessere, mostrando l'utilità della prospettiva dell'alunno nella comprensione della sua esperienza scolastica.

La rilevanza di questa prospettiva emerge anche dal confronto con le valutazioni degli adulti. Jozefiak et al. (2008), in uno studio condotto su studenti dagli 8 ai 16 anni e sui loro genitori, hanno rilevato una concordanza complessivamente bassa tra le rispettive valutazioni della qualità di vita. In particolare, tra gli alunni del quarto e del sesto anno di scolarizzazione la concordanza risultava inferiore rispetto agli studenti più grandi e, nella maggior parte delle dimensioni considerate, i genitori tendevano a fornire valutazioni più positive rispetto ai figli. Questi risultati mostrano come le informazioni fornite dagli adulti, pur essendo importanti, non siano necessariamente sovrapponibili

all'esperienza riferita dal bambino e possano quindi essere considerate complementari al suo punto di vista.

Nel complesso, considerare la natura dinamica dell'interazione tra bambino e ambiente, le differenze individuali nella sensibilità alle sue influenze e il modo soggettivo in cui le esperienze vengono percepite permette di ampliare la comprensione dell'adattamento e del benessere scolastico. Questo assume particolare rilevanza per gli alunni con BES, caratterizzati da bisogni e profili eterogenei, per i quali condizioni scolastiche simili possono essere vissute e valutate in modo differente. La rilevazione del benessere scolastico può quindi beneficiare di strumenti capaci di raccogliere direttamente la prospettiva del bambino rispetto alle situazioni che caratterizzano la vita scolastica, affiancandola alle informazioni provenienti da altre fonti.

2.3 Inclusione e promozione del benessere scolastico

Le prospettive considerate evidenziano come bambini con caratteristiche e bisogni differenti possano rispondere e adattarsi in modo diverso alle condizioni offerte dall'ambiente scolastico. Questo aspetto assume particolare rilevanza per gli alunni con BES, per i quali la capacità del contesto di riconoscere e rispondere alle differenze può incidere sulla qualità dell'esperienza scolastica.

Diventa quindi importante considerare la capacità della scuola di accogliere le differenze e di creare condizioni favorevoli alla partecipazione, alle relazioni e al senso di appartenenza. In questa prospettiva, l'inclusione non riguarda soltanto la presenza dell'alunno nella classe, ma la possibilità di

partecipare alla vita scolastica e di trovare nel contesto risposte adeguate ai propri bisogni.

2.3.1 Inclusione, partecipazione e senso di appartenenza

Il concetto di inclusione scolastica si è sviluppato attraverso un progressivo ampliamento della prospettiva dell'integrazione. In Italia, un passaggio importante è rappresentato dalla Legge 517/1977, che contribuì al superamento delle classi differenziali e all'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi ordinarie. Con il tempo, tuttavia, l'attenzione si è spostata dalla sola presenza dell'alunno alla qualità della sua esperienza scolastica. Mentre l'integrazione si concentrava maggiormente sull'inserimento del singolo studente in un ambiente già definito, la prospettiva inclusiva attribuisce un ruolo centrale anche alla capacità della scuola di modificare le proprie condizioni per rispondere alla variabilità degli alunni (UNESCO, 2020; Slee, 2018).

Le differenze vengono così considerate una caratteristica della realtà scolastica e l'attenzione si estende alle condizioni che possono favorire oppure ostacolare l'apprendimento e la partecipazione. Tale prospettiva risulta particolarmente significativa per gli alunni con BES, poiché permette di leggere le difficoltà considerando l'interazione tra funzionamento individuale e contesto, in linea con una prospettiva bio-psico-sociale. Diventa quindi importante individuare sia le possibili barriere presenti nell'ambiente sia le risorse che possono facilitare la partecipazione dell'alunno (Ainscow, 2016; World Health Organization [WHO], 2001).

La partecipazione rappresenta infatti una dimensione centrale dell'inclusione: essere presenti nella classe non significa necessariamente prendere parte in modo significativo alle attività, alle relazioni e alle occasioni di apprendimento. Il rapporto tra inclusione e benessere emerge proprio nella possibilità di sentirsi coinvolti nella vita scolastica, costruire relazioni positive e sviluppare un senso di appartenenza al gruppo. La letteratura richiama, tra gli aspetti rilevanti per il benessere, la qualità delle relazioni, le opportunità di partecipazione attiva e il sentirsi parte dell'esperienza scolastica (Storai et al., 2026).

In questo processo assumono particolare rilievo le relazioni con i compagni e gli insegnanti. Nel volume curato da Zambotti (2015), il gruppo dei pari viene considerato una risorsa importante della didattica inclusiva: attività collaborative, apprendimento cooperativo e *peer tutoring* possono offrire occasioni di interazione e partecipazione e contribuire alla costruzione di un clima di classe capace di accogliere le differenze. Questo aspetto appare particolarmente interessante nel caso degli alunni con BES. Come precedentemente osservato, nello studio di Tobia e Marzocchi (2015) le relazioni con i compagni risultavano sostanzialmente preservate negli alunni con BES, suggerendo il possibile valore del gruppo dei pari come risorsa per il benessere e la partecipazione.

L'inclusione può quindi contribuire al benessere quando la presenza dell'alunno nel contesto comune si traduce in partecipazione significativa, relazioni positive e senso di appartenenza. Diventa allora importante comprendere quali caratteristiche dell'ambiente scolastico possano rendere concretamente possibile questa esperienza.

2.3.2 Caratteristiche dei contesti educativi inclusivi e promozione del benessere

La realizzazione dell'inclusione dipende anche dal modo in cui la scuola organizza la didattica, gli spazi, i tempi e le risorse. L'*Index for Inclusion* propone a questo proposito una prospettiva che coinvolge l'intera realtà scolastica, attraverso la costruzione di culture, politiche e pratiche inclusive. L'attenzione viene rivolta all'individuazione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e alla valorizzazione delle risorse disponibili per superarli (Booth & Ainscow, 2014).

Sul piano didattico, ciò richiede flessibilità e capacità di adattamento. Le modalità di presentazione dei contenuti, i materiali, i tempi di lavoro e le strategie possono essere differenziati in relazione ai bisogni presenti nella classe, valorizzando anche differenti modalità di elaborazione delle informazioni e strategie cognitive e metacognitive (Zambotti, 2015). Personalizzare la didattica non significa necessariamente ridurre gli obiettivi o le aspettative, ma modificare le modalità attraverso cui questi possono essere affrontati e raggiunti, cercando di mantenere l'alunno all'interno delle esperienze condivise della classe.

Anche l'organizzazione delle attività assume quindi particolare importanza. Bellacicco et al. (2019), analizzando le pratiche di *push e pull out* nelle scuole italiane, mostrano come alcune attività rivolte ad alunni con disabilità o altre difficoltà possano svolgersi fuori dalla classe con l'obiettivo di rispondere a bisogni specifici. Il significato di queste esperienze dipende però dagli obiettivi, dalle caratteristiche degli alunni e dalle modalità con cui le attività vengono organizzate e condivise tra gli insegnanti. Non è quindi sufficiente considerare il

luogo in cui si svolge un'attività, ma occorre valutarne la funzione all'interno del percorso dell'alunno.

Promuovere il benessere degli alunni con BES significa, in questa prospettiva, intervenire anche sulle condizioni nelle quali si svolge la loro esperienza scolastica. La promozione assume così un carattere non soltanto reattivo, rivolto a difficoltà già presenti, ma anche preventivo: individuare possibili barriere, rendere più flessibile la didattica e adattare le opportunità educative permette di costruire condizioni più favorevoli all'apprendimento e alla partecipazione. Non esiste tuttavia una risposta adeguata nello stesso modo per tutti, poiché le caratteristiche del contesto possono essere sperimentate diversamente dai singoli alunni.

2.3.3 Il benessere scolastico nei diversi profili di difficoltà: evidenze dalla letteratura

Le evidenze relative a specifici profili di difficoltà confermano l'importanza di non considerare gli alunni con BES come un gruppo omogeneo. Un esempio è fornito dallo studio esplorativo di Lombardi et al. (2021), condotto su studenti della scuola secondaria e basato sul confronto tra alunni con disturbo specifico dell'apprendimento, studenti con difficoltà di apprendimento senza diagnosi e studenti senza difficoltà. Il gruppo con difficoltà non diagnosticate mostrava una situazione meno favorevole, caratterizzata da minore coinvolgimento, padronanza e autonomia e da una minore percezione del supporto dei pari. Gli studenti con DSA, invece, non presentavano differenze significative rispetto al gruppo di controllo nelle dimensioni di benessere e coinvolgimento considerate. Gli autori

evidenziano quindi il possibile ruolo del riconoscimento delle difficoltà e dell'accesso a strategie e supporti adeguati, pur sottolineando il carattere esplorativo dello studio (Lombardi et al., 2021).

Indicazioni più specifiche emergono rispetto all'autismo. Carroll et al. (2026), in una revisione sistematica dedicata al benessere di studenti autistici inseriti in contesti di scuola primaria e secondaria, evidenziano innanzitutto come la letteratura specifica sul tema sia ancora limitata: soltanto undici studi soddisfacevano i criteri previsti dalla revisione. Le evidenze disponibili mostrano comunque il ruolo di diversi fattori scolastici, tra cui il supporto del personale, le relazioni con i pari e le caratteristiche dell'ambiente fisico e sensoriale. La review evidenzia inoltre come alcune caratteristiche del contesto possano assumere un significato diverso in relazione ai bisogni del singolo studente, confermando la necessità di adattare i supporti alle differenze individuali.

Un ulteriore aspetto riguarda la prospettiva attraverso cui viene valutato il benessere. Carroll et al. (2026) sottolineano l'importanza di raccogliere direttamente l'esperienza degli studenti autistici e di integrarla con quella di genitori, insegnanti e altre figure significative. La revisione evidenzia infatti la necessità di comprendere meglio come il benessere venga vissuto dagli stessi studenti e segnala i limiti di approcci troppo generali, che possono non rappresentare adeguatamente l'eterogeneità delle esperienze individuali.

Nel complesso, quanto emerso nei primi due capitoli mostra come il benessere scolastico sia un fenomeno complesso, legato sia alle caratteristiche individuali sia alle condizioni del contesto educativo. Comprenderlo richiede

quindi di considerare i bisogni dell'alunno, le relazioni e le opportunità offerte dall'ambiente, ma anche il modo in cui ciascun bambino vive e percepisce la propria esperienza scolastica. A partire da questa prospettiva, diventa importante approfondire il benessere attraverso l'esperienza concreta degli alunni e dei principali contesti relazionali che li accompagnano.

CAPITOLO III: La ricerca

3.1 Introduzione

Alla luce della letteratura esaminata nei capitoli precedenti, il benessere scolastico emerge come un costrutto complesso e multidimensionale, che non dipende esclusivamente dalle caratteristiche individuali dell'alunno o da quelle del contesto scolastico, ma dalla relazione tra questi elementi. La stessa esperienza scolastica può infatti essere percepita e vissuta in modo differente da ciascun bambino, in funzione delle proprie caratteristiche, dei propri bisogni e delle risposte offerte dal contesto.

Tale prospettiva assume particolare rilevanza nel caso degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES). Come evidenziato nel capitolo precedente, la presenza di un BES non determina necessariamente una condizione generale di malessere, ma può associarsi a una maggiore vulnerabilità in alcune dimensioni dell'esperienza scolastica. In particolare, sono emerse possibili difficoltà relative alla percezione delle proprie capacità, alla soddisfazione per i risultati scolastici e al rapporto con gli insegnanti. Queste difficoltà, tuttavia, non si presentano allo stesso modo in tutti gli alunni, ma possono variare in relazione alle caratteristiche e ai bisogni del singolo bambino e al contesto in cui è inserito.

La valutazione del benessere scolastico richiede quindi di considerare non soltanto le diverse dimensioni che lo compongono, ma anche il significato che queste possono assumere per il singolo bambino. Diventa pertanto importante valorizzare direttamente il punto di vista degli alunni, offrendo loro la possibilità di

esprimere quali elementi della propria esperienza scolastica rappresentino fonti di benessere o di malessere e quali, tra quelli percepiti negativamente, desidererebbero modificare.

3.2 Obiettivi

Il presente studio si propone di esplorare il benessere scolastico degli alunni della scuola primaria attraverso una modalità di valutazione individualizzata, ponendo a confronto l'esperienza degli alunni con e senza Bisogni Educativi Speciali.

In particolare, l'obiettivo è analizzare quali dimensioni dell'esperienza scolastica vengano associate al benessere e al malessere nei due gruppi e con quale intensità vengano valutate. Un ulteriore obiettivo riguarda le situazioni percepite come fonte di malessere, al fine di esaminare quali i bambini desiderino modificare e quanto sia importante per loro il cambiamento, osservando eventuali somiglianze o differenze tra i due gruppi.

Lo strumento utilizzato nel presente studio presenta caratteristiche differenti rispetto ai questionari standardizzati tradizionalmente impiegati per la valutazione del benessere scolastico. Consente infatti di raccogliere informazioni più specifiche e personalizzate, permettendo al bambino di esprimere il significato che i diversi aspetti della propria esperienza scolastica assumono per lui e, in presenza di elementi di malessere, quanto ritenga importante modificarli.

Le evidenze disponibili in letteratura suggeriscono la possibile presenza di differenze nell'esperienza scolastica degli alunni con e senza BES. Tuttavia,

derivano prevalentemente dall'impiego di strumenti standardizzati e, in alcuni studi, da valutazioni fornite dagli adulti di riferimento. La modalità adottata nel presente studio, maggiormente individualizzata e orientata a valorizzare la percezione diretta del bambino, potrebbe quindi consentire di cogliere aspetti differenti o ulteriori rispetto a quelli emersi dagli studi precedenti. Alla luce di queste considerazioni, lo studio assume un carattere esplorativo e non prevede la formulazione di specifiche ipotesi di ricerca.

3.3 Metodo

In questa sezione vengono descritte le caratteristiche dei partecipanti coinvolti nello studio, le modalità attraverso cui si è svolta la raccolta dei dati e gli strumenti utilizzati per la valutazione del benessere scolastico.

3.3.1 Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 146 alunni della scuola primaria, provenienti da istituti scolastici situati nel territorio di Genova. I dati relativi all'età sono disponibili per 129 partecipanti, con valori compresi tra 7 e 11 anni e un'età media pari a 9,33 anni ($DS = 1,23$). Il campione comprende 79 alunni di sesso maschile (54,1%) e 67 di sesso femminile (45,9%).

Per quanto riguarda la classe frequentata, i partecipanti sono distribuiti tra il secondo e il quinto anno della scuola primaria. Nello specifico, 17 alunni (11,6%) frequentano la classe seconda, 54 (37,0%) la terza, 47 (32,2%) la quarta e 28 (19,2%) la quinta.

All'interno del campione è stata inoltre considerata la presenza o assenza di BES. La maggior parte degli alunni, pari a 121 bambini (82,9%), non presenta BES, mentre i restanti 25 (17,1%) rappresentano gli alunni con BES.

È stata presa in considerazione anche la presenza di bilinguismo: 56 alunni (38,4%) sono bilingui, mentre i restanti 90 (61,6%) non lo sono. Tale distribuzione evidenzia la presenza nel campione di una componente rilevante di bambini esposti a più di una lingua.

Per completare la descrizione del campione, sono state raccolte alcune informazioni sociodemografiche relative ai genitori degli alunni partecipanti, considerando in particolare età, livello di istruzione e nazionalità/origine familiare.

I dati relativi all'età sono disponibili per 117 genitori, con valori compresi tra 28 e 57 anni e un'età media pari a 41,4 anni ($DS = 6,60$).

Per quanto riguarda il livello di istruzione, le informazioni sono disponibili per 113 genitori. La maggior parte possiede un diploma di scuola superiore ($n = 62$; 54,9%). Seguono i genitori in possesso di laurea o titolo superiore ($n = 24$; 21,2%), quelli con licenza media ($n = 20$; 17,7%) e, infine, coloro che hanno conseguito una qualifica professionale triennale ($n = 7$; 6,2%).

Infine, rispetto alla nazionalità dei genitori e all'origine familiare, 82 partecipanti (56,2%) hanno genitori di nazionalità italiana. Nel campione sono rappresentate anche diverse altre nazionalità, tra cui Ecuador (11,6%), Albania (9,6%), Marocco (6,2%) e Bangladesh (4,1%), oltre ad altre nazionalità presenti con frequenze inferiori (Niger, Pakistan, Perù, Romania, Russia, Senegal, Spagna, Tunisia, Ucraina e Venezuela). Nel complesso, i dati mostrano quindi una composizione culturalmente eterogenea del campione.

3.3.2 Procedura

La raccolta dei dati nelle scuole coinvolte si è articolata in due momenti. Ciascun alunno che aveva aderito alla ricerca ha dapprima partecipato alla somministrazione individuale del nuovo strumento, svolta in un'aula dedicata all'interno dell'istituto scolastico. Successivamente, agli alunni frequentanti dalla classe terza alla classe quinta che avevano aderito alla ricerca è stato somministrato collettivamente il *Questionario sul Benessere a Scuola* (QBS; Tobia & Marzocchi, 2015). Quando tutti gli alunni della classe partecipavano allo studio, la compilazione avveniva direttamente nell'aula di appartenenza; in caso di adesione parziale, i partecipanti venivano invece accompagnati in un'aula separata. Il questionario veniva compilato autonomamente dagli alunni, con la presenza di un membro del gruppo di ricerca disponibile a fornire eventuali chiarimenti.

3.3.3 Strumenti

Lo strumento sviluppato nell'ambito della ricerca è stato ideato per rilevare il benessere scolastico a partire dalla percezione diretta del bambino. È costituito da un cartellone, un raccoglitore contenente 76 carte organizzate in 38 coppie e un foglio di notazione, utilizzato dal somministratore per registrare le risposte.

Le carte rappresentano diversi aspetti dell'esperienza scolastica, suddivisi in cinque dimensioni: il benessere generale comprende 1 item, le relazioni 5 item, il contesto sociale e di apprendimento 15 item, le condizioni strutturali 7 item e i fattori individuali 10 item.

Per ciascun aspetto vengono presentate due carte, indicate come A e B, che raffigurano situazioni contrapposte riferite allo stesso contenuto. Al bambino viene mostrata una coppia alla volta e gli viene chiesto di scegliere l'alternativa che maggiormente lo rappresenta rispetto alla propria esperienza scolastica. Le formulazioni degli item e le relative immagini sono adattate al genere dell'alunno.

Dopo aver scelto una delle due carte, il bambino deve indicare se la situazione rappresentata costituisce per lui una fonte di benessere, di malessere oppure un aspetto a cui non attribuisce particolare importanza, collocando la carta nella corrispondente area del cartellone. In questo modo, il significato positivo o negativo della situazione non è stabilito a priori, ma dipende dalla percezione del singolo bambino.

Quando la carta viene associata al benessere o al malessere, viene richiesto di indicarne anche l'intensità attraverso una scala Likert a quattro punti. Per il benessere, le possibilità di risposta sono *1 = abbastanza bene, 2 = bene, 3 = molto bene e 4 = benissimo*; per il malessere sono invece *1 = abbastanza male, 2 = male, 3 = molto male e 4 = malissimo*. Per le carte collocate nella categoria *Non importa* non è prevista una valutazione dell'intensità. Le scelte e i relativi punteggi vengono registrati dal somministratore sull'apposito foglio di notazione.

Una volta completate le 38 coppie, viene proposta un'ulteriore fase dedicata esclusivamente alle situazioni precedentemente indicate come fonte di malessere. Le relative carte vengono presentate nuovamente al bambino, al quale viene chiesto quanto desideri modificare ciascuna situazione. Anche questa valutazione avviene attraverso una scala Likert a quattro punti, da *1 = mi interessa poco cambiarla a 4 = mi interessa moltissimo cambiarla*. Questa fase consente

quindi di rilevare non soltanto gli elementi associati al malessere, ma anche l'importanza che il bambino attribuisce alla possibilità di modificarli.

Prima dell'inizio della prova viene presentato un item di esempio, attraverso il quale il somministratore illustra concretamente le diverse fasi e verifica che il bambino abbia compreso la consegna. La prova ha inizio solo dopo essersi assicurati della comprensione del compito.

Nell'Appendice A sono riportati il cartellone utilizzato durante la somministrazione, alcuni esempi di coppie di carte relative alle diverse dimensioni indagate e un esempio del foglio di notazione compilato.

Agli alunni frequentanti dalla classe terza alla classe quinta è stata inoltre somministrata la versione QBS 8-13 del *Questionario sul Benessere a Scuola* (QBS; Tobia & Marzocchi, 2015), rivolta a bambini e ragazzi di età compresa tra gli 8 e i 13 anni.

Il questionario è composto da 27 item, organizzati in cinque scale relative a diverse dimensioni dell'esperienza scolastica: soddisfazione e riconoscimento, rapporto con gli insegnanti, rapporto con i compagni di classe, atteggiamento emotivo a scuola e senso di autoefficacia.

Il QBS costituisce uno strumento standardizzato e validato per la valutazione del benessere scolastico e, nel presente studio, è stato utilizzato per affiancare alla modalità individualizzata del nuovo strumento una misura standardizzata del benessere percepito dagli alunni.

3.4 Tutela dei partecipanti

La ricerca è stata condotta previa approvazione da parte del Comitato Etico dell'Università degli Studi di Genova e nel rispetto della normativa vigente in materia di protezione dei dati personali (GDPR).

Considerato il coinvolgimento di partecipanti minorenni, prima dell'avvio della raccolta dei dati sono state fornite ai genitori tutte le informazioni rilevanti relative allo studio e sono stati consegnati i moduli per il consenso informato alla partecipazione. Le attività di ricerca sono state svolte esclusivamente con gli alunni per i quali era stato acquisito il consenso di entrambi i genitori. La partecipazione allo studio era volontaria e la scelta di aderire o non aderire non comportava alcuna conseguenza per gli alunni. Era inoltre garantita la possibilità di ritirare il consenso in qualsiasi momento.

Al fine di tutelare la riservatezza, a ciascun alunno è stato assegnato un codice identificativo, utilizzato per la registrazione e la gestione dei dati raccolti nelle diverse fasi della ricerca, senza riportare direttamente informazioni che ne consentissero l'identificazione.

3.5 Analisi dati e risultati

Le analisi sono state condotte con l'obiettivo di confrontare gli alunni con e senza BES rispetto alle caratteristiche del campione e alle diverse misure di benessere scolastico rilevate attraverso lo strumento.

3.5.1 Caratteristiche dei gruppi

In una prima fase sono state esaminate eventuali differenze tra i due gruppi rispetto all'età, al sesso e al bilinguismo. Per l'età è stato utilizzato il test t di Student per campioni indipendenti, considerando la presenza o assenza di BES come variabile di raggruppamento. Per il sesso e il bilinguismo è stato invece utilizzato il test del chi-quadrato di indipendenza, considerando rispettivamente l'associazione tra presenza di BES e sesso e quella tra presenza di BES e bilinguismo.

Per quanto riguarda l'età, l'analisi è stata condotta sui 129 alunni per i quali il dato era disponibile, di cui 106 senza BES e 23 con BES. Gli alunni senza BES presentavano un'età media di 9,26 anni ($DS = 1,27$), mentre gli alunni con BES un'età media di 9,65 anni ($DS = 0,98$). Il test t non ha evidenziato una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi ($t = -1,38$, $p = .170$), con una dimensione dell'effetto piccola (d di Cohen = 0,32).

Analogamente, non sono emerse associazioni statisticamente significative tra la presenza di BES e il sesso ($\chi^2 = 1,24$, $p = .265$, V di Cramer = .09), né tra la presenza di BES e il bilinguismo ($\chi^2 = 0,52$, $p = .473$, V di Cramer = .06). In entrambi i casi, i valori della V di Cramer indicano associazioni di entità debole. Nel complesso, pertanto, i due gruppi non presentano differenze significative rispetto alle caratteristiche considerate.

3.5.2 *Indice di benessere scolastico e punteggi di benessere, malessere e cambiamento*

Successivamente sono stati confrontati gli alunni con e senza BES rispetto all'indice di benessere scolastico, ai punteggi totali di benessere, malessere e cambiamento e agli indici relativi alle cinque dimensioni considerate dallo strumento: benessere generale, relazioni, contesto sociale e di apprendimento, condizioni strutturali e fattori individuali.

Anche per questi confronti è stato utilizzato il test t per campioni indipendenti, considerando la presenza o assenza di BES come variabile di raggruppamento e i diversi punteggi ottenuti attraverso lo strumento come variabili dipendenti. Per il punteggio di malessere e il punteggio di cambiamento è stato invece utilizzato il test t di Welch. In questi casi, infatti, il test di Levene è risultato significativo ($p < .05$), indicando una violazione dell'assunzione di omogeneità delle varianze. Il test di Welch rappresenta una correzione del test t per campioni indipendenti che consente di confrontare le medie dei due gruppi anche quando non è possibile assumere l'uguaglianza delle loro varianze.

Per quanto riguarda l'indice complessivo di benessere scolastico, è emersa una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi ($t = 2,91$, $p = .004$, $d = 0,64$). Gli alunni senza BES presentavano un indice medio più elevato ($M = 1,57$; $DS = 0,86$) rispetto a quelli con BES ($M = 1,02$; $DS = 0,95$), con una dimensione dell'effetto moderata. I risultati mostrano quindi un indice complessivo di benessere scolastico inferiore nel gruppo con BES.

Una differenza statisticamente significativa è emersa anche per il punteggio di benessere ($t = 2,04$, $p = .044$, $d = 0,45$). Gli alunni senza BES

presentavano un punteggio medio più elevato ($M = 1,89$; $DS = 0,69$) rispetto agli alunni con BES ($M = 1,58$; $DS = 0,65$), con una dimensione dell'effetto piccola.

Prima di presentare i risultati relativi al malessere, è opportuno precisare la modalità di codifica adottata. Durante la somministrazione, l'intensità del malessere veniva indicata dal bambino attraverso valori compresi tra 1 e 4; in fase di codifica, tali punteggi sono stati trasformati in valori compresi tra -1 e -4 , così da costruire un unico continuum insieme ai punteggi di benessere, compreso tra -4 e $+4$. I valori negativi rappresentano pertanto il malessere e quelli positivi il benessere; di conseguenza, quanto più il punteggio assume valori negativi, tanto maggiore è l'intensità del malessere rilevato. Tale ricodifica spiega la presenza di valori negativi nelle analisi relative al malessere.

Rispetto al punteggio di malessere è emersa una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi ($t = 2,68$, $p = .012$, $d = 0,66$). Gli alunni senza BES presentavano un punteggio medio pari a $-0,32$ ($DS = 0,30$), mentre nel gruppo con BES la media era pari a $-0,57$ ($DS = 0,45$). Considerando la modalità di codifica adottata, secondo cui valori maggiormente negativi corrispondono a una maggiore intensità del malessere, il gruppo con BES presenta quindi livelli di malessere più elevati. La dimensione dell'effetto risulta moderata.

Non è invece emersa una differenza statisticamente significativa per il punteggio di cambiamento ($t = -1,45$, $p = .159$, $d = -0,36$). Il punteggio medio era pari a $14,19$ ($DS = 11,62$) negli alunni senza BES e a $19,56$ ($DS = 17,80$) negli alunni con BES. Sebbene il valore medio risulti numericamente più elevato negli alunni con BES, la differenza tra i due gruppi non raggiunge la significatività statistica. Non è pertanto possibile concludere che i due gruppi differiscano

rispetto all'importanza attribuita alla modifica delle situazioni percepite come fonte di malessere.

Tabella 1

	Senza BES		Con BES				
	N = 121		N = 25				
	M	DS	M	DS	t	p	d
Indice benessere scolastico	1,57	0,86	1,02	0,95	2,91	.004	0,64
Punteggio benessere	1,89	0,69	1,58	0,65	2,04	.044	0,45
Punteggio malessere	−0,32	0,30	−0,57	0,45	2,68	.012	0,66
Punteggio cambiamento	14,19	11,62	19,56	17,80	−1,45	.159	−0,36

Nota. *N* = numerosità campionaria; *M* = media; *DS* = deviazione standard; *t* = statistica del test *t* per campioni indipendenti; *p* = livello di significatività; *d* = *d* di Cohen, misura della dimensione dell'effetto. Per i punteggi di malessere e cambiamento è stato utilizzato il test *t* di Welch.

3.5.3 Dimensioni del benessere scolastico

Sono state successivamente analizzate separatamente le cinque dimensioni considerate dallo strumento, al fine di verificare se le differenze tra i due gruppi riguardassero specifici aspetti dell'esperienza scolastica.

Per la dimensione del benessere generale è emersa una differenza statisticamente significativa ($t = 2,62$, $p = .014$, $d = 0,65$). Gli alunni senza BES presentavano un punteggio medio pari a 1,89 ($DS = 1,70$), rispetto a 0,48 ($DS = 2,58$) negli alunni con BES. La dimensione dell'effetto risulta moderata e indica un livello di benessere generale inferiore nel gruppo con BES.

Non sono invece emerse differenze statisticamente significative nella dimensione delle relazioni ($t = 0,69$, $p = .495$, $d = 0,15$). I punteggi medi risultano

infatti simili nei due gruppi, con una media pari a 2,29 ($DS = 0,90$) negli alunni senza BES e a 2,16 ($DS = 0,88$) negli alunni con BES. La dimensione dell'effetto risulta molto piccola.

Il risultato relativo alla dimensione delle relazioni è stato ulteriormente approfondito, analizzando separatamente gli aspetti riferiti ai rapporti con i pari e con gli insegnanti. Tale approfondimento ha permesso di verificare se il punteggio complessivo della dimensione potesse nascondere differenze relative a specifiche componenti delle relazioni scolastiche.

In particolare, sono stati considerati quattro item: R1, relativo alla presenza di amici a scuola; R2, relativo all'aiuto offerto ai compagni; R3, relativo all'aiuto ricevuto dai compagni; e R4, relativo al rapporto con gli insegnanti. Per ciascun item è stato effettuato un test t per campioni indipendenti, confrontando i punteggi dei due gruppi.

Per l'item R1, relativo alla presenza di amici a scuola, gli alunni senza BES presentavano un punteggio medio pari a 3,12 ($DS = 1,25$), mentre quelli con BES presentavano una media di 2,60 ($DS = 1,22$). La differenza tra i gruppi non è risultata statisticamente significativa ($t = 1,92, p = .057, d = 0,42$).

Anche per l'item R2, relativo all'aiuto offerto ai compagni, non è emersa una differenza statisticamente significativa ($t = 0,52, p = .606, d = 0,11$). Il punteggio medio era pari a 2,07 ($DS = 1,33$) nel gruppo senza BES e a 1,92 ($DS = 1,50$) nel gruppo con BES.

Per l'item R3, relativo all'aiuto ricevuto dai compagni, i due gruppi presentavano valori medi sostanzialmente sovrapponibili: 1,92 ($DS = 1,87$) nel gruppo senza BES e 1,92 ($DS = 2,06$) nel gruppo con BES. Anche in questo caso

non è emersa una differenza statisticamente significativa ($t = -0,01$, $p = .995$, $d = 0,001$).

Infine, per l'item R4, relativo al rapporto con gli insegnanti, gli alunni senza BES presentavano un punteggio medio pari a 2,34 ($DS = 1,73$), mentre gli alunni con BES presentavano una media pari a 2,16 ($DS = 1,57$). Anche per questo item la differenza tra i gruppi non è risultata statisticamente significativa ($t = 0,48$, $p = .633$, $d = 0,11$).

Nel complesso, l'analisi dei singoli item relazionali non ha quindi evidenziato differenze statisticamente significative tra i due gruppi, né rispetto alle relazioni con i pari né rispetto al rapporto con gli insegnanti.

Alla luce di quest'ultimo risultato, il rapporto con gli insegnanti è stato ulteriormente approfondito considerando l'item R4, per verificare se le risposte potessero variare in funzione della presenza di BES e della classe frequentata. A questo scopo è stata condotta un'analisi della varianza (ANOVA), considerando la presenza di BES e la classe come fattori.

Non è emerso un effetto statisticamente significativo della presenza di BES ($F = 0,03$, $p = .854$), confermando l'assenza di differenze tra i due gruppi nel rapporto percepito con gli insegnanti. È invece emerso un effetto statisticamente significativo della classe frequentata ($F = 2,83$, $p = .041$). I punteggi relativi al rapporto con gli insegnanti risultano complessivamente più elevati nelle classi seconda e terza e più bassi nelle classi quarta e quinta. Le differenze osservate nell'item R4 sembrano pertanto essere associate alla classe frequentata piuttosto che alla presenza di BES.

Analogamente, non sono state rilevate differenze statisticamente significative per il contesto sociale e di apprendimento ($t = 1,60$, $p = .112$, $d = 0,35$). Il gruppo senza BES presentava un punteggio medio di 1,74 ($DS = 0,97$), rispetto a 1,40 ($DS = 0,90$) del gruppo con BES, con una dimensione dell'effetto piccola.

Anche per le condizioni strutturali non sono emerse differenze statisticamente significative ($t = 1,18$, $p = .239$, $d = 0,26$). I punteggi medi erano pari a 0,97 ($DS = 1,18$) nel gruppo senza BES e a 0,66 ($DS = 1,29$) in quello con BES, con una dimensione dell'effetto piccola.

La differenza più marcata tra i due gruppi riguarda invece la dimensione dei fattori individuali. Gli alunni senza BES presentavano un punteggio medio pari a 1,40 ($DS = 1,10$), mentre negli alunni con BES la media era pari a 0,26 ($DS = 1,69$). La differenza è risultata statisticamente significativa ($t = 3,23$, $p = .003$), con una dimensione dell'effetto grande ($d = 0,80$). I risultati indicano pertanto maggiori difficoltà negli alunni con BES nella dimensione dei fattori individuali, che comprende aspetti relativi alla percezione di sé e delle proprie capacità, quali autostima e autoefficacia, al funzionamento attentivo e comportamentale, alla stanchezza e alla consapevolezza e gestione delle proprie difficoltà, incluso il masking.

Nel complesso, le analisi evidenziano differenze tra i due gruppi nell'indice complessivo di benessere scolastico e nei punteggi totali di benessere e malessere. Considerando le singole dimensioni, le differenze riguardano il benessere generale e, in misura particolarmente marcata, i fattori individuali. Non sono invece emerse differenze statisticamente significative rispetto al

cambiamento, alle relazioni, al contesto sociale e di apprendimento e alle condizioni strutturali. L'approfondimento della dimensione relazionale non ha evidenziato differenze tra i gruppi neppure considerando separatamente gli item relativi ai pari e agli insegnanti; per il rapporto con gli insegnanti è emersa invece una differenza in funzione della classe frequentata.

Tabella 2

	Senza BES		Con BES				
	N = 121		N = 25				
	M	DS	M	DS	t	p	d
Benessere generale	1,89	1,70	0,48	2,58	2,62	.014	0,65
Relazioni	2,29	0,90	2,16	0,88	0,69	.495	0,15
Contesto sociale e di apprendimento	1,74	0,97	1,40	0,90	1,60	.112	0,35
Condizioni strutturali	0,97	1,18	0,66	1,29	1,18	.239	0,26
Fattori individuali	1,40	1,10	0,26	1,69	3,23	.003	0,80

Nota. *N* = numerosità campionaria; *M* = media; *DS* = deviazione standard; *t* = statistica del test *t* per campioni indipendenti; *p* = livello di significatività; *d* = *d* di Cohen, misura della dimensione dell'effetto.

3.5.4 Relazione tra il nuovo strumento e il QBS

Infine, è stata esaminata la relazione tra i punteggi ottenuti attraverso il nuovo strumento e il punteggio totale del *Questionario sul Benessere a Scuola* (QBS; Tobia & Marzocchi, 2015). Tale approfondimento è stato condotto considerando la natura esplorativa del nuovo strumento, con l'obiettivo di verificare se i punteggi da esso rilevati presentassero un'associazione con una misura standardizzata del benessere scolastico.

Il QBS è stato somministrato esclusivamente agli alunni frequentanti dalla classe terza alla classe quinta e, di conseguenza, queste analisi sono state condotte su un sottocampione di 124 partecipanti.

A questo scopo sono state condotte analisi di correlazione di Pearson, considerando il punteggio totale del QBS e, rispettivamente, l'indice di benessere scolastico, il punteggio totale di benessere e il punteggio totale di malessere ottenuti attraverso il nuovo strumento.

È emersa una correlazione positiva e statisticamente significativa tra il punteggio totale del QBS e l'indice complessivo di benessere scolastico ($r = .335$, $p < .001$). Un'associazione positiva e statisticamente significativa è stata rilevata anche tra il punteggio totale del QBS e il punteggio di benessere ($r = .339$, $p < .001$). In entrambi i casi, punteggi più elevati di benessere rilevati attraverso il nuovo strumento risultano quindi associati a punteggi più elevati al QBS.

È emersa inoltre una correlazione positiva, di entità più contenuta ma statisticamente significativa, tra il punteggio totale del QBS e il punteggio di malessere ($r = .194$, $p = .031$). L'interpretazione di quest'ultimo risultato deve tenere conto della modalità di codifica del malessere adottata nel nuovo strumento: poiché i punteggi di malessere assumono valori negativi e valori maggiormente negativi indicano una maggiore intensità del malessere, la correlazione positiva indica che a punteggi più elevati al QBS si associano valori di malessere meno negativi, e quindi un minore livello di malessere.

Nel complesso, le associazioni osservate risultano nella direzione attesa: a un maggiore benessere rilevato dal nuovo strumento corrispondono punteggi più elevati nella misura standardizzata del QBS, mentre un maggiore benessere al

QBS si associa a livelli inferiori di malessere rilevati attraverso le carte. Questi risultati forniscono quindi una prima indicazione di convergenza tra le misure ottenute attraverso il nuovo strumento e quelle rilevate dal QBS, pur considerando la natura esplorativa dello strumento sviluppato nel presente studio.

Tabella 3

	Indice benessere scolastico	Punteggio benessere	Punteggio malessere
Punteggio totale QBS	0,335 (<.001***)	0,339 (<.001***)	0,194 (.031*)

*Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$*

3.6 Discussione e conclusioni

Il presente studio si proponeva di esplorare il benessere scolastico degli alunni della scuola primaria attraverso una modalità di valutazione individualizzata, confrontando l'esperienza degli alunni con e senza Bisogni Educativi Speciali. L'obiettivo era analizzare le dimensioni associate al benessere e al malessere nei due gruppi e, per le situazioni percepite negativamente, l'importanza attribuita alla possibilità di modificarle.

Nel complesso, gli alunni con BES mostrano un indice di benessere scolastico inferiore, un minore punteggio di benessere e livelli più elevati di malessere rispetto ai coetanei senza BES. Le differenze, tuttavia, non riguardano tutte le dimensioni considerate. Una differenza significativa è emersa nel benessere generale; questo risultato deve tuttavia essere interpretato con cautela, poiché tale dimensione è rappresentata da un singolo item. La differenza

più marcata tra i due gruppi riguarda invece i fattori individuali. Questa dimensione comprende aspetti legati alla percezione di sé e delle proprie capacità, al funzionamento attentivo e comportamentale, alla stanchezza e alla gestione delle proprie difficoltà.

Il risultato appare coerente con la letteratura precedente. Tobia e Marzocchi (2015) hanno rilevato negli alunni con BES una minore autoefficacia e soddisfazione per i risultati scolastici, anche in relazione alle maggiori difficoltà incontrate nel rispondere alle richieste della scuola. Allo stesso modo, Goldan et al. (2022) hanno evidenziato una minore soddisfazione generale e scolastica, una maggiore stanchezza e una minore percezione di padronanza nell'apprendimento.

Una possibile spiegazione è quindi che le difficoltà incontrate nell'apprendimento, nell'attenzione o nella gestione delle richieste scolastiche possano influire sul modo in cui il bambino percepisce sé stesso e le proprie capacità. La maggiore fatica nello svolgimento delle attività, il bisogno di più tempo o di maggiore supporto e le eventuali esperienze di insuccesso possono rendere più impegnativa l'esperienza scolastica.

Questo risultato può essere letto anche alla luce dei modelli di *goodness of fit* e di *Person-Environment Fit*, secondo cui le caratteristiche individuali assumono significato in relazione alle richieste e alle risorse offerte dal contesto. Una difficoltà può infatti diventare più rilevante quando le richieste dell'ambiente non trovano una risposta adeguata ai bisogni del bambino, mentre condizioni più flessibili e supportive possono favorire un migliore adattamento. Le difficoltà

emerse nei fattori individuali possono quindi essere comprese considerando la relazione tra caratteristiche del bambino e contesto scolastico.

È interessante, allo stesso tempo, che non siano emerse differenze significative nelle relazioni, nel contesto sociale e di apprendimento e nelle condizioni strutturali. La presenza di un BES non sembra quindi accompagnarsi a maggiori difficoltà in ogni aspetto della vita scolastica, ma possono coesistere aree di vulnerabilità e aspetti maggiormente preservati. In questa direzione, Lombardi et al. (2021) non hanno rilevato differenze significative tra studenti con DSA e gruppo di controllo nelle dimensioni di benessere e coinvolgimento considerate, sottolineando il possibile ruolo del riconoscimento delle difficoltà e dell'accesso a supporti adeguati.

Un approfondimento particolare riguarda le relazioni scolastiche, rispetto alle quali la letteratura presenta risultati non del tutto concordi. Tobia e Marzocchi (2015) hanno rilevato negli alunni con BES una percezione meno positiva del rapporto con gli insegnanti, ma relazioni con i compagni sostanzialmente preservate. Goldan et al. (2022), invece, hanno riscontrato una minore soddisfazione nelle relazioni con gli amici e una maggiore solitudine. Nel presente studio non sono emerse differenze tra i gruppi né nella dimensione relazionale complessiva né nei singoli aspetti relativi ai pari e agli insegnanti. Le relazioni potrebbero quindi rappresentare, almeno per alcuni alunni con BES, un'area relativamente preservata. La variabilità tra gli studi suggerisce inoltre che la loro qualità possa dipendere dalle caratteristiche del bambino e dello specifico contesto scolastico.

In particolare, l'assenza di differenze nel rapporto con gli insegnanti si discosta da quanto osservato da Tobia e Marzocchi (2015). Una possibile spiegazione potrebbe riguardare il supporto ricevuto nel contesto scolastico: Hamre e Pianta (2005) hanno infatti evidenziato il ruolo positivo del supporto emotivo e didattico per gli alunni che presentano maggiori difficoltà. I dati del presente studio non permettono tuttavia di verificare direttamente questa spiegazione.

È emersa invece una differenza in funzione della classe frequentata, con una percezione più positiva del rapporto con gli insegnanti nelle classi seconda e terza rispetto alle classi quarta e quinta. Con l'avanzare della scuola primaria possono cambiare le richieste scolastiche, il livello di autonomia atteso e la relazione con gli adulti di riferimento. Questo risultato può essere letto alla luce dello *Stage-Environment Fit*, che sottolinea l'importanza della corrispondenza tra i bisogni che cambiano nel corso dello sviluppo e le caratteristiche dell'ambiente. Si tratta comunque di un risultato che richiede ulteriori approfondimenti.

Un altro obiettivo dello studio riguardava il cambiamento delle situazioni percepite negativamente. Sebbene gli alunni con BES abbiano mostrato livelli più elevati di malessere, non è emersa una differenza significativa tra i gruppi nell'importanza attribuita al cambiamento. Una possibile interpretazione è che il desiderio di modificare una situazione dipenda soprattutto dal significato che questa assume per il singolo bambino, piuttosto che dalla presenza o meno di un BES. Un'ulteriore spiegazione può riguardare i punteggi più bassi osservati negli alunni con BES nella dimensione dei fattori individuali. In uno studio condotto su alunni della scuola primaria, Warren et al. (2019) hanno rilevato che gli alunni con

Special Educational Needs (SEN) mostravano una maggiore adesione a concezioni entitarie dell'intelligenza rispetto ai coetanei senza SEN. Sebbene il presente studio non abbia indagato direttamente tali concezioni, per alcuni alunni con BES potrebbe quindi essere più difficile immaginare un cambiamento rispetto ad aspetti individuali vissuti negativamente. Questo potrebbe contribuire a spiegare perché, nonostante il maggiore malessere rilevato nel gruppo con BES, non sia emersa una differenza significativa nell'importanza attribuita al cambiamento.

Infine, le correlazioni con il QBS mostrano che a punteggi più elevati nella misura standardizzata corrispondono un maggiore benessere e un minore malessere rilevati attraverso il nuovo strumento. Queste associazioni non dimostrano la validità del nuovo strumento, ma forniscono una prima indicazione di convergenza tra le due modalità di valutazione.

Il fatto che le correlazioni siano significative ma non elevate può essere interpretato anche alla luce delle diverse caratteristiche dei due strumenti. Il QBS utilizza item e scale standardizzate, mentre il nuovo strumento propone una modalità più individualizzata, che permette al bambino di esprimere il significato che le diverse situazioni assumono nella propria esperienza scolastica. I due strumenti possono quindi cogliere aspetti collegati del benessere scolastico, senza essere completamente sovrapponibili.

Questo risultato richiama inoltre l'importanza di considerare direttamente la prospettiva del bambino, aspetto centrale nel presente studio. Ben-Arieh (2005) sottolinea la necessità di tenere conto di ciò che i bambini pensano e sperimentano, mentre Jozefiak et al. (2008) e Tobia e Marzocchi (2015) mostrano

come la loro percezione non coincida necessariamente con quella degli adulti. Anche Carroll et al. (2026) evidenziano l'importanza di raccogliere direttamente l'esperienza degli studenti, soprattutto per cogliere la varietà dei vissuti individuali.

Nel complesso, i risultati mostrano come il minore benessere degli alunni con BES riguardi soprattutto alcuni aspetti individuali, mentre altre dimensioni dell'esperienza scolastica risultano maggiormente preservate. Questo quadro appare coerente con la prospettiva sviluppata nei capitoli precedenti, secondo cui il benessere scolastico nasce dall'incontro tra caratteristiche e bisogni del bambino e condizioni offerte dal contesto. In questa prospettiva, una valutazione individualizzata può aiutare a comprendere quali aspetti rappresentino una difficoltà o una risorsa e quale importanza assumano per il singolo bambino.

3.7 Limiti dello studio e prospettive future

Il presente studio presenta alcuni limiti che devono essere considerati nell'interpretazione dei risultati e che, allo stesso tempo, possono offrire indicazioni per future ricerche. Un primo aspetto riguarda la numerosità del campione e, in particolare, lo sbilanciamento tra i due gruppi, con un numero di alunni con BES inferiore rispetto a quello degli alunni senza BES. Questo elemento può aver ridotto la possibilità di rilevare eventuali differenze tra i gruppi e richiede cautela nell'interpretazione e nella generalizzazione dei risultati. Studi futuri potrebbero quindi coinvolgere campioni più ampi e maggiormente bilanciati.

La disponibilità di un campione più numeroso permetterebbe inoltre di approfondire l'eterogeneità dei BES. Nel presente studio gli alunni con BES sono stati considerati come un unico gruppo, pur potendo presentare caratteristiche, difficoltà e bisogni differenti. Questa scelta è coerente con il carattere esplorativo della ricerca, ma non consente di osservare se il benessere scolastico possa assumere caratteristiche diverse in relazione a specifici profili. Ricerche future potrebbero quindi approfondire questo aspetto, considerando separatamente diversi profili di difficoltà e verificando se emergano differenze nelle diverse dimensioni del benessere scolastico.

Un campione più ampio di alunni con BES consentirebbe anche di approfondire l'analisi delle singole carte dello strumento. Nel presente studio il confronto tra alunni con e senza BES ha riguardato principalmente le diverse dimensioni del benessere scolastico; analizzare le singole situazioni potrebbe invece permettere di comprendere più nel dettaglio quali aspetti dell'esperienza scolastica vengano associati al benessere o al malessere nei due gruppi. Questo approfondimento appare particolarmente interessante alla luce della prospettiva del *fit* tra bambino e ambiente, secondo cui il benessere dipende anche dalla corrispondenza tra le caratteristiche e i bisogni del bambino e le richieste e le risorse offerte dal contesto. I contesti scolastici potrebbero infatti risultare maggiormente adeguati alle caratteristiche degli alunni con sviluppo tipico, facendo emergere negli alunni con BES bisogni differenti. L'analisi delle singole carte potrebbe quindi aiutare a individuare quali specifici aspetti dell'esperienza scolastica assumano un significato diverso per gli alunni con e senza BES.

Un altro limite riguarda la natura trasversale dello studio, che restituisce una fotografia del benessere scolastico degli alunni nel momento della rilevazione, senza permettere di osservarne i cambiamenti nel tempo. In futuro, uno studio longitudinale potrebbe seguire gli stessi bambini nel corso della scuola primaria, permettendo di osservare come evolvono le diverse dimensioni del benessere e il rapporto tra caratteristiche individuali e contesto scolastico. Questo approfondimento potrebbe essere interessante anche alla luce della differenza emersa nel rapporto con gli insegnanti in funzione della classe frequentata.

Infine, è necessario considerare il carattere esplorativo del nuovo strumento. Le correlazioni con il QBS forniscono una prima indicazione di convergenza con una misura standardizzata, ma saranno necessari ulteriori studi per approfondirne le caratteristiche e le proprietà psicometriche. Inoltre, poiché il QBS è stato somministrato soltanto agli alunni dalla classe terza alla quinta, il confronto tra i due strumenti ha riguardato solo una parte del campione. Studi successivi, condotti su campioni più ampi, potrebbero quindi approfondire la relazione con altre misure del benessere scolastico e verificare ulteriormente le caratteristiche dello strumento.

Nel complesso, ampliare il campione, considerare in modo più specifico i diversi profili di BES e seguire l'esperienza degli alunni nel tempo potrebbe permettere di approfondire quanto emerso nel presente studio. Parallelamente, ulteriori studi sul nuovo strumento potrebbero approfondire il contributo di una modalità di valutazione individualizzata, capace di affiancare alle misure standardizzate il punto di vista diretto del bambino.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agosta, R., Mancini, G., & Naldi, A. (2021). *Insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria. Un approccio psicodinamico*. Il Mulino.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315688213>
- Aldridge, J. M., & Blackstock, M. J. (2024). Assessing students' perceptions of school climate in primary schools. *Learning Environments Research*, 27, 579–602. <https://doi.org/10.1007/s10984-024-09492-2>
- Aldridge, J. M., Blackstock, M. J., & McLure, F. I. (2024). School climate: Using a person–environment fit perspective to inform school improvement. *Learning Environments Research*, 27(2), 411–430. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09490-w>
- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., & Lucidi, F. (2020). Students' psychological well-being and its multilevel relationship with immigrant background, gender, socioeconomic status, achievement, and class size. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 172–191. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642214>
- Allardt, E. (1976). *Dimensions of welfare (Hyvinvoinnin ulottuvuuksia)*. WSOY.
- Allardt, E. (1989). *An updated indicator system: Having, loving, being* (Working Papers No. 48). Department of Sociology, University of Helsinki.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Aureli, T. (2008). Lo sviluppo nel contesto. In T. Aureli, E. Bascelli, M. Camodeca, & S. Di Sano (Eds.), *Il bambino in classe: Aspetti teorici e strumenti di valutazione* (pp. 11–30). Carocci.
- Baldursson, S. (1995). Educational policy and evaluation of schools. In *Evaluering av skolor* (TemaNord 1995:531, pp. 47–64). Nordisk Ministerråd.
- Bellacicco, R., Cappello, S., Demo, H., & Ianes, D. (2019). L'inclusione scolastica fra push e pull out, transizioni e BES: Un'indagine nazionale. In D. Ianes (Ed.), *Didattica e inclusione scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 175–218). FrancoAngeli.
- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885–908. <https://doi.org/10.1037/a0017376>

- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*, 74(3), 573–596. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-4645-6>
- Ben-Arieh, A., & Frønes, I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood*, 18(4), 460–476. <https://doi.org/10.1177/0907568211398159>
- Bersia, M., Berchialla, P., Charrier, L., Lemma, P., Borraccino, A., Nardone, P., Pierannunzio, D., Ciardullo, S., Comoretto, R. I., & Dalmaso, P. (2022). Mental well-being: 2010–2018 trends among Italian adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), Article 863. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020863>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Camodeca, M. (2008). Benessere sociale e adattamento scolastico. In T. Aureli, E. Bascelli, M. Camodeca, & S. Di Sano (Eds.), *Il bambino in classe: Aspetti teorici e strumenti di valutazione* (pp. 83–133). Carocci.
- Caplan, R. D. (1987). Person-environment fit theory and organizations: Commensurate dimensions, time perspectives, and mechanisms. *Journal of Vocational Behavior*, 31(3), 248–267. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90042-X](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90042-X)
- Carroll, A., Simpson, K., & Adams, D. (2026). Autistic children's wellbeing at school: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-026-00540-6>
- Chess, S., & Thomas, A. (1999). *Goodness of fit: Clinical applications, from infancy through adult life*. Brunner/Mazel.
- Chess, S., Thomas, A., Rutter, M., & Birch, H. G. (1963). Interaction of temperament and environment in the production of behavioral disturbances in children. *American Journal of Psychiatry*, 120(2), 142–148. <https://doi.org/10.1176/ajp.120.2.142>
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2009). The past achievements and future promises of developmental psychopathology: The coming of age of a discipline. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(1–2), 16–25. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01979.x>
- Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità. (2024). *Bisogni educativi speciali (BES) e università: Inquadramento e raccomandazioni per una didattica inclusiva*. https://www-2024.caris.uniroma2.it/wp-content/uploads/2024/10/BES-in-ambito-universitario_definitivo.pdf
- de Villiers, B., Lionetti, F., & Pluess, M. (2018). Vantage sensitivity: A framework for individual differences in response to psychological intervention. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(6), 545–554. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1471-0>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Delle Fave, A. (Ed.). (2006). *Dimensions of well-being: Research and intervention*. FrancoAngeli.
- Delle Fave, A., & Bassi, M. (2007). *Psicologia e salute. L'esperienza di utenti e operatori*. UTET Università.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 851–864. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.851>
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1–31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Edwards, J. R., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1998). Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 28–67). Oxford University Press.
- Erikson, E. H. (1974). *Gioventù e crisi d'identità*. Armando.
- Fraillon, J. (2004). *Measuring student well-being in the context of Australian schooling: Discussion paper*. Curriculum Corporation. https://research.acer.edu.au/well_being/8
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1983a). Student achievement as a function of person–environment fit: A regression surface analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 53(1), 89–99. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1983.tb02538.x>
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1983b). Use of actual and preferred classroom environment scales in person–environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 303–313. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.303>

- French, J. R. P., Jr., Rodgers, W., & Cobb, S. (1974). Adjustment as person-environment fit. In G. V. Coelho, D. A. Hamburg, & J. E. Adams (Eds.), *Coping and adaptation* (pp. 316–333). Basic Books.
- Goldan, J., Nusser, L., & Gebel, M. (2022). School-related subjective well-being of children with and without special educational needs in inclusive classrooms. *Child Indicators Research*, 15(4), 1313–1337. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8>
- Granger, K. L., & Chow, J. C. (2025). Classroom carrying capacity: A resource and limiting factors framework. *Educational Psychology Review*, 37, Article 23. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09999-x>
- Grazia, V. (2022). A longitudinal study of school climate: Reciprocal effects with student engagement and burnout. *Psychology in the Schools*, 59(8), 1521–1537. <https://doi.org/10.1002/pits.22691>
- Great Britain. Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office.
- Gruppo di Progetto AVATAR (Ed.). (2022). *Il benessere come paradigma dell'apprendimento: Dialogo aperto sulle sfide per il futuro*. Scuole della Rete Ulisse & Working Group Bio-Complessità, Istituto di Fisiologia Clinica, Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hascher, T. (2007). Exploring students' well-being by taking a variety of looks into the classroom. *Hellenic Journal of Psychology*, 4(3), 331–349.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290–311. <https://doi.org/10.1177/0013161X97033003003>
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies*, 11(6), 735–762. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9171-4>
- Janoff-Bulman, R., & Frantz, C. M. (1997). The impact of trauma on meaning: From meaningless world to meaningful life. In M. Power & C. R. Brewin (Eds.), *The transformation of meaning in psychological therapies* (pp. 91–106). Wiley.

- Joseph, S., & Linley, P. A. (2004). Adversarial growth and positive change following trauma: Theory, research, and practice. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 177–190.
- Jozefiak, T., Larsson, B., Wichstrøm, L., Mattejat, F., & Ravens-Sieberer, U. (2008). Quality of life as reported by school children and their parents: A cross-sectional survey. *Health and Quality of Life Outcomes*, 6, Article 34. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-6-34>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Kiuru, N., Wang, M.-T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1057–1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Lazzeri, M. F. L., Mastorci, F., & Pingitore, A. (2022). Una nuova proposta di approccio sistemico integrato e multidimensionale per il benessere e la salute dell'adolescente. In Gruppo di Progetto AVATAR (Ed.), *Il benessere come paradigma dell'apprendimento: Dialogo aperto sulle sfide per il futuro* (pp. 30–42). Scuole della Rete Ulisse & Working Group Bio-Complessità, Istituto di Fisiologia Clinica, Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- Liinamo, A., & Kannas, L. (1995). Schooling as perceived by pupils (*Viihdynkö, pärjääkö, selviääkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana*). In L. Kannas (Ed.), *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyyys* (pp. 109–130). Opetushallitus.
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Vernice, M., & Sarti, D. (2021). Comparison on well-being, engagement and perceived school climate in secondary school students with learning difficulties and specific learning disorders: An exploratory study. *Behavioral Sciences*, 11(7), Article 103. <https://doi.org/10.3390/bs11070103>
- Losada-Puente, L., Mendiri, P., & Rebollo-Quintela, N. (2022). From general well-being to school well-being: A systematic review. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1), Article 3. <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>
- Marzocchi, G. M., & Frassoni, S. (2024). Inclusione scolastica e bisogni educativi speciali. In M. Camodeca & C. Gelati (Eds.), *Il benessere a scuola: Una prospettiva psicologica* (pp. 221–248). Carocci.

- Mastorci, F., Bastiani, L., Doveri, C., Trivellini, G., Casu, A., Vassalle, C., & Pingitore, A. (2020). Adolescent health: A framework for developing an innovative personalized well-being index. *Frontiers in Pediatrics*, 8, Article 181. <https://doi.org/10.3389/fped.2020.00181>
- Mastorci, F., Vienna, A., & Pingitore, A. (2021). A modern framework of adolescence health programs. *Health*, 13, 685–693. <https://doi.org/10.4236/health.2021.137052>
- McClowry, S. G., Rodriguez, E. T., & Koslowitz, R. (2008). Temperament-based intervention: Re-examining goodness of fit. *International Journal of Developmental Science*, 2(1–2), 120–135. <https://doi.org/10.3233/DEV-2008-21208>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012a). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012b). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* [Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012].
- Morinaj, J., & Held, T. (2023). Stability and change in student well-being: A three-wave longitudinal person-centered approach. *Personality and Individual Differences*, 203, Article 112015. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.112015>
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Pergamon.
- Nocentini, A., Menesini, E., & Pluess, M. (2018). The personality trait of environmental sensitivity predicts children's positive response to school-based antibullying intervention. *Clinical Psychological Science*, 6(6), 848–859. <https://doi.org/10.1177/2167702618782194>
- Nolen-Hoeksema, S., & Larson, J. (1999). *Coping with loss*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Nussbaum, M. C. (1993). Non-relative virtues: An Aristotelian approach. In M. C. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The quality of life* (pp. 242–269). United Nations University Press.
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association & Oxford University Press.
- Pluess, M. (2015). Individual differences in environmental sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9(3), 138–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>

- Pluess, M., & Belsky, J. (2013). Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experiences. *Psychological Bulletin*, 139(4), 901–916. <https://doi.org/10.1037/a0030196>
- Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Abel, T., Auquier, P., Bellach, B.-M., Bruil, J., Dür, W., Power, M., Rajmil, L., & the European KIDSCREEN Group. (2001). Quality of life in children and adolescents: A European public health perspective. *Sozial- und Präventivmedizin*, 46(5), 294–302. <https://doi.org/10.1007/BF01321080>
- Ravens-Sieberer, U., Herdman, M., Devine, J., Otto, C., Bullinger, M., Rose, M., & Klasen, F. (2014). The European KIDSCREEN approach to measure quality of life and well-being in children: Development, current application, and future advances. *Quality of Life Research*, 23(3), 791–803. <https://doi.org/10.1007/s11136-013-0428-3>
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443–471. <https://doi.org/10.1086/499650>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 14–23. <https://doi.org/10.1159/000289026>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2000). Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millennium. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 30–44. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0401_4
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2002). From social structure to biology: Integrative science in pursuit of human health and well-being. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 541–554). Oxford University Press.
- Sabo, D. J. (1995). Organizational climate of middle schools and the quality of student life. *Journal of Research and Development in Education*, 28(3), 150–160.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.
- Samdal, O. (1998). *The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being* (Doctoral dissertation, University of Bergen). Research Centre for Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- Sameroff, A. J. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 4, pp. 187–244). University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J., & MacKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15(3), 613–640. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000312>
- Seedhouse, D. (1986). *Health: The foundations for achievement*. John Wiley & Sons.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Park, N., & Peterson, C. (2004). The Values in Action (VIA) classification of character strengths. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 63–78.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429486869>
- Sroufe, L. A. (2009). The concept of development in developmental psychopathology. *Child Development Perspectives*, 3(3), 178–183. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00103.x>
- Sroufe, L. A., & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 17–29. <https://doi.org/10.2307/1129832>

- Storai, F., Mirandola, C., & Incognito, O. (2026). Inclusione e benessere lungo tutto l'arco della vita: Prospettive evolutive e influenze cognitive, emotive ed educative sull'apprendimento nello sviluppo tipico e atipico. *IUL Research*, 7(13), 1–7. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v7i13.949>
- Symons, C. W., Cinelli, B., James, T. C., & Groff, P. (1997). Bridging student health risks and academic achievement through comprehensive school health programs. *Journal of School Health*, 67(6), 220–227. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1997.tb06309.x>
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. Teachers College Press.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2015). Il benessere scolastico: Una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali. *DdA – Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 3(2), 221–232.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.001>
- Warren, F., Mason-Apps, E., Hoskins, S., Devonshire, V., & Chanvin, M. (2019). The relationship between implicit theories of intelligence, attainment and socio-demographic factors in a UK sample of primary school children. *British Educational Research Journal*, 45(4), 736–754. <https://doi.org/10.1002/berj.3523>
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2007). Motivational interventions that work: Themes and remaining issues. *Educational Psychologist*, 42(4), 261–271. <https://doi.org/10.1080/00461520701621103>
- Wissing, M. P., & Van Eeden, C. (2002). Empirical clarification of the nature of psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, 32(1), 32–44. <https://doi.org/10.1177/008124630203200105>
- Wissing, M. P., Wissing, J. A. B., du Toit, M. M., & Temane, Q. M. (2002, September 24–27). *Towards a G-factor in psychological well-being* [Paper presentation]. 8th Annual Congress of the Psychological Society of South Africa (PsySSA), Cape Town, South Africa.
- Wissing, M. P., Wissing, J. A. B., du Toit, M. M., & Temane, Q. M. (2006). Patterns of psychological well-being and satisfaction with life in cultural context. In A. Delle Fave (Ed.), *Dimensions of well-being: Research and intervention* (pp. 14–33). FrancoAngeli.

- Wolfe, B. L. (1985). The influence of health on school outcomes: A multivariate approach. *Medical Care*, 23(10), 1127–1138. <https://doi.org/10.1097/00005650-198510000-00001>
- World Health Organization. (1948). *Constitution of the World Health Organization*.
- World Health Organization. (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- World Health Organization. (1998). *WHO global school health initiative: Helping schools to become health-promoting schools*.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*.
- Zambotti, F. (Ed.). (2015). *BES a scuola: I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Erickson.
- Zani, B., & Cicognani, E. (1999). *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*. Carocci.

APPENDICE A: Materiali dello strumento e esempio della raccolta dati

A.1 Cartellone utilizzato per la somministrazione



LA MIA ESPERIENZA A SCUOLA



COME MI FA STARE?

QUANTO...?

	1	2	3	4
BENE				

NON IMPORTA

--	--	--	--	--

MALE

	1	2	3	4

CAMBIAMO!

	1	2	3	4

A.2 Esempi di coppie di carte per le dimensioni indagate

Benessere generale:



Relazioni:



Contesto sociale e di apprendimento:



Condizioni strutturali:



Fattori individuali:



A.3 Esempio del foglio di notazione compilato

FOGLIO DI NOTAZIONE E SCORING

MISURE DI BENESSERE E MALESSERE:

GENERALE

	BENE	MALE	N/I		BENE	MALE	N/I	NON SO
1A	2			1B				0
TOT. RISPOSTE BENE	1	/1		TOT. RISPOSTE MALE	0	/1		
PUNTEGGIO BENE	2	/4		PUNTEGGIO MALE	0	/4		

RELAZIONI

	BENE	MALE	N/I		BENE	MALE	N/I	NON SO
1A	4			1B				0
2A	3			2B				
3A	1			3B				
4A				4B		2		
5A	2			5B				
TOT. RISPOSTE BENE	4	/5		TOT. RISPOSTE MALE	1	/5		
PUNTEGGIO BENE	10	/20		PUNTEGGIO MALE	2	/20		

CONTESTO SOCIALE E DI APPRENDIMENTO

	BENE	MALE	N/I		BENE	MALE	N/I	NON SO
1A				1B		3		0
2A	4			2B				
3A				3B	3			
4A	4			4B				
5A	3			5B		2		
6A				6B				
7A	4			7B				
8A	3			8B				
9A		4		9B				
10A	2			10B				
11A	4			11B				
12A				12B	4			
13A	2			13B				
14A	4			14B				

15A	2			15B			
TOT. RISPOSTE BENE	12 /15	TOT. RISPOSTE MALE	3 /15	TOT. RISPOSTE N/I	0 /15		
PUNTEGGIO BENE	39 /60	PUNTEGGIO MALE	9 /60				

CONDIZIONI STRUTTURALI

	BENE	MALE	N/I		BENE	MALE	N/I	NON SO
1A	1			1B				0
2A	4			2B				
3A		2		3B				
4A				4B			/	
5A	4			5B				
6A			/	6B				
7A	4			7B				

TOT. RISPOSTE BENE	4 /7	TOT. RISPOSTE MALE	1 /7	TOT. RISPOSTE N/I	2 /7		
PUNTEGGIO BENE	13 /28	PUNTEGGIO MALE	2 /28				

FATTORI INDIVIDUALI

	BENE	MALE	N/I		BENE	MALE	N/I	NON SO
1A		2		1B				0
2A	2			2B				
3A	4			3B				
4A			/	4B				
5A				5B		3		
6A		4		6B				
7A	4			7B				
8A				8B	4			
9A				9B	2			
10A		3		10B				

TOT. RISPOSTE BENE	5 /10	TOT. RISPOSTE MALE	4 /10	TOT. RISPOSTE N/I	1 /10		
PUNTEGGIO BENE	16 /40	PUNTEGGIO MALE	12 /40				

MISURA DI CAMBIAMENTO:

GENERALE

CAMBIAMENTO			
1A		1B	
TOT. RISPOSTE	0 /1	PUNTEGGIO TOTALE	0 /4

RELAZIONI

CAMBIAMENTO			
1A		1B	
2A		2B	
3A		3B	
4A		4B	4
5A		5B	
TOT. RISPOSTE	1 /5	PUNTEGGIO TOTALE	4 /20

CONTESTO SOCIALE E DI

APPRENDIMENTO

CAMBIAMENTO			
1A		1B	4
2A		2B	
3A		3B	
4A		4B	
5A		5B	
6A		6B	4
7A		7B	
8A		8B	
9A	4	9B	
10A		10B	
11A		11B	
12A		12B	
13A		13B	
14A		14B	
15A		15B	
TOT. RISPOSTE	3 /15	PUNTEGGIO TOTALE	12 /60

CONDIZIONI STRUTTURALI

CAMBIAMENTO			
1A		1B	
2A		2B	
3A	4	3B	
4A		4B	
5A		5B	
6A		6B	
7A		7B	
TOT. RISPOSTE	1 /7	PUNTEGGIO TOTALE	4 /28

FATTORI INDIVIDUALI

CAMBIAMENTO			
1A	4	1B	
2A		2B	
3A		3B	
4A		4B	
5A		5B	4
6A	4	6B	
7A		7B	
8A		8B	
9A		9B	
10A	4	10B	
TOT. RISPOSTE	4 /10	PUNTEGGIO TOTALE	16 /40

SINTESI DEI RISULTATI:

BENESSERE	Carte	Punti
Generale	1 /1	2 /4
Relazioni	4 /5	10 /20
Contesto sociale e di apprendimento	12 /15	39 /60
Condizioni strutturali	4 /7	13 /28
Fattori individuali	5 /10	16 /40
Totale	26 /38	80 /152
Percentuale	68.1.	

N/I	Carte
Generale	0 /1
Relazioni	0 /5
Contesto sociale e di apprendimento	0 /15
Condizioni strutturali	2 /7
Fattori individuali	1 /10
Totale	3 /38
Percentuale	8 %.

MALESSERE	Carte	Punti
Generale	0 /1	0 /4
Relazioni	1 /5	2 /20
Contesto sociale e di apprendimento	3 /15	9 /60
Condizioni strutturali	1 /7	2 /28
Fattori individuali	4 /10	12 /40
Totale	9 /38	25 /152
Percentuale	24.1.	

NON SO	Carte
Generale	0 /1
Relazioni	0 /5
Contesto sociale e di apprendimento	0 /15
Condizioni strutturali	0 /7
Fattori individuali	0 /10
Totale	0 /38
Percentuale	0 %.

CAMBIAMENTO	Carte	Punti
Generale	0 /1	0 /4
Relazioni	1 /5	4 /20
Contesto sociale e di apprendimento	3 /15	12 /60
Condizioni strutturali	1 /7	4 /28
Fattori individuali	4 /10	16 /40
Totale	9 /38	36 /152
Percentuale	24%	

BENESSERE:

- Carte scelte: 26 /38
- Percentuale positive: 68%
- Punteggio: 80 /152

MALESSERE:

- Carte scelte: 9 /38
- Percentuale positive: 24%
- Punteggio: 25 /152

CAMBIAMENTO:

- Carte scelte: 9 /38
- Percentuale positive: 24%
- Punteggio: 36 /152