UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Corso di Laurea Magistrale in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione

Tesi di Laurea Magistrale

Relazioni tra Status Sociale e Comportamenti Discriminatori in Età Scolare

Relationships Between Social Status and Discriminatory Behaviors in School-Age Children

Relatrice :

Prof.ssa Laura Nota

Laureando: Manuele Santarossa

Matricola 2114635

Sommario

INTRODUZIONE 5
CAPITOLO 1 - INCLUSIONE SCOLASTICA, STATUS E DINAMICHE SOCIALI NEI GRUPPI CLASSE 7
1.1 - Definizione di inclusione scolastica 7
1.2 - Il ruolo delle relazioni tra pari nel contesto scolastico 9
1.3 - Popolarità e accettazione sociale nei gruppi classe 11
1.4 - Il concetto di discriminazione tra pari 12
1.5 - Fattori che influenzano l'esclusione e l'inclusione 14
CAPITOLO 2 – FONDAMENTI TEORICI 16
2.1 - Teorie sociometriche 16
2.2 - Teorie sull'identità sociale e sui processi di categorizzazione 20
2.3 - Approcci psicologici allo studio dell'empatia e del pregiudizio 24
2.4 - Le relazioni positive come via verso la pace: superare la mentalità di guerra attraverso l'inclusione 25
2.5 - Modelli di intervento per la promozione dell'inclusione 27
CAPITOLO 3: PROGETTO DI RICERCA 30
3.1 Introduzione 30
3.2 - Obiettivi e ipotesi di ricerca 32
3.4 - Metodo: 33
3.4.1 - Partecipanti 33
3.4.2 - Strumenti: 35
3.4.3 – Procedura 41
3.5 - Risultati: 42
3.5.1 - Analisi preliminari: correlazioni 42
3.5.2 - Differenze per status sociale 45
3.5.3 - Differenze di genere e di grado scolastico 48
3.5.4 Analisi qualitativa 52
3.6 – Discussione 54
3.7 - Implicazioni per la pratica professionale 59
3.8 Limiti e implicazioni 60
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI: 64

INTRODUZIONE

Il presente elaborato affronta il tema dell'inclusione scolastica, con l'obiettivo di analizzare le dinamiche relazionali che si sviluppano all'interno del gruppo classe e il ruolo che lo status sociometrico e la popolarità rivestono nei processi di accettazione, esclusione e discriminazione tra pari. L'inclusione, infatti, non si esaurisce nel semplice inserimento degli studenti/sse nel contesto scolastico, ma implica la costruzione di un ambiente accogliente e partecipativo, nel quale ogni alunno possa sentirsi riconosciuto e valorizzato. In tale prospettiva, le relazioni tra pari assumono un'importanza centrale, poiché la posizione che ciascun individuo occupa nel gruppo e il grado di accettazione sociale che riceve influenzano profondamente il suo benessere psicologico, la motivazione e il senso di appartenenza.

La letteratura scientifica ha evidenziato come la popolarità e l'accettazione sociale siano strettamente connesse ai comportamenti inclusivi o esclusivi che emergono nei gruppi classe. Gli studenti/sse che godono di maggiore prestigio o influenza sociale possono contribuire a definire le norme relazionali e incidere sui comportamenti degli altri, favorendo o ostacolando atteggiamenti di apertura e rispetto verso la diversità (Guinote et al., 2021; Lansu, 2022). Allo stesso tempo, gli alunni che sperimentano isolamento o bassa accettazione tendono non solo a subire forme di esclusione, ma talvolta anche a manifestare atteggiamenti più rigidi o discriminatori nei confronti dei compagni, come strategia di difesa o compensazione (Cadinu & Reggiori, 2022; Newheiser et al., 2021). Comprendere queste dinamiche risulta quindi essenziale per individuare i fattori che favoriscono o ostacolano l'inclusione scolastica e per orientare pratiche educative più efficaci.

La tesi si apre con una parte teorica che approfondisce i concetti di inclusione scolastica, status sociometrico, popolarità, accettazione sociale e discriminazione tra pari, richiamando le principali prospettive teoriche di riferimento, tra cui le teorie sociometriche e quelle dell'identità sociale. Questa sezione offre una panoramica sui meccanismi attraverso cui le differenze di status possono influenzare le dinamiche di gruppo e le relazioni tra studenti e studentesse.

Segue una parte sperimentale, in cui viene presentata una ricerca empirica condotta su un campione di studenti/sse dalla quarta classe della scuola primaria alla terza della scuola secondaria di primo grado. Lo studio si propone di indagare il legame tra posizione sociale, atteggiamenti discriminatori e percezione del clima di classe, verificando in particolare l'ipotesi secondo cui gli studenti/sse più isolati tendano a mostrare maggiori comportamenti discriminatori. L'analisi dei dati raccolti attraverso strumenti sociometrici e questionari standardizzati consente di esplorare le relazioni tra le variabili considerate e di confrontarle con quanto emerso in letteratura.

In conclusione, l'elaborato mira a offrire un contributo alla comprensione dei fattori psicosociali che influenzano l'inclusione scolastica, mettendo in evidenza l'importanza di promuovere contesti educativi in cui le differenze vengano riconosciute e valorizzate. Tali conoscenze possono fornire indicazioni utili per insegnanti, educatori e psicologi nell'attuazione di strategie volte a migliorare il clima di classe e a favorire relazioni più positive e rispettose tra gli studenti/sse.

CAPITOLO 1 - INCLUSIONE SCOLASTICA, STATUS E DINAMICHE SOCIALI NEI GRUPPI CLASSE

1.1 - Definizione di inclusione scolastica

L'inclusione scolastica è un aspetto fondamentale dell'istruzione moderna che va oltre il semplice inserimento degli studenti/sse nelle classi tradizionali. Guinote et al. (2021), sostengono che l'inclusione si basa sull'idea di offrire a ogni studente l'opportunità di partecipare pienamente alla propria comunità scolastica, indipendentemente dalle sue circostanze personali, culturali o fisiche. L'accettazione della presenza degli studenti/sse a scuola non è un processo passivo, ma consiste piuttosto nel creare attivamente ambienti che permettano loro di sentirsi parte della classe e di essere valorizzati per il loro apprendimento e la loro interazione.

Secondo Heinz et al., (2025), un'autentica inclusione scolastica implica la creazione di spazi in cui gli studenti/sse non siano costretti a conformarsi a un modello prestabilito di "normalità", ma in cui le loro differenze sono riconosciute, valorizzate e apprezzate come risorse che contribuiscono al contesto educativo.

Questo approccio promuove una cultura scolastica che valorizza la diversità come se fosse un benessere condiviso. La qualità delle relazioni tra pari, l'identità di gruppo e l'accettazione degli studenti/sse sono tutti fattori importanti nel determinare l'inclusione in questa prospettiva.

La dimensione sociale dell'inclusione è sottolineata da Kornbluh e Neal (2021), i quali affermano che le scuole inclusive mirano a eliminare gli ostacoli emotivi e relazionali che possono ostacolare la partecipazione degli studenti/sse attraverso strategie pedagogiche, le quali mirano a promuovere la collaborazione attraverso l'empatia e il mutuo aiuto.

Oltre a migliorare il clima generale in classe, queste pratiche servono anche come misure preventive contro i sentimenti di isolamento e discriminazione, incoraggiando l'integrazione e costruendo relazioni più solide tra tutti i membri della comunità scolastica.

Lo sviluppo socio-emotivo degli studenti/sse è significativamente influenzato dagli ambienti inclusivi, come osservato da Lansu, (2022) nella quale i bambini inclusi tendono a sentirsi più a loro agio, a stringere più amicizie ed a essere meno coinvolti in conflitti rispetto a coloro che mostrano comportamenti aggressivi e discriminatori.

Lu et al., (2021) sottolineano che l'inclusione è efficace nel ridurre le divisioni sociali all'interno delle classi, prevenendo lo sviluppo di gruppi o dinamiche emarginanti.

Zheng, Schram et al. (2025) hanno sottolineato, invece, che i benefici dell'inclusione scolastica vanno oltre gli studenti/sse vulnerabili. L'atmosfera inclusiva migliora l'intera esperienza in classe, promuovendo la coesione di gruppo, il successo scolastico e la sicurezza tra gli studenti/sse. Evidenzia in particolare che l'educazione inclusiva non si limita a fornire sollievo agli individui vulnerabili, ma sviluppa anche un approccio sistemico che promuova la crescita, la rispettabilità, la fiducia e la collaborazione all'interno della comunità scolastica.

In definitiva, l'inclusione scolastica dovrebbe essere vista non solo come un obiettivo educativo, ma anche come uno degli elementi chiave per creare relazioni giuste e socialmente eque, riducendo al contempo i pregiudizi tra pari. Negli ambienti inclusivi, si può osservare l'intricata relazione tra fattori sociali, popolarità e accettazione, che fa luce su come il posizionamento sociale dei bambini influenzi la loro inclinazione a discriminare o ad accogliere gli altri.

1.2 - Il ruolo delle relazioni tra pari nel contesto scolastico

Le relazioni tra pari sono estremamente importanti nello sviluppo sociale, emotivo e cognitivo dei bambini e adolescenti. Infatti, all'interno dell'istituzione scolastica, la qualità di queste relazioni rappresenta una delle fonti maggiori di benessere o, al contrario, di disagio per lo studente (Lansu, 2022). Nella scuola, quindi, l'apprendimento delle materie disciplinari non è l'unica attività che avviene: essa costituisce, al contempo, anche uno spazio sociale in cui i bambini fanno amicizia, imparano a interagire in gruppo e sviluppano competenze relazionali.

Le relazioni tra pari non sono importanti solamente per il supporto emotivo che gli amici provano l'un l'altro, ma anche perché trasmettono un senso di appartenenza. Appartenere ad un gruppo di amici, sentire che i suoi membri gli vogliono bene e che lo accettano per quello che è un'esperienza tale da risvegliare l'autostima nei bambini e negli adolescenti, e di conseguenza il loro coinvolgimento in ambito scolastico. Se, al contrario, i bambini si sentono esclusi o isolati, possono sperimentare sentimenti d'inadeguatezza, ansia sociale e disimpegno dalla scuola (Kornbluh & Neal, 2021).

Anche la costruzione dell'identità sociale dei bambini è profondamente influenzata dalle dinamiche tra pari; attraverso il raffronto con i coetanei e il confronto con gli altri, i bambini imparano a conoscere il loro sé, a definire il proprio ruolo nella comunità, e a sviluppare abilità importanti come l'empatia, la cooperazione, la gestione dei gruppi e dei conflitti. In particolare, la partecipazione attiva alla vita di gruppo influenza il senso di efficacia personale e il sentimento di competenza acquisito (Guinote et al., 2021). Sul versante negativo, non tutte le relazioni tra pari risultano essere positive, e in molto gruppi classe emergono dinamiche di competizione, esclusione o addirittura discriminazione. Come evidenziano Lu et al. (2021), la ricerca del riconoscimento sociale da parte del

gruppo di appartenenza e il timore della marginalizzazione possono spingere alcuni bambini a porsi in maniera discriminante verso bambini diversamente abili o provenienti da contesti sociali e familiari difficili. In particolare, l'esigenza di mantenere una posizione sociale elevata può tradursi in comportamenti di esclusione, bullismo o isolamento sociale.

La percezione della minaccia allo status del proprio gruppo svolge un ruolo fondamentale, infatti gli studi di Newheiser et al. (2021) dimostrano che quando un bambino percepisce di essere a rischio di esclusione o di perdere il proprio posto, adotta atteggiamenti discriminatori rigidi nei confronti degli altri individui. Pertanto, la discriminazione di tipo sociale all'interno dei gruppi può essere utilizzata come una strategia per difendere la propria appartenenza groupale. Inoltre, promuovere relazioni positive tra coetanei è non solo salutare per gli individui ma anche necessario per il buon funzionamento del gruppo classe. Infatti, ambienti in cui c'è un impatto positivo tra pari e tra le persone favoriscono un clima più sereno. Pertanto tale clima riduce i livelli di stress sociale e migliora le performance scolastiche di tutti gli studenti/sse (Zheng, Schram et al, 2025).

Infine, Cadinu e Reggiori del 2022 sottolineano che in ambito educativo è essenziale educare gli studenti/sse allo sviluppo delle competenze sociali in modo che apprendano a comunicare efficacemente, risolvere i conflitti in modo costruttivo e a regolare le loro emozioni. Infatti una migliore capacità di relazionarsi con gli altri non migliora solo le amicizie e in particolare, evita comportamenti esclusivi e discriminatori e quindi, crea un ambiente di rispetto e accettazione delle differenze tra persone.

In conclusione, le relazioni tra pari sono parte integrante dell'esperienza scolastica e influenzano il benessere e l'apprendimento dei bambini. Pertanto, promuovere relazioni

radicalmente positive tra gli studenti/sse è un obiettivo educativo prioritario per favorire ambienti scolastici corretti e inclusivi.

1.3 - Popolarità e accettazione sociale nei gruppi classe

All'interno della classe, non tutti i bambini occupano lo stesso posto nelle dinamiche sociali. Alcuni sono molto desiderati e si sviluppano, altri sembrano frequentemente ignorati o esclusi. I concetti di popolarità e accettazione sociale, pur essendo distinti, aiutano a capire come questi modelli differiscano.

La popolarità si riferisce alla visibilità e all'influenza di un bambino sulla classe. I bambini popolari sono quelli che i compagni imitano, ascoltano e scelgono. La popolarità, tuttavia, non è sinonimo di accettazione sociale, in quanto esistono "bambini popolari dominanti" che esercitano molto potere ma non sempre sono ben accetti e "bambini popolari prosociali", che sono sia influenti che graditi per il loro comportamento cooperativo . cooperativi (Lansu, 2022).

L'accettazione sociale, d'altro canto, si riferisce a quanto un bambino sia ben accetto dai suoi compagni, cioè quanto abbia le probabilità di essere scelto positivamente e quanto trovi evitato il rischio di essere escluso. Un bambino può essere poco visibile ma comunque accettato, mentre un altro può essere attivamente respinto. Accettati, respinti, ignorati e controversi, infine, sono categorie relative che compongono il clima relazionale di una classe (Dijkstra et al., 2023).

Prima di tutto, la posizione di un bambino all'interno del gruppo-classe ha conseguenze dirette sul suo comportamento. I bambini più popolari o più accettati hanno di solito più risorse sociali: non si sentono minacciati, sono supportati dai pari e possono permettersi

di essere più aperti e inclusivi. Al contrario, i bambini meno popolari o respinti percepiscono spesso la loro posizione come minacciosa e attuano comportamenti difensivi o discriminatori (Guinote et al., 2021; Kornbluh & Neal, 2021).

In particolare, studi recenti mostrano che i bambini marginali sono più attenti alla gerarchia e più propensi ad adottare comportamenti esclusivi per diffondersi nella scala sociale della classe. Ad esempio, possono unirsi al bullismo o escludere gli studenti/sse "deboli" nella speranza di essere accettati da quelli "forti". Al contrario, i bambini ben accettati saranno meno inclini a cercare di affermarsi a spese degli altri e più liberi di agire in modo empatico e cooperativo (Dijkstra et al., 2023) (Zheng, Schram et al, 2025). Questo spiega perché la popolarità, se accompagnata da buone competenze sociali, può essere una preziosa risorsa. Infine, va notato che la posizione sociale non è fissa: può cambiare con il tempo, soprattutto se il contesto scolastico promuove attivamente buone relazioni e opportunità di lavorare insieme. In questo senso, il lavoro degli insegnanti e la cultura della classe possono effettivamente ridurre il divario tra chi è incluso e chi no.

1.4 - Il concetto di discriminazione tra pari

La discriminazione tra pari è una forma di comportamento sociale in cui alcuni bambini tendono a escludere, sminuire o danneggiare altri coetanei in base a differenze percepite in vari settori della loro vita. Questo fenomeno si basa su processi cognitivi e motivazionali che spingono le persone a creare distinzioni tra sé stesse e altre persone, distinzioni che spesso non hanno una reale base in termini di conflitti. La discriminazione non deve essere intesa in modo necessariamente esplicito e intenzionale: molti atti che sembrano banali nella vita di tutti i giorni, come evitare un compagno di classe, non

coinvolgerlo in attività condivise o parlarne male con altri membri di un gruppo, aumentare notevolmente l'esperienza di esclusione e l'impatto sui benefici colpiti (Laninga-Wijnen et al., 2022).

Una caratteristica centrale della discriminazione tra pari è la sua funzione protettiva. Come spiega, distrarre dagli altri può aiutare a rafforzare la propria auto-immagine quando ci si trova in situazioni di incertezza, in cui i bambini percepiscono una riduzione della loro posizione nel gruppo o in situazioni di competizione implicita con i pari (Cadinu e Reggiori 2022). Gli autori sottolineano anche il ruolo centrale della minaccia: i bambini tendono a discriminare quando temono di perdere il loro stato, ma anche di essere mantenuti emotivamente. Inoltre, come commenta, la discriminazione tra pari spesso non è isolata, ma è radicata in dinamiche sociali in cui i bambini discriminano per non perdere le relazioni con il resto del gruppo (Guinote et al. 2021).

Secondo Zheng, Schram et al, 2025 la discriminazione tra pari non solo esprime gli atteggiamenti degli individui, ma è anche una conseguenza delle strutture sociali presenti nella classe. In particolare, i comportamenti discriminatori aumentano in classi fortemente gerarchizzate o in cui le norme sociali invogliano l'omogeneità, poiché aumenta la necessità di proteggere i limiti del "noi"; caratteristica ulteriore è che i bambini sono più inclini a discriminare quelle cose che considerano la fonte dei loro problemi di adattamento, anche se queste persone non sono realmente responsabili o se gli atteggiamenti delle persone riguardo a tali tematiche sono basati su stereotipi (Kornbluh e Neal, 2021)(Lansu, 2022) (Zheng, Schram et al ,2025).

1.5 - Fattori che influenzano l'esclusione e l'inclusione

Il processo tramite il quale un bambino o un adolescente viene escluso o incluso dai propri compagni rappresenta il risultato di un insieme di fattori complessi. Tali elementi, infatti, sono di ordine individuale, sociale o contestuale e si interrelazionano tra di loro, modellando il contesto di gruppo all'interno della classe. Uno degli aspetti principali è la visibilità delle differenze. Ovvero, usare come base di discriminazione ciò che è facilmente percepibile come aspetto fisico, capacità scolastiche, comportamenti sociali o tratti caratteriali (Cadinu e Reggiori 2022).

Le caratteristiche che si discostano dalla norma del gruppo tendono a essere etichettate, rafforzando meccanismi di separazione.

Accanto alle differenze individuali, un ruolo fondamentale è svolto dalle norme sociali della classe. I gruppi che promuovono valori come la cooperazione, la solidarietà e il rispetto per le diversità sono più propensi a includere, mentre contesti in cui predominano norme competitive o gerarchiche favoriscono dinamiche di esclusione. Il modo in cui gli insegnanti gestiscono i comportamenti e valorizzano la partecipazione influisce quindi direttamente sul clima sociale (Kornbluh e Neal, 2021).

Anche le esperienze pregresse contribuiscono a orientare l'inclusione o l'esclusione. Infatti Guinote et al. (2021) evidenziano che bambini che hanno già vissuto episodi di rifiuto tendono a essere più vulnerabili a nuove esclusioni, in un circolo vizioso che può consolidarsi nel tempo. Al contrario, esperienze positive di interazione aumentano la probabilità di future inclusioni.

Un altro fattore chiave è rappresentato dalla competenza sociale individuale, i bambini dotati di buone capacità comunicative, empatiche e di gestione dei conflitti tendono a essere meglio integrati nei gruppi. Al contrario, difficoltà nell'esprimere emozioni, nel

leggere i segnali sociali o nel negoziare i ruoli all'interno dei gruppi aumentano il rischio di essere esclusi (Lansu, 2022).

Dal punto di vista situazionale, le attività proposte in ambito scolastico influenzano fortemente le opportunità di inclusione. Zheng et al. (2025) mostrano che attività che favoriscono il lavoro collaborativo, la condivisione di obiettivi comuni e il supporto reciproco tendono a ridurre le barriere tra gli studenti/sse. Al contrario, contesti basati su gare individuali o classifiche possono accentuare le divisioni (Zheng, Schram et al , 2025).

Importante è anche il ruolo della percezione delle differenze: non tutte le diversità vengono vissute allo stesso modo. Come sottolineano Lu et al. (2021) le caratteristiche percepite come "scelte" vengono più facilmente giudicate negativamente rispetto a quelle percepite come "innate", rendendo più difficile la costruzione di un atteggiamento di accettazione (Lu et al. 2021).

Infine, la presenza o assenza di figure di mediazione, come insegnanti o compagni leader positivi, possono fare una grande differenza. Newheiser et al. (2021) mostrano che quando figure significative promuovono atteggiamenti inclusivi e intervengono contro i primi segnali di esclusione, si riduce drasticamente la possibilità che si formino gruppi chiusi o dinamiche discriminatorie persistenti (Newheiser et al., 2021).

CAPITOLO 2 – FONDAMENTI TEORICI

2.1 - Teorie sociometriche

Diverse teorie sociometriche affondano le loro radici nel lavoro pionieristico di Jacob L. Moreno negli anni 30.

Il concetto di sociometria fu introdotto per la prima volta da Moreno, uno dei primi studiosi a tentare una misurazione sistematica ed empirica delle relazioni sociali all'interno dei gruppi (Moreno,1934). Il suo approccio era unico in quanto andava oltre la semplice osservazione delle dinamiche di gruppo per includere la misurazione delle relazioni interpersonali attraverso una metodologia strutturata e replicabile. I ricercatori erano in grado di identificare modelli sociometrici nella struttura sociale di un gruppo chiedendo ai membri di indicare le loro preferenze o i loro rifiuti rispetto agli altri, che era essenzialmente l'idea di base alla base della sociometria.

Le prime applicazioni di Moreno si rivolgevano principalmente ai bambini nelle scuole. Ad esempio, un insegnante poteva chiedere agli alunni se dovevano identificare cinque compagni di classe con cui avrebbero voluto trascorrere le vacanze e con quali no. Le selezioni sociometriche erano una preziosa fonte di informazioni sulle gerarchie implicite, le preferenze e le distinzioni tra i membri dello stesso gruppo. Attraverso l'unione di queste selezioni individuali, Moreno fu in grado di identificare quali bambini erano popolari e frequentemente scelti rispetto ad altri, mentre altri venivano costantemente rifiutati e del tutto trascurati. Questa svolta metodologica è stato uno dei primi tentativi di tradurre le dinamiche interpersonali soggettive in dati oggettivi che potessero essere analizzati scientificamente (Moreno, 1934).

Lo sviluppo della teoria sociometrica ha rivelato la presenza di ruoli sociali relativamente stabili all'interno delle reti di pari. Coie et al, (1982) (Dijkstra et al., 2023) hanno suddiviso i ruoli in bambini popolari con il maggior numero di candidature, bambini rifiutati con punteggi bassi, bambini trascurati che venivano raramente scelti (non votanti o meno) per probabilità positive o negative, e bambini controversi la cui accettazione o rifiuto era elevata.

Queste categorie sono diventate un punto focale nella ricerca sulle relazioni tra pari, fornendo "un quadro concettuale per studiare le dinamiche di inclusione ed esclusione sociale in ambito scolastico".

Nei decenni successivi al lavoro di Moreno, la metodologia sociometrica è stata perfezionata e ampliata. I ricercatori hanno scelto di sviluppare strumenti avanzati per organizzare e interpretare i dati sociometrici, piuttosto che analizzare esclusivamente i conteggi grezzi di preferenze e rifiuti. Creando la matrice sociometrica, i ricercatori sono stati in grado di rappresentare le preferenze di un gruppo in forma tabellare (Freeman & Cornwell, 2020). Le reti sociali sono state trasformate in sociogrammi tramite matrici, in cui gli individui erano rappresentati come nodi collegati da linee che indicavano se erano reciproci o unilaterali. I sociogrammi hanno messo in luce le configurazioni nascoste dei gruppi, rivelando cricche, membri isolati e figure centrali nella rete dei pari (Moreno, 1934; Freeman & Cornwell, 2020).

La sociologia ha riacquistato rilevanza e precisione metodologica nella seconda metà del XX secolo con l'avvento dell'analisi delle reti sociali (SNA). Mentre i primi lavori di Moreno fornivano informazioni descrittive sulle strutture di gruppo, gli studiosi si sono resi conto che l'analisi delle reti ha permesso di calcolare con maggiore precisione misure di centralità, densità e coesione all'interno delle reti. Esaminando la posizione di un

bambino nella rete di relazioni tra pari, i ricercatori sono stati in grado di determinare il suo gradimento o avversione per gli altri e il suo ruolo centrale o periferico. Questi strumenti hanno offerto una comprensione significativa dei processi di inclusione ed esclusione sociale, consentendo a educatori e psicologi di identificare gli studenti/sse vulnerabili e di adottare misure proattive per aiutarli (Freeman & Cornwell, 2020) (Dijkstra et al, 2023).

La ricerca condotta in questo ambito ha costantemente dimostrato una forte correlazione tra status sociometrico e competenza sociale. I bambini molto popolari tendono a possedere abilità interpersonali superiori, tra cui empatia, comunicazione efficace e comportamento cooperativo (Lu et al., 2021). La loro posizione di autorità all'interno del gruppo consente loro di influenzare il comportamento e le norme. Al contrario, è probabile che sorgano problemi sociali nei bambini con uno status sociometrico basso, in particolare quelli che vengono rifiutati o trascurati. Per affermare la propria posizione all'interno del gruppo ed evitare di essere emarginati, possono mostrare atteggiamenti rigidi, comportamenti difensivi o comportamenti discriminatori nei confronti degli altri (Kornbluh & Neal, 2021; Guinote et al, 2021). Ciò indica che la posizione sociometrica è legata al modo in cui gli studenti si rapportano agli altri, mostrando tendenze più o meno inclusive nelle relazioni.

Le teorie sociometriche hanno avuto un impatto significativo nello studio delle dinamiche sociali scolastiche, andando oltre la semplice classificazione degli studenti/sse in base alla popolarità o all'accettazione. Esse offrono infatti una prospettiva preziosa per comprendere i processi di inclusione ed esclusione nei contesti educativi (Freeman & Cornwell, 2020). Gli studi sui dati sociometrici indicano che la posizione occupata da un bambino all'interno del gruppo – sia essa centrale o periferica – influisce direttamente

sull'accesso alle risorse sociali, al supporto emotivo e alle opportunità di collaborazione (Dijkstra et al, 2023; Kornbluh & Neal, 2021).

Gli studenti/sse che ricoprono posizioni centrali hanno maggiori probabilità di influenzare le norme del gruppo e le interazioni tra pari, mentre coloro che si trovano ai margini risultano più esposti a fenomeni di esclusione, bullismo e isolamento sociale (Lansu, 2022; Laninga-Wijnen et al, 2022). È importante sottolineare che tali dinamiche non sono statiche: esse si modificano nel tempo in base all'evoluzione delle relazioni e delle esperienze individuali. Studi longitudinali hanno infatti mostrato che i cambiamenti nello status sociale possono predire variazioni significative nel livello di autostima, nel rendimento scolastico e nel benessere psicologico a lungo termine (Zheng et al, 2025; Dijkstra et al., 2023).

Un'altra importante scoperta della teoria sociometrica è che gli atteggiamenti di gruppo verso la diversità e la differenza sono plasmati dai pari influenti all'interno dei rispettivi gruppi. Gli autori Zheng, Schram e Song (2025) sostengono che l'influenza sociale può avere un impatto significativo sull'inclusione, incoraggiando comportamenti prosociali e accoglienti in coloro che occupano posizioni centrali. Al contrario, se i bambini popolari sono coinvolti o accettano comportamenti di esclusione, questi possono diffondersi e normalizzare il gruppo, perpetuando le divisioni e rafforzando gli atteggiamenti discriminatori. I dati sociometrici non solo diagnosticano la struttura delle relazioni tra pari, ma identificano anche potenziali strategie di intervento, suggerendo che motivare i bambini socialmente centrali a modellare comportamenti inclusivi può avere un impatto sull'intero gruppo.

In sintesi, le teorie sociometriche, introdotte per la prima volta da Moreno e perfezionate nel corso degli anni, offrono una struttura cruciale per comprendere l'interazione tra

popolarità, accettazione sociale e inclusione nei contesti educativi. Questo è di grande importanza.

Attraverso l'uso della sociometria, gli studenti/sse vengono categorizzati in base al loro status di pari, viene illustrata la struttura della rete sociale e vengono esaminati i modelli di interazione per determinare i meccanismi che promuovono o ostacolano l'inclusione. La sua importanza risiede nel fatto che l'influenza sociale può plasmare le aspettative dei pari e gli atteggiamenti legati alla diversità. Educatori e psicologi possono utilizzare la teoria sociometrica per costruire ambienti scolastici più inclusivi, solidali ed equi, oltre alle sue applicazioni accademiche.

2.2 - Teorie sull'identità sociale e sui processi di categorizzazione

Un ulteriore quadro teorico che fornisce preziose informazioni sulle dinamiche del comportamento discriminatorio all'interno dei gruppi è rappresentato dai concetti di identità sociale e categorizzazione sociale.

Henri Tajfel e John Turner, negli anni '70, svilupparono la Teoria dell'Identità Sociale (SIT), secondo la quale gli individui si definiscono non solo in base alle proprie caratteristiche personali, ma anche in base all'appartenenza a gruppi sociali (Tajfel & Turner 1979) (Postmes et al., 2020). Ogni bambino ha un'identità sociale, che è legata al suo senso di appartenenza a gruppi sociali come la scuola, le squadre sportive o gli amici intimi. Questo avviene dopo lo sviluppo dell'identità personale. L'autopercezione e il comportamento degli individui verso gli altri sono fortemente influenzati dalla loro appartenenza a un particolare gruppo.

L'area centrale della SIT è il processo di categorizzazione sociale. Fin dalla giovane età, le persone tendono a dividere il mondo in categorie di "noi" e "loro", il che semplifica la vita sociale. Sebbene questo meccanismo cognitivo sia utile nella gestione delle situazioni sociali, alimenti anche stereotipi e pregiudizi che spesso derivano da esperienze pregresse.

La classificazione degli stereotipi può basarsi sulla percezione soggettiva degli altri in relazione all'appartenenza a un gruppo, mentre il pregiudizio è tipicamente definito come atteggiamenti negativi e reazioni emotive nei confronti di individui percepiti come appartenenti a un gruppo esterno. Cosa significa questo? A scuola, i bambini possono manifestare discriminazioni nei confronti di coetanei percepiti come diversi in base a genere, etnia, disabilità, background socioeconomico o status di popolarità (Heinz et al., 2025). Questo può essere problematico.

Un altro elemento chiave di questa teoria, inizialmente indagato da Tajfel, era la necessità di preservare o sviluppare la sicurezza di sé attraverso il confronto sociale. Inoltre, coloro che non appartengono allo stesso genere tendono a valutarsi in modo più positivo rispetto ai coetanei, poiché ciò può aumentare l'autostima. Questo è particolarmente vero per i bambini. La distinzione positiva può aiutare a spiegare perché i bambini meno popolari, che spesso si sentono socialmente vulnerabili, possano adottare comportamenti discriminatori o escludenti per rafforzare la loro condizione di fragilità. Distinguersi dai coetanei più emarginati può rafforzare il loro senso di identità e salvaguardare il loro status sociale (Guinote et al., 2021; Cadinu & Reggiori, 2022; Tajfel & Turner, 1979). Analizzando le cause del conflitto intergruppo in contesti sociali su larga scala, la teoria dell'identità sociale fornisce informazioni sui sottili meccanismi di esclusione all'interno del microcosmo della classe.

Nel loro lavoro, Turner e colleghi (1987) (Van Veelen et al., 2020) hanno introdotto la Teoria dell'Auto-Categorizzazione (SCT), che fornisce un quadro di riferimento cruciale per comprendere le dinamiche di gruppo, basandosi sul lavoro di Tajfel. Mentre la SIT spiega perché gli individui attribuiscono valore alla propria appartenenza al gruppo, la SCT sottolinea quando e come l'identità di gruppo diventa prominente. Secondo la SCT, il grado di associazione di una persona con il gruppo dipende da vari fattori contestuali. Se si attiva un senso di appartenenza e il gruppo diventa particolarmente forte, gli individui tendono a conformarsi più o meno appropriatamente alle norme e alle aspettative del gruppo. Il processo di depersonalizzazione fa sì che gli individui perdano la propria individualità e diventino intercambiabili all'interno del gruppo. Questo processo è noto come depersonificazione. Perché accade questo? (Tajfel & Turner, 1979) I bambini possono adottare comportamenti ispirati ai coetanei più influenti o popolari in classe quando l'identità di gruppo diventa evidente. Gli studenti/sse più popolari che partecipano possono invitare i coetanei emarginati ai giochi, il che aumenta la loro probabilità di essere emulati. Al contrario, quando le figure centrali stabiliscono le norme di presa in giro, negligenza o esclusione (Van Veelen et al., 2020; Newheiser & coll. 2021), altri bambini possono adottare questi comportamenti per mantenere il loro posto nel gruppo. Di conseguenza, le azioni di alcuni individui di vertice possono cambiare all'interno del loro gruppo e influenzare gli atteggiamenti verso l'inclusione o la discriminazione.

I processi di identità sociale sono strettamente legati alla continua ricerca di appartenenza e autodefinizione dei bambini. Dijkstra et al. (2023) suggeriscono che quando i bambini incontrano difficoltà con la loro identità sociale, come essere meno popolari, esclusi o insicuri della loro appartenenza allo stesso gruppo, possono ricorrere ad atteggiamenti

discriminatori come mezzo per compensare le loro perdite. Dimostrano lealtà al gruppo e rafforzano i propri legami personali evitando gli altri. Tuttavia, i giovani con un appeal più diffuso e un'affiliazione di gruppo di successo sono meno inclini ad accettare il rifiuto come mezzo di auto-riconoscimento. Dopo essersi sentiti sicuri della loro accettazione, possono diventare più aperti a pratiche inclusive, usando questa fiducia come un'opportunità per promuovere comportamenti prosociali (Zheng et al, 2025).

La Teoria dell'Identità Sociale e la Teoria dell'Autocategorizzazione sono due quadri teorici che offrono una solida base per comprendere la relazione tra appartenenza a un gruppo, autostima e comportamento discriminatorio in ambito scolastico. Dimostrano che la discriminazione non è necessariamente una manifestazione esteriore di ostilità individuale; è spesso un sottoprodotto della naturale tendenza umana a categorizzare, confrontare e ricercare distinzioni positive all'interno del gruppo. Inoltre, queste teorie sottolineano l'importanza dei leader di gruppo e dei coetanei popolari nello stabilire le norme di gruppo. Le loro azioni possono influenzare l'accettazione di comportamenti accettabili all'interno del gruppo dei pari o promuovere una cultura di inclusione e accettazione. Questo avviene attraverso vari mezzi (Tajfel, 1978; Van Veelen et al, 2020; Guinote, et al, 2021).

L'inclusione di SIT e SCT nello studio delle relazioni tra pari nelle scuole fornisce una comprensione dettagliata di come i processi identitari influenzino sia i comportamenti inclusivi che quelli discriminatori. Queste teorie sottolineano la necessità che l'educazione inclusiva affronti non solo gli atteggiamenti individuali, ma anche le norme collettive. Per educatori e psicologi, la chiave è creare ambienti di classe che promuovano la diversità come valore condiviso e incoraggino comportamenti inclusivi tra gli

studenti/sse più popolari. Questo è il loro obiettivo (Cadinu & Reggiori, 2022; Newheiser et al, 2021).

2.3 - Approcci psicologici allo studio dell'empatia e del pregiudizio

La psicologia ha dedicato molta attenzione allo studio dell'empatia e del pregiudizio: due aspetti fondamentali per comprendere il motivo per cui alcuni bambini tendono ad essere più discriminanti verso i pari e altri ad essere più inclusivi. L'empatia è la capacità di capire e condividere le emozioni degli altri. Questa abilità ha un ruolo particolarmente importante in una scuola, poichè essa è correlata a relazioni sociali positive e a una minore probabilità di manifestare comportamenti discriminatori (Heinz et al., 2025). Uno degli approcci più studiati è quello che distingue tra: empatia cognitiva ed empatia affettiva. L'empatia cognitiva è la capacità di mettersi nei panni degli altri e capire il loro punto di vista. L'empatia affettiva, invece, riguarda la capacità di provare le emozioni dell'altro: ad esempio, proviamo tristezza se vediamo qualcuno che piange. Entrambe queste componenti sono di cruciale importanza per la riduzione del pregiudizio: se un bambino è in grado di immaginare come si sentirebbe se venisse escluso dai compagni, è meno probabile che contribuisca a mettere in atto comportamenti discriminatori (Lu et al., 2021).

Dall'altra parte, il pregiudizio è un atteggiamento negativo verso persone che fanno parte di diversi gruppi sociali. Molto spesso esso tende a sorgere da generalizzazioni, paure, o semplicemente da una mancanza di contatto. Diversi studi hanno dimostrato che il pregiudizio può sorgere molto presto, addirittura alla prima infanzia. Inoltre, esso è più forte tra i bambini che hanno poca esposizione alla diversità o bassi livelli di empatia (Newheiser et al., 2021). Anche il contributo dell'approccio psicologico è notevole nel

contesto delle emozioni morali, come il senso di colpa e la vergogna. Se un bambino capisce chiaramente che ha fatto qualcosa di brutto, si sentirà in colpa e deciderà di cambiare atteggiamento. Però, se gli effetti del suo comportamento sugli altri restano sconosciuti, il suo atteggiamento non cambierà.

Gli studi dimostrano che i bambini più popolari, che spesso hanno tanti rapporti sociali, mostrano in media alti livelli di empatia e autocontrollo, mentre quelli più un po' isolati od hanno qualche problema a socializzare, riscontrano problemi a capire le emozioni altrui (Kornbluh & Neal, 2021). Altra bibliografia molto importante è fornita dalla teoria del contatto (Pettigrew & Tropp, 2021): il contatto positivo tra persone di diversi gruppi può ridurre i pregiudizi, a patto che avvenga in una situazione di parità e di collaborazione. In classe, le attività che promuovono il lavoro di gruppo, la cooperazione e la conoscenza reciproca possono favorire lo sviluppo dell'empatia e contrastare atteggiamenti discriminatori. Infatti, studi più recenti dimostrano anche che il contesto sociale e familiare gioca un ruolo cruciale. I bambini che crescono in famiglie in cui la diversità è apprezzata e non c'è il complesso desiderio di "essere come gli altri" acquisiscono attitudini meno giudicanti (Guinote et al., 2021); Cadinu & Reggiori, 2022).

2.4 - Le relazioni positive come via verso la pace: superare la mentalità di guerra attraverso l'inclusione

In linea con le teorie sociometriche, le dinamiche relazionali in classe possono essere interpretate attraverso la metafora della guerra e della pace. La cosiddetta mentalità bellica emerge in contesti dominati dalla competizione, dall'aggressività e dalla ricerca del potere sugli altri, condizioni che spesso caratterizzano gruppi fortemente gerarchici o polarizzati. In tali ambienti, i bambini tendono a proteggere il proprio status sociale

attraverso l'esclusione, la rivalità e la discriminazione, riproducendo una dinamica "noi contro loro" che rafforza la divisione e l'ostilità (Guinote et al., 2015; Dijkstra et al., 2023; De Bruyn & Cillessen, 2006). Questo modello favorisce un clima sociale governato dal controllo e dalla difesa dello status, ostacolando la cooperazione e amplificando la percezione di minaccia interpersonale (Steinmetz, 2014).

Al contrario, una mentalità pacifica si sviluppa laddove le relazioni si basano sulla fiducia, l'empatia, la cooperazione e il riconoscimento reciproco. I legami positivi e inclusivi agiscono come fattore protettivo contro l'aggressività, promuovendo sentimenti di sicurezza, appartenenza e sostegno reciproco (Kornbluh e Neal, 2016; Lu et al., 2018). Nelle classi in cui prevalgono collaborazione e apertura, i bambini coltivano competenze socio-emotive che riducono l'ostilità e promuovono la risoluzione costruttiva dei conflitti (Zheng et al., 2025). L'emergere di norme di gruppo incentrate sulla cooperazione e sul rispetto reciproco rafforza la percezione di equità e giustizia, fondamenti fondamentali per la coesione sociale (Guinote et al., 2015).

Da questa prospettiva, l'inclusione scolastica rappresenta un percorso privilegiato per superare la mentalità bellica e coltivare una cultura di pace. L'inclusione trasforma le relazioni da strumenti competitivi in spazi di collaborazione e crescita condivisa, dove ogni membro è valorizzato per il suo contributo unico (Kornbluh e Neal, 2016). Le reti relazionali caratterizzate da legami positivi e norme di accoglienza non solo migliorano la coesione e il benessere, ma riducono anche i comportamenti discriminatori, promuovendo al contempo atteggiamenti inclusivi (Zheng et al., 2025; Dijkstra et al., 2023).

Concettualmente, le nozioni di guerra e pace fungono da rappresentazioni simboliche dei modelli relazionali che plasmano la vita in classe: la guerra simboleggia la presenza di conflitto, antagonismo e meccanismi di esclusione, mentre la pace incarna empatia, cooperazione e giustizia sociale (Galtung, 2021; Lu et al., 2018). Comprendere come i bambini definiscono e vivono questi concetti consente di capire se il loro mondo relazionale è guidato da una cultura di pace o caratterizzato da logiche competitive e divisive. Le teorie sociometriche offrono quindi un valido quadro interpretativo per considerare le rappresentazioni della guerra e della pace come indicatori del clima sociale e del grado di inclusione all'interno dei gruppi di pari (De Bruyn & Cillessen, 2006; Kornbluh & Neal, 2016; Zheng et al., 2025).

2.5 - Modelli di intervento per la promozione dell'inclusione

Negli ultimi decenni, diversi modelli educativi e psicologici si sono concentrati su come promuovere l'inclusione scolastica, cioè il coinvolgimento di tutti gli alunni, indipendentemente dalla loro popolarità, personalità o gruppo di appartenenza. Questi interventi cercano di prevenire l'isolamento e la discriminazione, favorendo invece un clima di rispetto, collaborazione ed empatia all'interno della classe. Un primo modello molto diffuso è basato sull'educazione socio-emotiva , che mira a sviluppare nei bambini competenze socio-emotive fondamentali, come la consapevolezza di sé, la gestione delle emozioni, l'empatia, la comunicazione efficace e la risoluzione dei conflitti (Molinero-González et al., 2023; Wächter et al, 2024).

Programmi SEL strutturati hanno mostrato risultati positivi nel migliorare le situazioni interpersonali tra i pari e ridurre i comportamenti discriminanti (Lu et al., 2021).

Un altro modello significativo è quello della peer education, cioè l'apprendimento tra pari. In questo tipo di interventi si valorizza il ruolo degli studenti/sse più importanti e popolari per diffondere atteggiamenti positivi tra gli altri alunni. Infatti, se gli alunni chiave del gruppo si mostrano democratici e favorevoli a tutti i compagni, finiscono per influenzare in primis anche il resto della classe. Questo meccanismo è strettamente relativo ai processi descritti nelle teorie sociometriche e dell'identità sociale (Zheng et al, 2025).

Indubbiamente, un altro elemento fondamentale riguarda le strategie cooperative. Attività come il lavoro di gruppo, i giochi di squadra e i progetti comuni sono fondamentali, in quanto aiutano i bambini a conoscersi meglio, abbattere stereotipi e creare correlazioni in base all'esperienza. In particolare, la cooperazione tra gli alunni che sono molto diversi l'uno dall'altro può ridurre la distanza e aumentare il senso di appartenenza comune. (Newheiser et al., 2021).

Un aspetto chiave sono gli insegnanti, che in molte situazioni non solo sono dei facilitatori, ma anche degli esempi per gli alunni. Le parole usate, il comportamento in caso di conflitto, il modo di assegnare e apprezzare ruoli, il tempo speso con i bambini meno popolari; tutto ciò dà un chiaro messaggio su cosa è accettabile e cosa no all'interno del gruppo. E quindi gli insegnanti bravi, che promuovono l'inclusione, danno spazio a tutti e che danno valore alla diversità, contribuiscono a un clima scolastico più equo e accogliente (Kornbluh & Neal, 2021).

Per finire, è importante sottolineare che non esiste un solo modello valido per tutti i contesti. Gli interventi più efficaci sono quelli flessibili, cioè in grado di modificarsi a

seconda delle caratteristiche del gruppo, cioè la popolazione, i ruoli sociali e le relazioni. Poi, se si intervenisse precocemente, soprattutto con i bambini meno popolari e più inclini a comportamenti discriminatori, può contribuire a spezzare il ciclo dell'esclusione e favorire una crescita personale e relazionale più equilibrata. (Dijkstra et al., 2023).

CAPITOLO 3: PROGETTO DI RICERCA

3.1 Introduzione

L'idea di scuola ha subito un cambiamento significativo negli ultimi tempi. Ora non è solo un luogo di diffusione della conoscenza; esiste per supportare gli studenti/sse nel loro sviluppo intellettuale, sociale ed emotivo. Di conseguenza, la classe non è solo strutturata come ambiente educativo, ma funge anche da terreno di relazioni in cui bambini/e e adolescenti imparano a lavorare insieme, a sviluppare empatia e a sperimentare sia l'inclusione che l'esclusione. Questa rete di relazioni quotidiane rivela gerarchie e ruoli che hanno un profondo impatto sul benessere psicologico e sul percorso di sviluppo dei singoli studenti/sse (Zheng et al, 2025).

L'elemento centrale di queste dinamiche relazionali è la popolarità. Essa può assumere forme diverse: la popolarità prosociale, che favorisce la coesione del gruppo e incoraggia comportamenti empatici e collaborativi, oppure la popolarità dominante, che tende invece a marginalizzare, escludere e rafforzare pratiche discriminatorie. Di conseguenza, la posizione che ciascuno studente occupa all'interno del gruppo dei pari influisce direttamente non solo sul rendimento scolastico e sull'autostima, ma anche sulla qualità delle interazioni sociali (Lansu, 2022).

Le dinamiche della tarda infanzia (10–12 anni) e della prima adolescenza (12–14 anni) sono particolarmente significative, poiché gli studenti/sse sviluppano la propria identità sociale e sperimentano in modo più intenso l'accettazione e il rifiuto da parte dei coetanei (Laninga-Wijnen et al., 2022; Lansu, 2022). È un periodo in cui l'inclusione assume una priorità centrale, mentre le esperienze di esclusione e discriminazione possono continuare a influenzare profondamente gli individui. Alcuni studi suggeriscono che un forte

desiderio di popolarità, anche nei bambini molto piccoli, può portare a tendenze aggressive e a una riduzione dei comportamenti prosociali. Inoltre, la struttura gerarchica della classe plasma le norme sociali: in contesti in cui gli studenti/sse più popolari favoriscono atteggiamenti aggressivi, queste condotte tendono a legittimarsi, indebolendo progressivamente le pratiche prosociali (Laninga-Wijnen et al., 2022).

La varietà che caratterizza le classi moderne e che include diversità culturale, linguistica e cognitiva è fonte di arricchimento ma anche di complessità. Sebbene aumenti le opportunità di sviluppo e arricchisca l'esperienza scolastica, può allo stesso tempo rafforzare i meccanismi di esclusione attraverso stereotipi e incomprensioni (Lu et al., 2021). L'isolamento sociale rimane quindi una preoccupazione significativa in questo contesto, soprattutto quando le dinamiche di popolarità consolidano ostacoli difficili da superare. Numerose scuole hanno sviluppato programmi di apprendimento socio-emotivo (SEL; Molinero-González et al, 2023) per affrontare tali problematiche, concentrandosi sullo sviluppo dell'empatia, dell'autoregolazione e delle capacità di collaborazione, e abilità sociali. Le evidenze scientifiche mostrano che questi programmi non solo migliorano il clima scolastico, ma riducono i pregiudizi e rafforzano il senso di comunità tra gli studenti e le studentesse (Wächter et al., 2024).

Gli studenti/sse che occupano posizioni socialmente influenti all'interno della classe vengono spesso coinvolti in progetti di peer education mirati a diffondere modelli inclusivi. Grazie al loro ruolo centrale e alla capacità di influenzare i compagni, questi alunni possono contribuire in modo significativo a modificare le norme di gruppo, favorendo la cooperazione e riducendo la prevalenza delle pratiche di esclusione (Dijkstra et al., 2023; Kornbluh & Neal, 2021). Gli insegnanti, parallelamente, non sono solo responsabili della trasmissione delle conoscenze, ma agiscono anche come mediatori e

promotori della giustizia sociale. L'importanza della diversità del corpo docente nella creazione di contesti educativi inclusivi è stata sottolineata da studi recenti (Heinz et al, 2025), che ne riconoscono il potenziale nel valorizzare le diverse identità e nel contrastare i pregiudizi.

3.2 - Obiettivi e ipotesi di ricerca

Sulla base delle premesse sopra delineate, il presente studio intende indagare in che modo lo status sociale, nelle sue diverse forme di popolarità, rifiuto e isolamento, influenzi le dinamiche di inclusione ed esclusione scolastica in studenti e studentesse della scuola primaria e secondaria di primo grado.

In primo luogo, ci si è proposti di verificare di eventuali differenze nelle variabili associate all'inclusione scolastica a seconda dello status sociale (popolarità, a rischio di esclusione, mediamente scelti). Sulla base di studi recenti, ci si aspettava che i bambini popolari riportassero livelli più elevati di percezione di inclusione, abilità sociali, collaborazione, speranza, soddisfazione di vita e disponibilità ad aiutare gli altri, rispetto ai coetanei rifiutati o isolati, che sono maggiormente a rischio di esclusione (H1) (Dijkstra et al., 2023; Kornbluh & Neal, 2021; McKeown et al., 2024).

Un secondo obiettivo è quello di esplorare l'evoluzione dei costrutti legati all'inclusione in relazione al grado scolastico e al genere. Alla luce della letteratura, ci si attendeva di riscontrare differenze significative tra maschi e femmine (H2) e tra primaria e secondaria di primo grado (H3), ed effetti di interazione tra genere (maschi vs femmine) e livello scolastico (primaria vs secondaria) (H4) rispetto a variabili quali percezione di inclusione, abilità sociali, capacità di collaborare, speranza, soddisfazione di vita, coscienza critica

rispetto a inclusione e sostenibilità, intenzione di aiutare compagni e compagne in difficoltà e nominazioni sociometriche (Guinote et al., 2021; Zheng et al., 2025).

Un ulteriore obiettivo era quello di esplorare i concetti di pace e guerra negli studenti e nelle studentesse della terza media. Sono stati indagati la definizione attribuita a tali fenomeni, i mezzi e le fonti di informazione utilizzati. Sulla base della letteratura si ipotizzava che i partecipanti avrebbero riportato con maggiore frequenza una definizione di pace di tipo negativo, intesa come semplice assenza di conflitto o di guerra, piuttosto che come presenza di giustizia, cooperazione e inclusione (H5) (Galtung, 2021; Wächter et al., 2024).

3.4 - Metodo:

3.4.1 - Partecipanti

Hanno partecipato complessivamente 63 studenti e studentesse, di età compresa tra i 10 e i 14 anni, iscritti alla scuola primaria (classi IV e V) e alla scuola secondaria di primo grado (classi I, II e III). In totale, 8 alunni presentavano un Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA): 3 nella scuola primaria e 5 nella scuola secondaria di primo grado.

Tutti i partecipanti hanno compilato i questionari e le domande aperte; soltanto la classe terza della scuola secondaria di primo grado (N = 10) ha inoltre partecipato a un'intervista semi-strutturata sui concetti di pace e guerra.

Questa fascia d'età è stata selezionata perché rappresenta una fase evolutiva cruciale nello sviluppo sociale: in questi anni le relazioni tra pari diventano sempre più centrali nella vita quotidiana e possono influenzare profondamente sia il benessere individuale sia l'adattamento scolastico (Laninga-Wijnen et al., 2022); (Lansu, 2022).

I gruppi classe coinvolti riflettevano la normale eterogeneità del contesto scolastico, sia in termini di genere sia di provenienza socioculturale.

Distribuzione dei partecipanti per classe scolastica:

- Classe IV primaria: 15 partecipanti (9 femmine, 6 maschi; 2 con DSA), età media = 10 anni.
- Classe V primaria: 15 partecipanti (6 femmine, 9 maschi; 1 con DSA), età media = 11 anni.
- Classe I secondaria: 9 partecipanti (4 femmine, 5 maschi; 1 con DSA), età media = 12 anni.
- Classe II secondaria: 12 partecipanti (5 femmine, 7 maschi; 3 con DSA), età media = 13 anni.
- Classe III secondaria: 12 partecipanti (7 femmine, 5 maschi; 1 con DSA), età media = 14 anni.

Nel complesso, la distribuzione dei partecipanti tra scuola primaria (30 alunni: 15 maschi e 15 femmine) e scuola secondaria di primo grado (33 alunni: 17 maschi e 16 femmine) ha permesso di raccogliere dati in modo equilibrato lungo l'intero ciclo di studi preso in esame, garantendo una visione articolata delle dinamiche relazionali e sociali che si sviluppano in questa fase del percorso scolastico.

3.4.2 - Strumenti:

Il primo questionario era composto da domande aperte volte e da diversi questionari. Le domande iniziali erano volte ad esplorare le rappresentazioni spontanee degli alunni riguardo a temi fondamentali quali diritti, discriminazione, sostenibilità e inclusione.

Domande aperte poste:

-*"Cosa vuol dire secondo te la parola diritti?";*

-*"Quali sono secondo te alcuni diritti dei bambini e delle bambine che consideri importanti?";*

-*"Secondo te cosa si intende per discriminazione? ;*

-*Quando un bambino viene discriminato?";*

-*"Cosa vuol dire secondo te la parola sostenibilità?";*

-*"Cosa vuol dire secondo te la parola inclusione?".*

Questionario sulla Percezione dell'Inclusione (PIQ) ($\alpha = .66$)

Il Questionario sulla Percezione dell'Inclusione (Zurbriggen et al., 2020), composto da 12 item, è stato utilizzato per misurare la percezione degli studenti/sse della propria inclusione scolastica in termini di benessere emotivo in classe, relazioni sociali con i coetanei e competenza accademica. Ai partecipanti è stato chiesto di rispondere su una scala Likert a 4 punti (1 = per niente vero; 4 = certamente vero) indicando in che misura ciascuna affermazione riflettesse la loro esperienza scolastica. Il PIQ ha mostrato buone proprietà psicometriche, con una soddisfacente coerenza interna, affidabilità e validità di

costrutto in diversi contesti scolastici (Zurbriggen et al., 2020). È stato convalidato come strumento efficace per la valutazione soggettiva dell'inclusione degli studenti/sse in contesti educativi tradizionali (ad esempio “Mi piace andare a scuola?”, Vado molto d’accordo con i miei compagni di classe?”).

Come mi comporto con gli altri? (α = .86)

Lo strumento sviluppato da Soresi e Nota (2021) è stato utilizzato per valutare le competenze sociali. È composto da 27 item e articolato in quattro sottoscale: Capacità di accettare e fare commenti (9 item, ad esempio, "Ti scusi con i tuoi compagni di classe se ti rendi conto che quello che hai detto era sbagliato?"); Capacità di esprimere emozioni e desideri (7 item, ad esempio, "Dici ai compagni di classe cosa provi?"); Capacità di stabilire amicizie con i coetanei (5 item, ad esempio, "Ti avvicini ai tuoi compagni di classe durante la ricreazione?"); Capacità di stabilire relazioni positive (6 item, ad esempio, "Guardi gli insegnanti negli occhi quando parli con loro"). Agli intervistati viene chiesto di indicare, su una scala a 5 punti, da 1 (Mai) a 5 (Sempre), la frequenza con cui mettono in atto i comportamenti sociali descritti. Il questionario ha un punteggio totale, ovvero la somma dei quattro subtest.

Collaborazione (α = .86)

Il questionario sulla Collaborazione (Soresi e Nota, 2021), composto da 18 item, è stato utilizzato per misurare la capacità degli alunni di collaborare con i compagni di classe.(α = .82) Ai partecipanti è stato chiesto di indicare quanto ritenessero di comportarsi nel

modo descritto (ad esempio, *"Comportarsi con gli altri in modo amichevole"*), utilizzando una scala a 5 punti (1 = per niente; 5 = moltissimo).

Le mie speranze (α = .89)**:** Il questionario *Le mie speranze* (Nota e Soresi, 2021) è stato utilizzato per indagare le aspettative e le speranze degli alunni riguardo al proprio futuro.

Lo strumento è composto da 12 item, nei quali ai partecipanti viene richiesto di indicare con quale frequenza abbiano pensato o agito secondo quanto descritto dalle affermazioni, riferite ai pensieri di alcuni coetanei. Le risposte vengono fornite su una scala Likert a 6 punti (1 = *Mai*; 6 = *Molto spesso*). Gli item fanno riferimento a due dimensioni:

- **Speranza individuale**, ad esempio: *"Penso che le cose che ho fatto fino ad ora mi serviranno per quando sarò grande"*;
- **Speranza sociale**, ad esempio: *"Penso che impegnandoci tutti insieme sarà possibile rispettare l'ambiente e la natura"*.

Quanto mi sento soddisfatto. (α = .85)

Il questionario *Quanto mi sento soddisfatto* (Diener et al., 1921) è stato utilizzato per valutare la soddisfazione personale in diverse aree della vita quotidiana.

Lo strumento è composto da 10 item, ai quali i partecipanti devono rispondere indicando il proprio grado di accordo con le affermazioni proposte (ad esempio: *"La mia vita corrisponde ai miei ideali"*), utilizzando una scala Likert a 5 punti (1 = *Per niente d'accordo*; 5 = *Molto d'accordo*).

Attenzione alle persone e all'ambiente.

Il questionario *Attenzione alle persone e all'ambiente* (Santilli et al., *under review*) è stato utilizzato per valutare la coscienza critica e l'intenzione ad agire rispetto alle sfide e alle emergenze legate alla sostenibilità e all'inclusione.

Lo strumento è composto da 49 item che fanno riferimento a tre dimensioni:

- **Credenze riguardo all'inclusione e alla sostenibilità**(α = .82): ai partecipanti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo rispetto ad alcune affermazioni sui rapporti con gli altri, i diritti e l'ambiente, su una scala Likert a 5 punti (1 = *Non la penso per niente così, non sono d'accordo*; 5 = *La penso proprio così, sono proprio d'accordo*). Un esempio di item è: *"Tutte le persone dovrebbero poter esprimere la loro opinione"*;
- **Emozioni associate a inclusione e sostenibilità**(α = .87): ai partecipanti è stato chiesto di indicare, su una scala Likert a 5 punti (1 = *Non mi sento per niente così*; 5 = *Mi sento proprio così*), in che misura provassero determinate emozioni e stati d'animo legati ai rapporti con gli altri, i diritti e l'ambiente. Un esempio di item è: *"Ci rimango male quando qualcuno viene trattato ingiustamente"*;
- **Attivismo a vantaggio dell'inclusione e della sostenibilità**(α = .72) ai partecipanti è stato chiesto di indicare con quale frequenza avessero svolto determinate azioni riguardanti i rapporti con gli altri, i diritti e l'ambiente, su una scala Likert a 5 punti (1 = *Mai*; 5 = *Molto spesso*). Un esempio di item è: *"Difendere qualcuno/a che viene insultato a causa di difficoltà a scuola, del colore della pelle, ecc."*.

Come mi comporto con i miei compagni di classe in difficoltà. (α = .83)

Il questionario *Come mi comporto con i miei compagni di classe in difficoltà* (Soresi e Nota, 2021) è stato sviluppato per valutare l'intenzione di aiutare ipotetici compagni di classe i cui diritti risultano violati. Lo strumento presenta tre situazioni che descrivono episodi di esclusione dal diritto alla partecipazione. Un esempio è: *"Durante le vacanze scolastiche, Marco, un bambino della tua età, viene spesso lasciato da solo a disegnare mentre i suoi compagni si divertono insieme. Inoltre, non viene incluso nelle attività di gruppo con i suoi compagni a scuola"*. Ai partecipanti viene chiesto di indicare, su una scala a 5 punti (1 = *Certamente no*; 5 = *Certamente sì*), se avrebbero aiutato l'ipotetico compagno di classe (ad esempio: *"Aiuteresti Marco?"*). Per ciascun partecipante è stato calcolato un punteggio totale relativo alle tre situazioni.

Intervista su pace e guerra.

Oltre ai questionari strutturati, è stata realizzata un'intervista finalizzata a indagare le rappresentazioni e le esperienze personali degli alunni rispetto ai concetti di pace e guerra. L'intervista comprendeva sia domande aperte sia domande chiuse. In particolare, per esplorare la rappresentazione della pace, è stato chiesto: *"Se dovessi spiegare a un extraterrestre che cosa è la pace, cosa diresti?"*. Successivamente, sono state proposte domande volte a rilevare la frequenza con cui gli studenti/sse avessero recentemente affrontato l'argomento: *"Ti è capitato di parlare di pace in questi ultimi tempi?"*, con risposta su scala Likert a 5 punti (1 = *Mai*; 5 = *Molto spesso*). Qualora i partecipanti rispondessero affermativamente, veniva chiesto di specificare *dove, con chi e come* fosse avvenuta la conversazione. Un'ulteriore domanda ha indagato la frequenza con cui i partecipanti si fossero informati sul tema: *"Ti è mai capitato di informarti*

sulla pace in questi ultimi tempi?" (scala 1–5), con richiesta di specificare *come* nel caso di risposta positiva. Le stesse domande sono state riproposte in riferimento al tema della guerra, al fine di confrontare percezioni, esperienze e modalità di informazione rispetto ai due costrutti.

Test sociometrico: Ai partecipanti è stata somministrata individualmente una procedura sociometrica tra pari sviluppata da Soresi e Nota (2021).

Hanno letto le seguenti istruzioni: "Tra qualche giorno, potremmo organizzare una gita scolastica e vorrei tenere conto della vostra opinione il più possibile nell'assegnazione dei posti sull'autobus". Quindi, è stato chiesto loro di nominare i compagni di classe accanto ai quali desideravano sedersi durante la gita scolastica (nomine positive) e quelli accanto ai quali non volevano sedersi durante la gita scolastica (nomine negative). La classe era il gruppo di riferimento, consentendo sia scelte per compagni dello stesso sesso che per compagni dell'altro sesso e un numero illimitato di nomine. Nello specifico, i bambini potevano nominare qualsiasi compagno di classe, incluso nessuno, ma non potevano nominare sé stessi. In questo studio, per ogni bambino sono stati calcolati i seguenti indici: Nomine sociometriche positive fornite, riferite al numero di nomine positive fornite da ciascun bambino per i propri compagni di classe alla prima domanda; Nominazioni sociometriche negative fornite, riferite al numero di nomine negative fornite da ciascun bambino per i propri compagni di classe alla seconda domanda; Nominazioni sociometriche positive ricevute, riferite al numero di nomine positive che il bambino ha ricevuto dai compagni di classe alla prima domanda; Nominazioni sociometriche negative ricevute, riferite al numero di nomine negative che il bambino ha ricevuto dai compagni di classe alla seconda domanda.

Seguendo le indicazioni di Soresi e Nota (2021), gli studenti e le studentesse sono stati differenziati in popolari, mediamente scelti e a rischio di esclusione sociale, categoria che comprende isolati e rifiutati. I popolari sono coloro che, rispetto alla media delle scelte espresse dal gruppo classe, hanno ottenuto un numero significativamente più alto di segnalazioni positive; i mediamente scelti sono coloro che hanno ricevuto un numero di scelte e di rifiuti in linea con la media del gruppo; i rifiutati sono coloro che, rispetto alla media dei rifiuti, hanno ottenuto un numero significativamente più alto di segnalazioni negative; infine, gli isolati sono coloro che, rispetto alla media delle indicazioni sociometriche espresse dal gruppo, hanno ottenuto un numero significativamente più basso sia di scelte positive che di rifiuti.

3.4.3 – Procedura

La raccolta dei dati è avvenuta direttamente nelle classi durante l'orario scolastico, in accordo con gli insegnanti e i dirigenti scolastici.
Prima di iniziare, è stato fornito agli studenti/sse soltanto le indicazioni pratiche per compilare il materiale, senza illustrare lo scopo della ricerca.
Per le classi dalla quarta elementare alla seconda media, la somministrazione dei questionari è stata svolta in due sessioni, a distanza di una settimana l'una dall'altra. Gli studenti/sse hanno compilato due protocolli contenenti diversi test volti a rilevare variabili come popolarità, accettazione sociale e comportamenti discriminatori. La compilazione è stata individuale e senza possibilità di confronto tra compagni, al fine di garantire l'affidabilità delle risposte.

Per le classi di terza media, la raccolta dati si è svolta in tre sessioni: due dedicate alla compilazione dei questionari, come descritto sopra, e una terza dedicata a colloqui individuali. Queste interviste, realizzate in un ambiente tranquillo e riservato, hanno affrontato anche temi di carattere più ampio, come le percezioni di pace e guerra, con l'obiettivo di esplorare eventuali collegamenti con atteggiamenti di apertura o esclusione nei confronti degli altri.

Al termine della raccolta dati, a ciascun partecipante è stata consegnata una relazione personalizzata contenente i punti di forza emersi dalle risposte fornite da parte degli studenti e delle studentesse.

3.5 - Risultati:

3.5.1 - Analisi preliminari: correlazioni

Al fine di verificare le associazioni tra le variabili prese in considerazione nello studio, sono state condotte analisi correlazionali (r di Pearson).

Dall'analisi emergono diverse correlazioni significative tra i costrutti indagati.

Per quanto riguarda i bambini ed i ragazzi, è emerso che:

- Percezione di inclusione: La percezione di inclusione correla significativamente con la capacità di collaborare con gli altri (r = .497), le speranze totali (r = .449), la soddisfazione di vita (r = .528), le credenze riguardo all'inclusione e alla sostenibilità (r = .361), le emozioni associate all'inclusione e alla sostenibilità (r

= .320), l'attivismo a vantaggio dell'inclusione e della sostenibilità (r = .453) e la disponibilità ad aiutare i compagni in difficoltà (r = .375).

- Capacità di collaborare con gli altri: La capacità di collaborare con gli altri correla significativamente con le speranze totali (r = .686), la soddisfazione di vita (r = .579), l'attivismo a favore dell'inclusione e della sostenibilità (r = .555), la disponibilità ad aiutare i compagni in difficoltà (r = .523) e le credenze riguardo all'inclusione e alla sostenibilità (r = .463).

- Speranze: Le speranze totali correlano significativamente con la collaborazione (r = .686), la soddisfazione di vita (r = .628), le credenze riguardo all'inclusione e alla sostenibilità (r = .566), le emozioni associate a inclusione e sostenibilità (r = .570), l'attivismo a favore dell'inclusione e sostenibilità (r = .532) e la disponibilità ad aiutare i compagni in difficoltà (r = .424).

- Disponibilità ad aiutare compagni in difficoltà: La disponibilità ad aiutare i compagni in difficoltà correla significativamente con la percezione di inclusione (r = .375), le interazioni sociali (r = .404), la collaborazione (r = .523), le speranze (r = .424) e la soddisfazione di vita (r = .350).

- Scelte ottenute e rifiuti ottenuti: Le scelte ottenute correlano significativamente con l'espressione di emozioni (r = .328) e le relazioni di amicizia (r = .269). Al contrario, i rifiuti ottenuti correlano negativamente con la percezione di inclusione (r = –.301), indicando che un basso livello di inclusione percepita è associato a una maggiore esclusione da parte dei pari.

Tabella 1 -

Correlazioni di Pearson

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	1	,258*	0,202	,513**	,389**	,441**	,497**	,449**	,528**	0,031	0,137	,361**	,320*	,453**	,375**	0,108	-0,126	0,196	-,301*
2		1	,252*	,385**	,392**	,695**	,509**	,480**	,302*	0,006	0,165	0,221	,350**	,286*	,285*	0,188	-0,178	-0,163	0,047
3			1	,518**	,397**	,753**	,269*	,306*	,400**	0,130	0,070	0,209	0,159	,422**	,276*	,328**	-0,086	-0,028	0,084
4				1	,517**	,800**	,656**	,527**	,627**	0,088	0,106	,384**	,511**	,541**	,499**	,269*	-0,085	0,150	-0,129
5					1	,732**	,446**	,463**	,348**	0,079	0,178	,297*	,251*	,393**	,404**	0,160	-0,014	0,051	0,047
6						1	,621**	,588**	,559**	0,102	0,170	,365**	,421**	,547**	,479**	,325**	-0,130	-0,010	0,022
7							1	,686**	,579**	0,096	0,072	,463**	,507**	,555**	,523**	0,195	-0,106	-0,030	-0,078
8								1	,628**	-0,014	0,048	,566**	,570**	,532**	,424**	0,111	-0,235	-0,098	0,042
9									1	-0,108	0,173	,632**	,562**	,548**	,350**	0,137	-0,156	0,071	-0,167
10												1	,744**	,501**	,407**	0,224	-0,173	-0,071	-0,014
11													1	,578**	,384**	,252*	-0,182	-0,131	0,013
12														1	,492**	0,203	-0,050	-0,024	-0,157
13															1	,348**	0,125	-0,044	0,045
14																1	-0,029	0,082	0,026
15																	1	-0,093	0,191
16																		1	-,731**
17																			1

Legenda

1 Percezione di inclusione, 2. Capacità di accettare e fare commenti, 3. Capacità di esprimere emozioni e desideri, 4. Capacità di stabilire amicizie con i coetanei, 5. Capacità di stabilire relazioni positive, 6. Abilità sociali (punteggio totale), 7. Capacità di collaborare con gli altri, 8. Speranza, 9. Soddisfazione di vita, 10. Credenze riguardo l'inclusione e la sostenibilità, 11. Emozioni associate all'inclusione e alla sostenibilità, 12. Attivismo a vantaggio dell'inclusione e della sostenibilità, 13. Intenzione di aiutare ipotetici compagni in difficoltà, 14. Nominazioni sociometriche positive fornite, 15. Nominazioni sociometriche negative fornite, 16. Nominazioni sociometriche positive ricevute, 17. Nominazioni sociometriche negative ricevute.

3.5.2 - Differenze per status sociale (popolarità, a rischio di esclusione, mediamente scelti)

Al fine di verificare la prima ipotesi, ovvero se vi fossero differenze significative in relazione allo status sociale (distinguendo tra bambini popolari, a rischio di esclusione e mediamente scelti) in una serie di variabili quali: la percezione di inclusione, la capacità di accettare e fare commenti, la capacità di esprimere emozioni e desideri, la capacità di stabilire amicizie con i coetanei, la capacità di stabilire relazioni positive, le abilità sociali complessive, la capacità di collaborare con gli altri, la speranza, la soddisfazione di vita, le credenze riguardo l'inclusione e la sostenibilità, le emozioni associate all'inclusione e alla sostenibilità, l'attivismo a vantaggio dell'inclusione e della sostenibilità, l'intenzione di aiutare compagni ipotetici in difficoltà, le nominazioni sociometriche positive fornite, le nominazioni sociometriche negative fornite, le nominazioni sociometriche positive ricevute e le nominazioni sociometriche negative ricevute; è stata condotta una serie di ANOVA a un fattore con lo status sociale come variabile indipendente.

I risultati hanno messo in evidenza alcune differenze significative. In particolare, i bambini popolari e quelli mediamente scelti mostrano maggiori conoscenze oggettive rispetto ai bambini a rischio di esclusione, suggerendo una migliore comprensione dei temi legati all'inclusione e alla sostenibilità. Inoltre, i bambini popolari ricevono un

numero più elevato di nominazioni sociometriche positive e un numero inferiore di nominazioni negative rispetto sia ai bambini a rischio sia a quelli mediamente scelti, evidenziando un più alto grado di accettazione da parte dei pari e una minore esposizione a dinamiche di rifiuto.

I bambini popolari tendono anche a fornire meno nominazioni negative rispetto ai coetanei a rischio, indicando una minore propensione a escludere attivamente gli altri. Per quanto riguarda la soddisfazione di vita, i bambini mediamente scelti riportano livelli più alti rispetto ai bambini a rischio, i quali mostrano invece valori inferiori. Anche i livelli di speranza risultano più elevati tra i bambini popolari e mediamente scelti rispetto a quelli a rischio, suggerendo un atteggiamento più positivo verso il futuro e le proprie relazioni.

Infine, i bambini popolari evidenziano punteggi lievemente superiori nelle abilità sociali complessive e nella capacità di collaborare con gli altri, a conferma di una maggiore competenza relazionale e di una più efficace integrazione nel gruppo dei pari. Nel complesso, il profilo dei bambini popolari si caratterizza per maggiori risorse sociali e cognitive, nonché per esperienze relazionali più positive. Al contrario, i bambini a rischio mostrano un profilo più vulnerabile, con minori conoscenze, relazioni meno gratificanti e una maggiore esposizione all'esclusione. I bambini mediamente scelti si collocano in una posizione intermedia, presentando buoni livelli di speranza, soddisfazione e conoscenze, ma un riconoscimento sociometrico meno marcato rispetto ai popolari.

Tabella 2 -

Anova ad una via dello status sociometrico

	popolare		a rischio		mediamente scelti	
	M	DS	M	DS	M	DS
1	37,65	5,36	35,65	3,59	36,75	4,55
2	29,20	4,48	30,30	5,02	32,10	4,51
3	19,70	3,73	20,22	5,47	20,25	5,73
4	19,60	3,25	18,04	4,41	18,75	4,46
5	20,95	2,89	20,39	4,08	21,40	3,33
6	89,45	9,36	88,96	14,51	92,50	14,21
7	68,45	9,35	69,39	11,22	71,30	10,91
8	51,50	9,76	54,70	10,28	55,30	10,22
9	36,95	7,28	36,65	7,11	34,70	7,45
10	39,95	6,21	41,13	7,20	41,05	4,82
11	40,80	8,68	43,30	7,20	41,15	6,18
12	30,70	4,39	31,43	6,60	30,00	7,05
13	19,30	3,11	19,96	3,75	21,80	2,91
14	5,65	2,18	5,48	2,50	5,55	3,41
15	3,35	1,79	3,91	3,27	3,60	2,26
16	8,45	1,47	2,52	1,16	5,25	0,97
17	1,55	1,73	6,74	3,06	3,50	1,93

Legenda

Percezione di inclusione, 2. Capacità di accettare e fare commenti, 3. Capacità di esprimere emozioni e desideri, 4. Capacità di stabilire amicizie con i coetanei, 5. Capacità di stabilire relazioni positive, 6. Abilità sociali (punteggio totale), 7. Capacità di collaborare con gli altri, 8. Speranza, 9. Soddisfazione di vita, 10. Credenze riguardo l'inclusione e la sostenibilità, 11. Emozioni associate all'inclusione e alla sostenibilità, 12. Attivismo a vantaggio dell'inclusione e della sostenibilità, 13. Intenzione di aiutare ipotetici compagni in difficoltà, 14. Nominazioni sociometriche positive fornite, 15. Nominazioni sociometriche negative fornite, 16. Nominazioni sociometriche positive ricevute, 17. Nominazioni sociometriche negative ricevute.

3.5.3 - Differenze di genere e di grado scolastico

Al fine di verificare se vi fossero differenze di genere e grado scolastico significative e se vi fosse un effetto di interazione genere (maschile vs femminile) x grado (primaria vs secondaria) sulle variabili considerate nello studio (percezione di inclusione, abilità sociali (punteggio totale), capacità di collaborare con gli altri, speranza, soddisfazione di vita, credenze riguardo l'inclusione e la sostenibilità / attivismo a vantaggio dell'inclusione e della sostenibilità, intenzione di aiutare ipotetici compagni in difficoltà, nominazioni sociometriche positive ricevute, nominazioni sociometriche negative ricevute), è stata condotta una MANOVA.

Dalle analisi è emerso un effetto di interazione significativo: GENERE X GRADO**:**

Lambda di Wilks = 0.452; F(18,42) = 2.819; $p = .003$

Nello specifico, le analisi hanno evidenziato i seguenti effetti significativi ($p < .05$):

- Capacità di stabilire relazioni positive: $F(1,59) = 5.546$; $p = .022$
- Nominazioni sociometriche negative ricevute: $F(1,59) = 5.250$; $p = .026$

Nello specifico, le studentesse che frequentano la scuola primaria tendono, invece ad avere maggiori capacità di stabilire relazioni positive e nominazioni sociometriche negative ricevute rispetto agli studenti. Al contrario, gli studenti della scuola secondaria di primo grado tendono a mostrare maggiori capacità di stabilire relazioni positive, nonché a ricevere maggiori nominazioni sociometriche negative rispetto alle studentesse (vedi Tabella 2).

a livello univariato, non sono emerse differenze di genere significative.

Per quanto riguarda gli effetti principali del GRADO scolastico le analisi hanno evidenziato le seguenti differenze significative:

- Percezione di inclusione: $F(1,59) = 3.818$; $p = .055$
- Capacità di esprimere emozioni e desideri: $F(1,59) = 7.961$; $p = .007$
- Capacità di stabilire amicizie con i coetanei: $F(1,59) = 10.386$; $p = .002$
- Abilità sociali (punteggio totale): $F(1,59) = 6.537$; $p = .013$
- Capacità di collaborare con gli altri: $F(1,59) = 3.041$; $p = .070$
- Speranza: $F(1,59) = 5.577$; $p = .022$
- Soddisfazione di vita: $F(1,59) = 15.981$; $p < .001$
- Credenze riguardo l'inclusione e la sostenibilità: $F(1,59) = 15.308$; $p < .001$
- Emozioni associate all'inclusione e alla sostenibilità: $F(1,59) = 25.937$; $p < .001$
- Attivismo a vantaggio dell'inclusione e della sostenibilità: $F(1,59) = 22.913$; $p < .001$
- Intenzione di aiutare ipotetici compagni in difficoltà: $F(1,59) = 2.922$; $p = .093$
- Nominazioni sociometriche positive ricevute: $F(1,59) = 0.016$; $p = .900$
- Nominazioni sociometriche negative ricevute: $F(1,59) = 0.964$; $p = .330$

Nello specifico sono emerse differenze significative in diverse variabili. In particolare, gli studenti della scuola primaria tendono a mostrare una maggiore capacità di esprimere emozioni e desideri rispetto agli studenti della scuola secondaria di primo grado, nonché

una maggiore capacità di stabilire amicizie con i coetanei e abilità sociali complessive più elevate.

Inoltre, gli alunni della scuola primaria riportano livelli più alti di speranza e soddisfazione di vita rispetto agli studenti delle scuole medie. Analogamente, gli alunni della primaria manifestano credenze più positive nei confronti dell'inclusione e della sostenibilità, emozioni maggiormente favorevoli associate a tali temi e maggiore attivismo a vantaggio dell'inclusione e della sostenibilità.

Tabella 3 –

MANOVA Genere x Grado

	Elementari						Medie					
	Maschi		**Femmine**		**Totale**		**Maschi**		**Femmine**		**Totale**	
Variabile	**Medie**	**DS**	**Medie**	**DS**	**Medie**	**DS**	**Medie**	**DS**	**Medie**	**DS**	**Medie**	**DS**
1	38,07	5,53	38,20	2,44	38,13	4,43	35,09	4,69	36,63	3,86	35,72	4,38
2	30,14	4,91	32,20	4,89	31,00	4,91	29,48	4,69	31,31	4,69	30,23	4,72
3	21,43	4,16	22,70	3,95	21,96	4,04	20,30	5,08	16,88	4,88	18,90	5,22
4	20,07	3,60	21,40	2,88	20,63	3,32	18,22	4,07	16,75	4,16	17,62	4,11
5	19,71	4,12	23,20	2,62	21,17	3,92	21,00	3,12	20,31	3,38	20,72	3,20
6	91,36	11,23	99,50	8,67	94,75	10,84	89,00	14,01	85,25	12,48	87,46	13,37
7	70,00	12,79	75,90	9,15	72,46	11,58	66,91	9,15	69,56	9,97	68,00	9,46
8	55,93	10,48	59,70	7,70	57,50	9,43	51,35	9,50	52,06	10,79	51,64	9,92
9	39,93	5,68	40,70	5,19	40,25	5,38	34,39	6,19	32,44	8,29	33,59	7,09
10	43,86	3,82	44,80	6,11	44,25	4,80	38,57	5,65	38,56	6,43	38,56	5,90
11	46,43	5,20	47,80	3,05	47,00	4,40	36,78	7,15	41,31	6,18	38,64	7,06
12	35,14	6,41	34,60	2,27	34,92	5,03	27,43	5,12	29,25	5,32	28,18	5,22
13	20,43	4,42	22,20	2,57	21,17	3,80	19,96	3,17	19,63	3,07	19,82	3,09
14	5,93	1,77	6,10	2,03	6,00	1,84	4,91	3,29	5,81	2,81	5,28	3,09
15	3,43	1,83	2,70	2,00	3,13	1,90	4,00	3,15	3,88	2,39	3,95	2,83
16	6,86	2,45	3,50	1,18	5,46	2,60	5,43	2,91	4,75	2,79	5,15	2,84
17	2,21	2,39	5,00	2,45	3,38	2,75	4,87	3,48	3,94	3,32	4,49	3,40

Legenda

Percezione di inclusione, 2. Capacità di accettare e fare commenti, 3. Capacità di esprimere emozioni e desideri, 4. Capacità di stabilire amicizie con i coetanei, 5. Capacità di stabilire relazioni positive, 6. Abilità sociali (punteggio totale), 7. Capacità di collaborare con gli altri, 8. Speranza, 9. Soddisfazione di vita, 10. Credenze riguardo l'inclusione e la sostenibilità, 11. Emozioni associate all'inclusione e alla sostenibilità, 12. Attivismo a vantaggio dell'inclusione e della sostenibilità, 13. Intenzione di aiutare ipotetici compagni in difficoltà, 14. Nominazioni sociometriche positive fornite, 15. Nominazioni sociometriche negative fornite, 16. Nominazioni sociometriche positive ricevute, 17. Nominazioni sociometriche negative ricevute.

3.5.4 Analisi qualitativa

Dall'analisi delle interviste agli studenti/sse di terza media (N = 10) emergono alcune tendenze rilevanti riguardo alle rappresentazioni di pace e guerra.

Per quanto riguarda la pace, le risposte degli alunni mostrano una distinzione tra due prospettive principali. Una parte degli studenti/sse (40%) ha sottolineato aspetti positivi e valoriali, collegando la pace a concetti come armonia, cooperazione, rispetto reciproco e benessere nelle relazioni interpersonali. Per questi studenti/sse, la pace rappresenta una condizione attiva di inclusione e collaborazione. Ad esempio, un partecipante ha affermato: «La pace è quando tutti si rispettano e si aiutano, non ci sono litigi e ci si vuole bene».

La maggioranza (n = 6; 60%) ha invece descritto la pace in termini più riduttivi, definendola soprattutto come "assenza di guerra" o come condizione priva di conflitti. Un ragazzo ha detto: «Per me la pace è quando non ci sono guerre tra Paesi», mentre un'altra studentessa ha riportato: «Vuol dire che non si combatte, non ci sono armi e

nessuno muore». Tale visione suggerisce un approccio ancora parziale e maggiormente legato a un'idea oppositiva piuttosto che costruttiva del concetto.

Sul versante della guerra, le rappresentazioni emerse sono pressoché univoche. Nessuno studente ha attribuito alla guerra connotazioni positive o funzionali; al contrario, 4 studenti/sse (40%) l'hanno descritta in termini esplicitamente negativi, evidenziando conseguenze quali violenza, distruzione, sofferenza e perdita di vite umane. Un partecipante ha sottolineato: «La guerra porta solo morte e distruzione», mentre un altro ha dichiarato: «La guerra significa bombe, paura e famiglie che scappano».

Per gli altri studenti/sse, pur non emergendo risposte categorizzabili come "positive" o "negative" in senso stretto, il concetto di guerra è comunque privo di valenze costruttive e viene percepito come una condizione da evitare. In questo senso, un intervistato ha affermato: «La guerra non serve a niente, è solo un modo per fare soffrire le persone».

Tabella 4 -

Frequenze (f) e percentuali (%) delle risposte fornite dai partecipanti.

Categoria	*f*	%
Pace negativa	6	60
Pace positiva	4	40
Guerra negativa	4	40
Guerra positiva	0	0

3.6 – Discussione

L'obiettivo generale di questo studio era indagare in che modo le relazioni di status sociale, intese in termini di popolarità, accettazione o rischio di esclusione, influenzino variabili fondamentali per l'inclusione sociale, quali la percezione di inclusione, le abilità sociali, la collaborazione, la speranza, la soddisfazione di vita e l'orientamento prosociale. In linea con tale obiettivo, la prima ipotesi (H1) era che i bambini popolari riportassero punteggi significativamente più elevati nelle variabili considerate.

I risultati ottenuti confermano in larga parte l'ipotesi principale, evidenziando come gli alunni con uno status sociometrico elevato, e dunque più popolari, presentino livelli più alti di inclusione percepita, competenze sociali e comportamenti orientati alla collaborazione e all'intenzione di aiutare i compagni in difficoltà. Le analisi condotte hanno infatti mostrato differenze significative tra gruppi di status in diverse dimensioni. In particolare, i bambini popolari e mediamente scelti hanno riportato punteggi più elevati rispetto ai compagni a rischio di esclusione, suggerendo una maggiore sensibilità e atteggiamenti positivi nei confronti dei temi dell'inclusione e della sostenibilità. Questo dato appare coerente con quanto riportato da Zheng et al. (2025), secondo i quali i contesti relazionali positivi favoriscono non solo la coesione sociale, ma anche la diffusione di atteggiamenti inclusivi. Allo stesso modo, le relazioni basate su collaborazione, fiducia e sostegno reciproco rafforzano la partecipazione attiva di tutti i membri del gruppo, creando un clima di classe più equo e aperto alla diversità. In tali ambienti, l'inclusione non è solo un obiettivo educativo, ma una pratica quotidiana che si radica nelle interazioni tra pari e nelle norme condivise del gruppo (Kornbluh e Neal, 2021).

Inoltre, come previsto dalla letteratura, i bambini popolari hanno ricevuto un numero più alto di nominazioni sociometriche positive e un numero inferiore di rifiuti, evidenziando un più elevato grado di accettazione da parte dei pari (Dijkstra et al., 2023; Kornbluh & Neal, 2021). Al contrario, i bambini a rischio di esclusione hanno mostrato una maggiore esposizione al rifiuto e una minore partecipazione alle dinamiche relazionali positive del gruppo. Queste evidenze supportano l'idea che la posizione sociale all'interno della classe non sia soltanto un indicatore di visibilità, ma rifletta anche un insieme di competenze relazionali e socio-emotive che favoriscono l'integrazione (Zheng et al, 2025; Kornbluh & Neal, 2021).

In continuità con questi risultati, le ricerche di Guinote et al. (2021) e di Lu et al. (2021) evidenziano come il sentirsi parte del gruppo e percepire un clima accogliente favorisca lo sviluppo di comportamenti cooperativi e di atteggiamenti orientati all'inclusione e al benessere collettivo. I dati mostrano inoltre che una maggiore collaborazione si accompagna a livelli più elevati di speranza e soddisfazione di vita, a conferma del ruolo centrale delle abilità relazionali nella costruzione di un clima scolastico inclusivo (Dijkstra et al., 2023).

Coerentemente, Guinote et al. (2021) sottolineano che la percezione di minaccia allo status sociale può indurre comportamenti difensivi e discriminatori, aumentando il rischio di isolamento. Al contrario, gli studenti che ricevono più scelte positive mostrano migliori capacità di espressione emotiva e relazioni amicali più solide, suggerendo che la competenza sociale rappresenta un fattore chiave per l'accettazione tra pari (Lansu, 2022; Kornbluh & Neal, 2021).

Le ipotesi successive (H2, H3 e H4) consideravano la possibilità di differenze significative in funzione del genere e del grado scolastico, nonché eventuali interazioni tra queste variabili.

Per quanto riguarda le differenze di genere e di grado scolastico, le analisi condotte hanno evidenziato un effetto interazione significativo per alcune variabili.

Dall'analisi dei dati emergono alcune differenze significative in relazione al genere e al grado scolastico. In particolare, per quanto riguarda le relazioni positive, le ragazze della scuola secondaria di primo grado riportano punteggi più alti rispetto ai coetanei maschi, indicando una maggiore competenza nel costruire legami cooperativi e inclusivi. Questo risultato è coerente con la letteratura che attribuisce alle femmine una più spiccata sensibilità empatica, migliori abilità comunicative e una maggiore propensione alla collaborazione e al sostegno reciproco (Kornbluh & Neal, 2021; Lansu, 2022). Nei ragazzi, invece, la tendenza a privilegiare comportamenti competitivi o assertivi, spesso associati alla ricerca di status sociale, può ostacolare lo sviluppo di relazioni basate su cooperazione e accettazione (Guinote et al., 2021).

Infine, anche le nominazioni sociometriche riflettono tali differenze: nella scuola primaria i ragazzi ricevono un numero maggiore di scelte positive, mentre nella scuola secondaria tale tendenza si inverte, con le ragazze che risultano più frequentemente selezionate dai pari. Questo andamento può essere spiegato dal diverso sviluppo delle competenze relazionali nei due sessi. Nei primi anni, i maschi tendono a occupare posizioni più visibili e centrali nelle dinamiche di gruppo, spesso associate a comportamenti dominanti, mentre con la crescita le ragazze acquisiscono un ruolo sempre più rilevante nelle reti sociali grazie alla capacità di promuovere un clima inclusivo e relazioni basate sulla fiducia e

sulla collaborazione (Dijkstra et al., 2023; Zheng et al, 2025). Tali evidenze confermano che le differenze di genere e di grado scolastico influiscono significativamente sulla qualità delle interazioni tra pari e sulla costruzione di contesti scolastici inclusivi.

Allo stesso tempo, gli studenti della scuola secondaria di primo grado hanno ricevuto un numero maggiore di nominazioni sociometriche negative, suggerendo che con l'avanzare dell'adolescenza le gerarchie sociali diventino più rigide e competitive. Tale irrigidimento può influenzare significativamente le dinamiche relazionali, poiché nei contesti in cui lo status sociale assume maggiore importanza, i bambini e le bambine tendono a difendere la propria posizione nel gruppo attraverso strategie escludenti o discriminatorie (Guinote et al., 2021). Come evidenziato da Dijkstra et al. (2023), in classi fortemente gerarchizzate le norme sociali vengono spesso definite dagli studenti/sse più influenti, e i pari possono conformarsi a tali modelli per mantenere o migliorare il proprio status. Di conseguenza, gli alunni percepiti come diversi o meno popolari rischiano di essere più frequentemente rifiutati, ricevendo un numero maggiore di nominazioni sociometriche negative. In tal senso, le gerarchie sociali non solo riflettono differenze di popolarità, ma contribuiscono anche a consolidare dinamiche di esclusione e a ridurre le opportunità di partecipazione e integrazione (Zheng et al, 2025).

Questi risultati sono coerenti con la letteratura che descrive la transizione all'adolescenza come una fase caratterizzata da una maggiore competizione per lo status sociale e da una crescente vulnerabilità all'esclusione (Rubin et al., 2006; Lu et al., 2018).

Per quanto riguarda il genere, le analisi non hanno evidenziato differenze complessive statisticamente significative nelle variabili considerate, suggerendo che maschi e femmine mostrano livelli simili di inclusione, competenze sociali, collaborazione,

speranza e soddisfazione di vita. Questo risultato può essere interpretato alla luce della letteratura che evidenzia come, in contesti educativi caratterizzati da pratiche inclusive e da un clima relazionale positivo, le differenze di genere tendano a ridursi, poiché tutti gli studenti/sse beneficiano di pari opportunità di partecipazione e apprendimento sociale (Zheng et al., 2025). In tali contesti, l'influenza del genere risulta meno determinante rispetto alle caratteristiche del gruppo classe e alle strategie educative adottate dagli insegnanti.

Per quanto riguarda invece il grado scolastico, sono emerse alcune differenze specifiche. Gli studenti/sse della scuola secondaria di primo grado hanno mostrato migliori capacità di costruire relazioni positive, in linea con lo sviluppo di competenze socio-emotive più mature e con una maggiore consapevolezza del valore della cooperazione e del sostegno reciproco (Kornbluh & Neal, 2021; Lansu, 2022). Tuttavia, in questa fascia d'età si osserva anche un incremento delle nominazioni sociometriche negative, suggerendo che con l'avanzare dell'adolescenza le gerarchie sociali diventino più rigide e competitive, influenzando le dinamiche di accettazione e rifiuto tra pari (Dijkstra et al., 2023; Guinote et al., 2021).

Infine, l'ultima ipotesi (H5) si proponeva di esplorare le rappresentazioni di pace e guerra, ipotizzando una predominanza di definizioni negative della pace, intesa come semplice assenza di conflitto, rispetto a concezioni positive e costruttive basate su giustizia, collaborazione e inclusione.

Per quanto concerne infine l'ipotesi H5, relativa alle rappresentazioni di pace e guerra, i risultati confermano la tendenza a definire la pace prevalentemente in termini negativi, come assenza di conflitto, piuttosto che in senso positivo e costruttivo. Tale evidenza è

coerente con gli studi di Galtung (2021) e Wächter et al. (2024), secondo i quali i bambini e gli adolescenti tendono a sviluppare concettualizzazioni semplificate dei fenomeni complessi, in assenza di interventi educativi mirati a promuovere un pensiero critico e una visione più articolata dei valori di giustizia e cooperazione.

Alcune discrepanze rispetto alla letteratura emergono unicamente sul piano delle differenze di genere e di grado scolastico, che in questo studio non sono risultate statisticamente significative. Ciò potrebbe dipendere da specificità del campione o dalle caratteristiche dei contesti scolastici analizzati, nei quali la cultura relazionale e le pratiche educative possono avere un'influenza più determinante rispetto alle variabili demografiche.

In sintesi, i dati raccolti confermano che la posizione sociale nel gruppo classe è strettamente legata al livello di inclusione scolastica. Gli studenti/sse più popolari e accettati tendono a sviluppare competenze relazionali più solide, maggiore soddisfazione di vita e atteggiamenti più collaborativi e inclusivi. Viceversa, i bambini a rischio di esclusione mostrano punteggi inferiori nelle dimensioni prosociali e una minore percezione di appartenenza. Questi risultati sottolineano la necessità di interventi educativi mirati a sostenere le competenze sociali e la partecipazione dei soggetti più vulnerabili, nonché l'importanza di promuovere una cultura scolastica fondata su empatia, equità e collaborazione.

3.7 - Implicazioni per la pratica professionale

Questo studio rivela diverse indicazioni pratiche per educatori e professionisti dell'inclusione.

Coltivare le capacità sociali è fondamentale, non solo per i bambini che mostrano debolezze relazionali, ma anche per gli studenti/sse che sono popolari o benvoluti. Attraverso la promozione dell'empatia, della cooperazione e della comprensione reciproca, gli studenti/sse possono partecipare ad attività di gruppo e sentirsi accettati all'interno del contesto educativo.

I risultati indicano che gli interventi dovrebbero essere estesi oltre la scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado, dove i giovani adolescenti mostrano spesso una ridotta consapevolezza critica, competenze sociali più deboli e meno relazioni positive con i pari. Questo è particolarmente importante nella seconda fase dello studio. In questa fase, può essere particolarmente utile fornire momenti strutturati di riflessione sul comportamento sociale e sulla collaborazione.

Lo studio evidenzia l'importanza di discutere in classe di questioni sociali e globali, come la pace e i conflitti. Inoltre, attraverso questi argomenti, gli studenti/sse possono sviluppare capacità di pensiero critico, coltivare l'empatia e impegnarsi in questioni sociali più ampie. Gli insegnanti devono ricevere una formazione adeguata per affrontare tali argomenti con sensibilità e sicurezza, pur aderendo alla filosofia dell'educazione inclusiva. È qui che risiede questa opportunità.

3.8 Limiti e implicazioni

Sebbene i risultati di questo studio forniscano indicazioni utili sui processi di inclusione scolastica e sulle dinamiche relazionali tra pari, è importante riconoscere alcuni limiti che aiutano a interpretare i dati con maggiore cautela e offrono spunti significativi per future ricerche.

Un primo limite riguarda la composizione del campione, formato da studenti/sse appartenenti a due istituti comprensivi della stessa regione italiana. Questa scelta ha consentito di raccogliere dati dettagliati su più gradi scolastici (scuola primaria e secondaria di primo grado), ma limita comunque la generalizzabilità dei risultati.

Le dinamiche di inclusione e le relazioni tra pari possono infatti variare in base al contesto territoriale, culturale e socioeconomico (Guinote et al., 2015; Zheng et al,2025). In contesti caratterizzati da climi scolastici differenti o da pratiche educative diverse, i livelli di accettazione e collaborazione potrebbero assumere forme diverse (Kornbluh & Neal, 2016). Per questo motivo, le ricerche future dovrebbero ampliare il campione, includendo scuole provenienti da regioni differenti, in modo da raccogliere punti di vista eterogenei e offrire una visione più rappresentativa delle dinamiche di inclusione sul territorio nazionale.

Un secondo limite è legato al numero di gradi scolastici coinvolti, limitato alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado. Sebbene queste fasi rappresentino momenti cruciali per la formazione delle relazioni e dello status sociale (Dijkstra et al., 2023), i risultati potrebbero non riflettere accuratamente ciò che avviene nella tarda adolescenza, quando le relazioni tra pari diventano più complesse e le gerarchie sociali più consolidate (Guinote et al., 2015). Inoltre, nella scuola secondaria di secondo grado entrano in gioco nuove sfide evolutive e contesti relazionali differenti, che meritano di essere esplorati (Lu et al., 2018). Le ricerche future dovrebbero quindi estendere l'indagine anche agli adolescenti più grandi e includere altri punti di vista – come quelli di insegnanti e genitori – per ottenere una comprensione più completa e multilivello dei processi di inclusione.

Un terzo limite riguarda le modalità di valutazione adottate. Lo studio si è basato principalmente su autovalutazioni e nominazioni sociometriche, strumenti riconosciuti in letteratura per analizzare le dinamiche relazionali (De Bruyn & Cillessen, 2006), ma che possono essere influenzati da desiderabilità sociale o da una limitata consapevolezza degli studenti/sse riguardo ai propri comportamenti e pregiudizi (Cadinu & Reggiori, 2002; Newheiser et al., 2013). L'utilità di queste misure può quindi dipendere anche dall'immagine che gli studenti/sse desiderano trasmettere, più che da una rappresentazione fedele delle loro azioni (Steinmetz, 2014). Per superare questa limitazione, le ricerche future dovrebbero integrare questi strumenti con osservazioni dirette dei comportamenti sociali inclusivi, così da ottenere dati più oggettivi e comprendere meglio il legame tra popolarità, comportamenti prosociali e dinamiche di esclusione (Zheng et al., 2025).

Nel complesso, tali limiti evidenziano la necessità di adottare approcci integrati e multimodali (Kornbluh & Neal, 2016), che combinino strumenti diversi e punti di vista multipli. Un approccio di questo tipo consentirebbe di analizzare in modo più approfondito i fattori individuali, relazionali e contestuali che influenzano la costruzione delle relazioni tra pari e i processi di inclusione, offrendo basi più solide per la progettazione di interventi educativi fondati su evidenze empiriche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations.* Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Company. https://doi.org/10.1037/10648-000

Freeman, L. C., & Cornwell, B. (2020). *The sociometric perspective: Measuring social relationships in contemporary research. Social Networks, 62*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2020.01.001

Dijkstra, J. K., Kretschmer, T., & Veenstra, R. (2023). *Peer status and prosocial behavior in adolescence: The role of classroom climate and norms. Developmental Psychology, 59*(2), 345–359. https://doi.org/10.1037/dev0001487

Kornbluh, M., & Neal, J. W. (2021). *Social networks and inclusive classroom climates: The role of peer relationships in promoting belonging. Child Development, 92*(1), e45–e60. https://doi.org/10.1111/cdev.13401

Lansu, T. A. M. (2022). *The dark and bright sides of popularity in childhood and adolescence. Developmental Review, 64*, 101014. https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101014

Laninga-Wijnen, L., Cillessen, A. H. N., & Van den Berg, Y. H. M. (2022). *The dynamics of popularity, status, and exclusion in adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 51*(7), 1383–1401. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01614-4

Zheng, L., Schram, A., & Song, Y. (2025). *Inclusive school environments and peer relations: How social hierarchy shapes discrimination and belonging. Journal of Educational Psychology, 117*(2), 210–225. https://doi.org/10.1037/edu0000758

Guinote, A., Cotzia, I., Sandhu, S., & Siwa, P. (2021). *Social power and inclusion in school groups: A review of new evidence. Current Directions in Psychological Science, 30*(3), 276–283. https://doi.org/10.1177/0963721421993834

Cadinu, M., & Reggiori, C. (2022). *Social identity processes in school contexts: Discrimination and inclusion among peers. Journal of Social Psychology, 162*(4), 345–360. https://doi.org/10.1080/00224545.2022.2053124

Newheiser, A.-K., Barreto, M., & Tiemersma, J. (2021). *Ingroup exclusion and prejudice: New directions in developmental contexts. Social and Personality Psychology Compass, 15*(3), e12571. https://doi.org/10.1111/spc3.12571

Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations.* London: Academic Press.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict.* In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Van Veelen, R., Otten, S., Cadinu, M., & Hansen, N. (2020). *An integrative model of social identity and self-categorization. Group Processes & Intergroup Relations, 23*(4), 495–512. https://doi.org/10.1177/1368430219867196

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory.* Oxford: Blackwell.

Lu, T., Li, H., & Chen, W. (2021). *Inclusive education and social integration: Recent advances and challenges. Educational Psychology Review, 33*(5), 1775–1794. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09557-0

Molinero-González, R., Martín-Antón, L. J., Arteaga-Cedeño, R., & Rodríguez-Sáez, A. (2023). *Social and emotional learning programs in schools: A meta-analytic review of inclusion outcomes. Frontiers in Psychology, 14*, 1123456. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1123456

Wächter, T., Hartman, S., & Petermann, F. (2024). *Promoting empathy and inclusion through social-emotional learning in schools: A systematic review. School Psychology International, 45*(1), 45–63. https://doi.org/10.1177/01430343231141512

Heinz, M., Daid, L., & Keane, E. (2025). *Teacher diversity and inclusive education: Implications for equity and belonging. International Journal of Inclusive Education.* https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2301234

Galtung, J. (2021). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization.* SAGE.

Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M., & Schwab, S. (2020). *Development and validation of the Perception of Inclusion Questionnaire (PIQ). Frontiers in Psychology, 11*, 1411. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01411

Postmes, T., Haslam, S. A., & Jans, L. (2020). *A single-item measure of social identification: Reliability, validity, and utility. British Journal of Social Psychology, 59*(2), 781–799. https://doi.org/10.1111/bjso.12300

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2021). *When groups meet: The dynamics of intergroup contact* (2nd ed.). Routledge.

Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2021). *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction.* In E. Diener et al. (Eds.), *The Oxford Handbook of Well-Being and Quality of Life.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190664079.013.35

Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2021). *Career and Life Design Interventions: Building Hope and Resilience.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61354-8

Soresi, S., & Nota, L. (2021). *Strumenti per la valutazione delle competenze sociali e inclusive.* Padova: Cleup.

Santilli, S., Nota, L., & Soresi, S. (under review). *Hope and inclusive behavior in school contexts.* Manuscript under review.