



**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA  
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANI E SOCIALI

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE

ANNO ACCADEMICO 2023/2024

TESI DI LAUREA

IL SENSO DI COMUNITÀ

E I SUOI EFFETTI SUL BENESSERE DEGLI STUDENTI

RELATORE:  
PROF. CACCIAMANI STEFANO

STUDENTE: BIGARAN SILVIA  
MATRICOLA 21 D03 314

*All'ansia e alla paura  
Giuro che un po' mi fa ridere  
Pinguini Tattici Nucleari*

## INDICE

INTRODUZIONE.....	4
CAPITOLO 1 .....	6
Il benessere a scuola.....	6
1.1 Il benessere: una prospettiva multidimensionale .....	6
1.2 Il benessere scolastico .....	8
1.3 Il benessere degli studenti .....	12
CAPITOLO 2 .....	17
Il senso di comunità a scuola.....	17
2.1 Uno sguardo teorico al senso di comunità .....	17
2.2 La scuola intesa come una comunità.....	23
2.3 Il senso di comunità scolastico.....	25
CAPITOLO 3 .....	32
Gli effetti del senso di comunità a scuola sul benessere degli studenti.....	32
3. 1 Introduzione .....	32
3.2 Q1- Quali sono gli obiettivi dello studio? .....	33
3.3 Q2 – Chi sono i partecipanti alla ricerca? .....	36
3.4 Q3 – Quale procedura è stata utilizzata? .....	37
3.5 Q4 – Quali strumenti sono stati usati per rilevare le variabili?.....	38
3.6 Q5 - Quali risultati sono stati ottenuti? .....	40
3.7 Q6 – Quali nuove prospettive di ricerca si aprono? .....	46
CONCLUSIONE.....	48
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI .....	50
SITOGRAFIA .....	57
RINGRAZIAMENTI .....	58

## INTRODUZIONE

Il senso di comunità è un costrutto che è stato inizialmente utilizzato nello studio dei quartieri, delle città e del vicinato, ma con il tempo è stato esteso anche ad altri contesti comunitari (come le comunità di lavoro o più recentemente alle comunità virtuali), tra cui anche il contesto scolastico. All'interno del contesto scolastico è stato indagato per i suoi effetti sul successo accademico, ma anche sul benessere degli studenti. Alla base di questo elaborato, l'interesse principale verterà sul benessere degli studenti.

Infatti, la domanda di ricerca su cui si concentra il seguente elaborato è come il senso di comunità a scuola influisca sul benessere degli studenti.

La tesi presentata è articolata in 3 diversi capitoli. Nel primo capitolo si affronterà il tema del benessere, nella sua prospettiva multidimensionale, andando a definire il benessere sociale, psicologico emotivo e soggettivo, per poi passare a delineare uno dei modelli principali del benessere a scuola. Verso la fine di questo capitolo l'attenzione si riverserà sul benessere di uno degli attori principali della scuola, cioè gli studenti.

Nel secondo capitolo invece verrà esplorato inizialmente l'origine del senso di comunità, andando poi a descrivere uno dei modelli principali ancora oggi utilizzati quando si fa riferimento a questo costrutto. Successivamente l'attenzione si concentrerà sul modo in cui la scuola viene considerata una comunità, per poi focalizzarci sul senso di comunità a scuola, e su quello degli studenti.

Infine, il terzo capitolo verrà dedicato alla domanda di ricerca di questo elaborato, cioè, indagare quali sono gli effetti del senso di comunità a scuola sul benessere degli studenti, attraverso l'analisi di 4 studi che sono stati effettuati all'interno di diverse scuole. Questo capitolo è composto da ben 7 diversi sottocapitoli che corrispondono alle diverse domande specifiche di analisi che sono state utilizzate per analizzare questi 4 studi.

Alla fine, verranno redatte le conclusioni dove saranno forniti una sintesi dei risultati, ottenuti dall'analisi degli studi, e dei limiti degli studi realizzati e dove verranno definite anche nuove prospettive di ricerca.

# CAPITOLO 1

## Il Benessere a scuola

In questo primo capitolo ci concentreremo sul tema del benessere, andando prima di tutto a delineare in modo più specifico il benessere nella sua complessità, quindi andando a concentrarci sui diversi tipi di benessere. Poi andremo a focalizzarci sui due punti principali di questo primo capitolo, cioè il benessere scolastico attraverso la definizione di un modello, e infine ci interesseremo al benessere degli attori principali della scuola, cioè gli studenti.

### 1.1 Il benessere: una prospettiva multidimensionale

Prima di concentrarci sul benessere scolastico e il benessere degli studenti, è bene definire innanzitutto cosa si intenda per benessere. Il benessere viene definito come uno stato emotivo, mentale, fisico e sociale e spirituale che consente alle persone di raggiungere e mantenere il loro potenziale nella società (OMS, 1998). Prendendo quindi in riferimento la definizione data dall'OMS sopracitata, per parlare di benessere si deve prendere in considerazione il benessere come costrutto multidimensionale, costituito cioè dal benessere psicologico, sociale ed emotivo, che insieme vanno a formare una salute mentale positiva. (Keyes, 2002). Di seguito ci concentreremo su queste tre dimensioni di benessere: psicologico, sociale, emotivo.

Il benessere psicologico riguarda la presenza di funzionamenti positivi nella vita di un individuo. Ryff (1989) definisce il benessere psicologico come un costrutto costituito da sei diversi aspetti quali:

- 1) la presenza di un atteggiamento positivo verso sé stessi, definito anche come auto accettazione;
- 2) relazioni interpersonali positive, caratterizzate da forti sentimenti di affetto ed empatia;

- 3) un senso di autonomia, che si riferisce al fatto di essere indipendenti, sicuri di sé e, dove il comportamento e il pensiero sono determinati da standard personali interni;
- 4) un controllo ambientale, che si riferisce alla capacità di gestire e modificare l'ambiente che ci circonda;
- 5) avere un obiettivo nella vita, quindi attribuire un significato alla propria vita e porsi delle mete, degli obiettivi;
- 6) una crescita personale, cioè, percepire il continuo sviluppo della propria persona e del proprio potenziale.

Il benessere sociale viene definito come la valutazione delle proprie condizioni e del proprio funzionamento in rapporto con la società (Keyes, 1998). Il benessere sociale è costituito da cinque aspetti (Keyes, 1998):

1. L'integrazione sociale, che si riferisce a quanto le persone sentono di avere in comune con altre persone della loro realtà sociale, e quanto si sentano appartenenti alla loro comunità.
2. L'accettazione sociale riguarda la fiducia che gli individui hanno verso i loro simili all'interno della società. Le persone che possiedono un'elevata accettazione sociale hanno una visione positiva della natura umana (Wrightsmann, 1991), e si trovano a loro agio con gli altri.
3. Il contributo sociale, si riferisce al valore che noi come individui attribuiamo riguardo all'essere un membro fondamentale della società a cui apparteniamo, e a ciò che possiamo offrire. Il concetto del contributo sociale rimanda ai concetti di autoefficacia, cioè la convinzione di essere in grado di eseguire determinati comportamenti (Bandura, 1977), e di responsabilità sociale, intesa come un senso di dovere o di obbligo di contribuire al bene comune (Gallay, 2006)

4. L'attualizzazione sociale, fa riferimento alla valutazione di quanto una società abbia una certa potenzialità e quanto si riesca a migliorare, attraverso i suoi membri e le sue istituzioni.
5. La coerenza sociale, si riferisce alla valutazione della qualità dell'organizzazione e del funzionamento sociale.

Il benessere emotivo viene definito come quell'insieme di sintomi che rispecchiano la presenza di sentimenti positivi nella vita dell'individuo. Il benessere emotivo viene misurato attraverso la presenza di sentimenti positivi, come per esempio l'individuo che si sente di buon umore, e l'assenza di sentimenti negativi (Keyes, 2002).

Dopo aver parlato delle diverse dimensioni che vanno a costituire la multidimensionalità del benessere, è importante prendere in considerazione un'altra definizione di benessere, che riguarda il benessere soggettivo di ciascun individuo. Come scrive Diener (1984) il benessere soggettivo è composto da aspetti cognitivi, affettivi, che un individuo utilizza per valutare la qualità la propria vita. Diener, quindi, individua i tre fattori fondamentali del benessere soggettivo (Diener 1984):

- Gli affetti, che si riferiscono alle emozioni, ai sentimenti che possiede una persona. Questi possono essere sia positivi e si possono identificare in gioia, felicità, orgoglio, oppure possono essere negativi come ad esempio vergogna, ansia, tristezza, rabbia.
- Gli aspetti cognitivi che generalmente riguardano le componenti della soddisfazione generale della vita dell'individuo, nei diversi ambiti della vita a cui esso appartiene.
- Le misure eudamoniche, cioè misure correlate al potenziale di realizzazione, quindi che riguardano gli scopi, gli obiettivi che un individuo si prefissa, nell'arco della sua vita.

## **1.2 Il benessere scolastico**

Il benessere a scuola viene definito come un indicatore per misurare la qualità della vita scolastica, ed è una condizione che concorre alla salute fisica, psicologica e allo sviluppo degli

individui. Il benessere a scuola comprende fattori emotivi, affettivi, cognitivi e fisici, cioè pensieri, sentimenti, emozioni e sensazioni corporee dell'individuo (Hascher, 2008).

Di seguito ci soffermeremo su uno dei principali modelli del benessere scolastico, cioè il *School Well-Being Model* di Konu e Rimpela (2002), e successivamente daremo uno sguardo alla Teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979), per capire il suo contributo nel benessere a scuola.

### *1.2.1 School Well-Being Model*

Uno dei modelli teorici, che viene utilizzato per dare uno sguardo sulla definizione del benessere a scuola è il “*School Well being Model*” (Konu e Rimpela, 2002). Questo modello è stato costruito sulla base della teoria sociologica di Allardt (Allardt, 1976a; Allardt, 1976b; Allardt, 1989). Il benessere è il concetto chiave di questo modello, in quanto tiene in considerazione le relazioni sociali, l'autorealizzazione, e gli aspetti legati alla salute.

Allardt (1989), attraverso i suoi studi sociologici, definisce che il benessere deve essere determinato e ridefinito ogni qualvolta le condizioni di vita cambiano. Definisce inoltre il benessere come una condizione dove l'essere umano può soddisfare i propri bisogni primari, che riguardano sia bisogni materiali, che immateriali. Allardt divide questi bisogni in tre categorie principali (Allardt, 1989):

- *Avere*: si riferisce alle condizioni materiali e ai bisogni impersonali
- *Amare*: per Allardt, fa riferimento al bisogno dell'essere umano di creare delle relazioni e di creare delle identità sociali
- *Essere*: fa riferimento ai bisogni di crescita e di sviluppo personale.

C'è un'ulteriore categoria, che sarebbe quella della salute, che Allardt però inserisce nella categoria avere. La salute, infatti, viene vista come elemento principale del benessere, e come fattore che incide sulle altre categorie del benessere da lui individuate (Allardt, 1976a).

Come accennato all'inizio di questo paragrafo, sulla base del modello del benessere di Allardt (Allardt, 1989), è stato costruito il *School Well-Being Model*. In questo modello, il benessere, la relazione insegnamento/educazione, i risultati e l'apprendimento sono tutti fattori interconnessi tra di loro. Inoltre, il concetto del benessere è stato suddiviso in quattro dimensioni, che si rifanno alle 3 categorie sopra descritte (Konu e Rimpela, 2002):

1. La prima dimensione riguarda le condizioni dell'ambito scolastico. Con questo, ci si riferisce allo spazio fisico che sta attorno ad una scuola, e all'ambiente all'interno della scuola, ponendo lo sguardo alle caratteristiche dell'ambiente di lavoro come l'intimità, il rumore, ecc. Un secondo aspetto delle condizioni scolastiche, è l'ambiente di apprendimento, in cui rientrano le caratteristiche del gruppo classe, le dimensioni e gli orari delle lezioni, quindi gli aspetti più organizzativi. L'ultimo aspetto comprende i servizi per gli alunni come le mense, l'assistenza sanitaria, possibilità di consulenza psicologica, e altre o diverse tipologie di servizi che il contesto scolastico offre.
2. La seconda dimensione del benessere scolastico riguarda le relazioni sociali. Nel contesto della scuola, ci si riferisce alle relazioni tra studente-insegnante, relazioni tra i compagni di classe, dinamiche del gruppo classe, e quindi tutta la sfera relazionale all'interno della scuola. La relazione studente-insegnante ha un impatto importante sul benessere a scuola (Hoy e Hannum, 1997).
3. La terza dimensione si rifà all'autorealizzazione e al rispetto di un individuo, in quanto parte fondamentale in una società (Allardt, 1989). Inerenti al contesto scolastico ci si riferisce alle strategie che la scuola può offrire per contribuire all'autorealizzazione degli individui.

Un esempio sarebbe quello di coinvolgere gli alunni nei diversi processi decisionali riguardanti la propria istruzione, oppure contribuire a costruire un'esperienza di apprendimento positivo, o ancora portare rispetto per il lavoro e l'impegno che ogni alunno profonde. È importante sottolineare quanto il rispetto è molto importante affinché lo studio abbia un senso e un valore per gli individui.

4. La quarta dimensione attiene al concetto di salute. Allardt considera la salute come tassello fondamentale del benessere. Rispetto alla teoria di Allardt (1989), all'interno di questo modello, la salute viene definita come dimensione distinta, in quanto viene considerata un aspetto personale dell'individuo, nonostante influenza e venga influenzata dalle 3 dimensioni spiegate precedentemente.

#### *1.2.2. Teoria ecologica di Bronfenbrenner*

Dopo aver parlato del benessere in una prospettiva multidimensionale, è giusto ricordarsi che lo studente oltre che, essere inserito nel sistema scolastico, è incluso in altri sistemi e contesti della vita. Prendendo a riferimento la teoria ecologica di Bronfenbrenner, il benessere scolastico è rappresentato anche dalla relazione tra lo studente e i diversi sistemi a cui appartiene. Infatti, secondo la teoria di Bronfenbrenner, l'individuo e il suo funzionamento, e di conseguenza anche il benessere, si sviluppano attraverso i cinque sistemi ecologici, cioè microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema e infine il cronosistema (Bronfenbrenner, 1979).

Quando si parla di microsistema ci si riferisce a quel complesso di relazioni esistenti tra la persona e l'ambiente di un contesto, ovvero quel complesso di attività, ruoli e relazioni interpersonali con il quale l'individuo durante lo sviluppo è in contatto diretto, quali per esempio, il contesto di casa, il gruppo di coetanei, ecc., e anche la scuola fa parte del microsistema.

Il mesosistema invece, fa riferimento alla relazione tra due o più microsistemi, cioè alla relazione tra due o più contesti ambientali, ai quali l'individuo partecipa attivamente. Nell'ambito della scuola il mesosistema può essere tradotto come la relazione tra un insegnante e il genitore di uno studente, o la relazione tra gli insegnanti e l'istituzione scolastica.

Il terzo sistema è l'esosistema, che comprende due o più contesti ambientali, di cui l'individuo non fa parte in modo diretto, ma che finiscono per influenzare l'ambiente in cui la persona è in contatto diretto, come per esempio i diversi servizi sociali, il quartiere in cui si vive o l'ambiente di lavoro dei genitori. In questi contesti, l'individuo non è attivo, ma alcuni fattori possono influenzare il suo sviluppo con interazioni rispetto a specifiche strutture del microsistema. L'ultimo sistema a cui l'individuo appartiene è il macrosistema, cioè il contesto sovra-strutturale, cioè una determinata società e cultura a cui si appartiene, che condiziona i precedenti sistemi e al quale lo studente si deve adattare.

Anche se molto spesso parlando della teoria ecologica di Bronfenbrenner, ci si ferma al macrosistema, c'è da sottolineare che tutti questi sistemi sono poi sottoposti all'influenza di un quinto sistema e cioè il cronosistema, che fa riferimento al fattore del tempo nell'interazione tra i vari sistemi e sul modo in cui si influenzano a vicenda.

L'interazione tra lo studente e i vari sistemi a cui appartiene, influenza le varie dimensioni del benessere a scuola sopra descritte nel modello di Konu e Rimpela (2002): le condizioni scolastiche, le relazioni sociali, l'autorealizzazione e la salute.

### **1.3 Il benessere degli studenti**

Dopo aver parlato di benessere in una prospettiva multidimensionale, quindi definendo il benessere sociale, psicologico, emotivo e soggettivo, aver descritto uno dei modelli del benessere scolastico, e aver ripreso la teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979), è giusto anche concentrarsi sul benessere degli attori del contesto scolastico: gli studenti.

Per quanto riguarda il benessere degli studenti, c'è una vasta letteratura a riguardo e quindi non c'è l'esistenza di una definizione unanime. Long et al. (2012), descrive il benessere degli studenti prendendo in considerazione la teoria del benessere di Diener et al. (1999), e definendolo come la presenza di emozioni positive, l'assenza di emozioni negative, e la presenza di una valutazione positiva sull'intera vita scolastica dell'individuo. Invece Engels et al. (2004), definisce il benessere degli studenti come un insieme di esperienze emozionali positive costituite da aspetti cognitivi ed emotivi riferite al contesto scolastico e alle persone al suo interno, messe a confronto con gli aspetti cognitivi ed emozionali negativi, sempre riferiti al contesto della scuola.

Nonostante ci sia una vasta letteratura a riguardo, Soutter et al (2014), attraverso uno studio, hanno creato il "*Student Well-Being Model*", modello che prende in considerazione diversi aspetti spiegati precedentemente.

### *1.3.1 The SWBM – The Student Well-being Model*

*Il SWBM* rappresenta un modello che si interessa al benessere degli studenti, derivante da una revisione della letteratura, sulla multidimensionalità del benessere, costituita per esempio dagli studi sociologici di Allardt (1976, 1989), dagli studi di Konu e Rimpela (2002), e da altri studi. Questi hanno evidenziato dei temi comuni, che sono i 7 domini del benessere degli studenti: Assets (Avere, Essere, Relazionarsi); Asse delle Valutazioni (Sentimento, Pensiero); Asse delle Azioni (Funzionamento e Impegno) - (Soutter et al. 2014).

Tutti questi domini rappresentano una dimensione specifica del benessere, dimensioni che sono di rilevanza nell'ambito scolastico. Questi ambiti vengono però suddivisi in tre categorie principali (Soutter et al., 2014):

1. La prima categoria riguarda gli Assets, definiti anche come delle risorse per il benessere, dove rientrano i domini dell'avere, dell'essere e del relazionarsi, domini che prendono

spunto dalla teoria sociologica di Allardt (1976), precedentemente spiegata. Riguardano principalmente variabili legati ad aspetti, condizioni e circostanze esterne, interpersonali e intrapersonali che possono essere utilizzati subito, o possono essere investite in un secondo momento.

- **Avere:** questo dominio si riferisce alla dimensione del benessere che riguarda le risorse e gli strumenti e opportunità che sono solitamente esterni all'individuo, e possono essere ottenuti tramite i propri sforzi o attraverso doni o scambi. Esempi di indicatori di questo dominio sono sia i bisogni materiali, che possono includere per esempio il computer, o anche un aiuto economico per sostenere gli studi dell'individuo, sia i bisogni immateriali, che riguardano più l'aspetto delle competenze e delle abilità che l'individuo possiede.
  - **Essere:** questo secondo dominio fa riferimento agli aspetti interiori dell'individuo, cioè agli aspetti socioculturali e storici della vita, che influenzano il sé e la propria identità, e forniscono informazioni importanti su cosa significhi stare bene. Queste informazioni sono ottenute attraverso diverse domande chiave, che avvengono durante la ricerca. Le scuole che promuovono questo particolare dominio offrono agli studenti l'opportunità, attraverso la possibilità di assumere ruoli stimati, di incoraggiare e spronare la responsabilità per quanto riguarda idee e azioni.
  - **Relazioni:** l'ultimo dominio della categoria degli Assets spetta all'ambito delle relazioni interpersonali, rappresentato quindi dalle connessioni con gli altri, che vanno ad influenzare le emozioni, le esperienze, i pensieri e le azioni dell'individuo.
2. La seconda categoria viene definita come l'Asse delle Valutazioni, dove rientrano i domini del sentimento e del pensiero, elementi che si influenzano e si rafforzano in maniera reciproca. Questa categoria, attraverso la valutazione affettiva e cognitiva, cerca di capire il perché e come i domini della prima categoria sono importanti per il benessere.

- Sentimento: questo dominio pone l'interesse sulle emozioni e sui sentimenti positivi dell'individuo, e di come possano influenzare il benessere non solo nel momento attuale, ma anche lungo tutto l'arco della vita. (Roeser e Galloway, 2002, p.40). Gli studenti che sperimentano emozioni positive sono in grado di riconoscere e gestire le proprie emozioni, e le scuole cercano di promuovere il benessere attraverso il supporto e l'incoraggiamento a sperimentare ed esprimere un insieme di emozioni, che poi possano essere ricevute in modo corretto dai membri della comunità scolastica. Quindi l'interesse delle scuole in questo caso, riguardano le diverse valutazioni affettive dello studente.
  - Pensiero: il secondo e ultimo dominio di questa categoria riguarda la valutazione degli aspetti cognitivi dello studente, prendendo in considerazione il benessere in termini di pensiero costruttivo, critico e consapevole.
3. L'ultima categoria è quella delle Azioni, dove sono inclusi i domini di Funzionamento e di Impegno. In questo caso l'interesse si rivolge alle azioni e alle motivazioni che possono andare ad influenzare l'acquisizione delle risorse legate al benessere.
- Funzionamento: questo dominio si interessa alle caratteristiche sull'impegno, quindi alle motivazioni ed alle modalità (determinazione, grinta, persistenza) che spingono lo studente a raggiungere gli obiettivi nell'ambito scolastico.
  - Impegno: quest'ultimo ambito riguarda l'impegno, cioè gli sforzi che l'individuo mette in atto per raggiungere i propri obiettivi futuri all'interno del contesto scolastico, cioè l'obiettivo dell'apprendimento. L'impegno, però, viene considerato come un continuo scambio tra esperienze passate, situazioni presenti e obiettivi, interessi futuri. L'interesse non è rivolto tanto all'obiettivo finale dell'apprendimento dell'individuo, ma sul modo in cui viene conseguito; quindi, i processi e le azioni attraverso cui l'individuo arriva a questo scopo finale.

Il SWBM, oltre a derivare da una revisione sulla multidimensionalità del benessere, prende anche spunto da una revisione sullo sviluppo umano, prendendo in considerazione la teoria dei sistemi ecologici di Bronfenbrenner (1979), in quanto le tre categorie e i diversi domini sono parte non solo del contesto scolastico, ma anche di tutte le altre sfere della vita in cui l'individuo è inserito.

Un aspetto importante che viene sottolineato in questo modello è che il benessere degli studenti si evolve lungo lo sviluppo dell'individuo, e possono essere presenti domini che sono più accentuati in una fase dello sviluppo piuttosto che in un'altra. Ulteriore aspetto di questo modello, è che tiene conto del fattore della complessità, fattore che viene attribuito sia ai contesti a cui l'individuo appartiene, ma anche all'individuo stesso, considerato appunto come sistema complesso.

Per concludere quindi, il benessere in un'ottica multidimensionale, il benessere all'interno del contesto scolastico, e il benessere degli studenti sono aspetti molto complessi, che richiedono una particolare attenzione, soprattutto da parte delle istituzioni scolastiche, che possono sostenere il benessere in questo ambito, attraverso azioni di promozione.

## CAPITOLO 2

### **Il senso di comunità a scuola**

In questo secondo capitolo, andremo a porre l'attenzione sul senso di comunità a scuola, andando prima di tutto a dare uno sguardo alle origini del senso di comunità e quindi definendo i due principali autori che hanno posto il loro interesse verso questo costrutto. Successivamente andremo a vedere come la scuola può essere intesa come comunità, e infine andremo a dedicarci al senso di comunità scolastico, soffermandoci in particolare sul senso di comunità degli studenti.

#### **2.1 Uno sguardo teorico al senso di comunità**

Prima di dedicarci al senso di comunità a scuola, è bene dare uno sguardo sul concetto di senso di comunità, costrutto che è stato ripreso da diversi autori. Noi andremo ad interessarci ai principali autori, che si sono dedicati a questo costrutto.

##### *2.1.1 Le origini del senso di comunità*

Le origini del senso di comunità, bisogna ricercarle in Seymour Sarason (1974), che individua nel costrutto una dimensione che distingue la comunità da un insieme casuale di persone, e lo definisce come “la percezione di similarità con gli altri, un incremento dell'interdipendenza con gli altri, una disponibilità a mantenere questa interdipendenza offrendo o facendo per gli altri ciò che ci si aspetta da loro, la sensazione di appartenere a una struttura completamente affidabile e stabile” (Sarason, 1974, p. 157). In questa articolazione del senso di comunità, si possono ritrovare tre dimensioni, che sono:

1. La dimensione della percezione di similarità con gli altri, intesa come il riconoscere gli altri individui all'interno della comunità

2. La dimensione dell'interdipendenza con gli altri, cioè, essere consapevoli dei legami inevitabili tra il proprio agire e quello altrui
3. La dimensione del vissuto di appartenenza in una struttura affidabile e stabile, intesa come il riconoscimento della comunità come un contenitore che racchiude i membri che ne fanno parte.

Il senso di comunità, quindi, è un sentimento che viene vissuto dagli individui che si considerano e si riconoscono come membri di una comunità, e che è caratterizzato da un senso di similarità e interdipendenza rispetto agli altri componenti della comunità, che può essere intesa come città, organizzazione o una categoria sociale (Sarason, 1974).

Questo modello di Sarason però, non può essere inteso come un modello operativo che può essere utilizzato per la ricerca empirica, ma può essere preso in considerazione come una prima definizione teorica rispetto al costrutto del senso di comunità. Di seguito andremo ad esplorare il modello, a cui si pensa, ancora oggi, quando si parla del senso di comunità.

### *2.1.2 Il modello di McMillan e Chavis*

Il modello del senso di comunità che andremo a vedere di seguito, è il modello che tutt'oggi viene utilizzato in psicologia, quando si fa riferimento a questo costrutto, ed è il modello a cui si sono ispirati molti lavori che sono avvenuti nel tempo.

Nel 1986, McMillan e Chavis avanzano una definizione del senso di comunità, che non si discosta più di tanto da quella data da Sarason nel 1974, in quanto vengono richiamati nella definizione gli stessi elementi individuati da Sarason, e viene definito come “un sentimento degli individui di appartenere e di sentirsi importanti gli uni per gli altri, e una fiducia che accomuna tutti, dove le esigenze e i bisogni dei membri saranno soddisfatti dal loro impegno a stare insieme” (McMillan e Chavis 1986, p. 9) In questa definizione i due autori identificano 4

componenti principali, che includono ulteriormente altre componenti, che collegate tra loro, contribuiscono alla definizione del senso di comunità. Le 4 componenti principali sono:

1. La membership, definita come il sentimento di appartenenza alla comunità. Questo senso di appartenenza fa riferimento all'esistenza di confini, che assicurano protezione e sicurezza, e che richiedono l'identificazione e l'investimento affettivo. Queste caratteristiche determinano il senso di appartenenza (o di estraneità) a una comunità. Inoltre, i confini definiscono chi è dentro e chi è fuori dalla comunità, cioè gli insider e gli outsider, e possono essere confini fisici, ma anche e soprattutto simbolici; assicurano la sicurezza fisica ed emotiva dei componenti, considerata come un bisogno primario; facilitano anche i processi di identificazione e appartenenza, e sostengono i sentimenti, le credenze e le aspettative di far parte del gruppo e di svolgere un ruolo all'interno di esso, e di essere accettato dagli altri membri (McMillan e Chavis, 1986)
2. La seconda componente della definizione di senso di comunità data da McMillan e Chavis (1986) riguarda l'influenza, intesa come un processo bidirezionale esercitato dai membri verso la comunità, e dalla comunità verso i suoi membri. Per far in modo che un individuo venga attratto da un gruppo, quest'ultimo deve esercitare un'influenza su di esso, ma dall'altra la coesione di gruppo dipende da quanto l'individuo esercita un'influenza sui membri del medesimo gruppo. Gli aspetti principali della componente dell'influenza sono:
  - a. Le comunità da cui sono maggiormente attratte le persone sono quelle dove esse percepiscono di poter esercitare qualche influenza.
  - b. La coesione (intesa come il grado in cui i membri di una comunità sentono un legame forte e positivo l'uno con l'altro, quindi alla forza e alla qualità dei legami tra i membri) e la pressione al conformismo (intesa come

pressione, che viene esercitata sia dagli individui che fanno di tutto per ottenere dagli altri il consenso sulle proprie opinioni e percezioni, sia dal gruppo che si impegna in un processo di accettazione consensuale dei diversi punti di vista dei membri) sono elementi che sono in relazione reciproca.

- c. La spinta verso il conformismo è data sia dal bisogno dell'individuo di ottenere il consenso sulle proprie opinioni e percezioni, sia dal bisogno della comunità di far sì, che i membri si adeguino alle sue norme.
- d. L'influenza bidirezionale e reciproca tra i membri e la comunità avviene in maniera congiunta e simultanea.

3. La terza componente del senso di comunità è formata dall'integrazione e dalla soddisfazione dei bisogni. Per far sì che una comunità esista, e continui ad esistere, è necessario che ci sia una buona relazione tra la persona e l'ambiente in cui la persona si trova. La soddisfazione dei propri bisogni e di quelli altrui va a costituire un forte senso di comunità, nonostante la possibilità del contrasto tra i bisogni personali, e quelli collettivi. Però secondo McMillan e Chavis, sono i valori condivisi, a cui fanno riferimento sia i bisogni emotivi e intellettuali, sia il modo in cui questi bisogni possono essere soddisfatti, che permettono, di andare oltre ai bisogni di ciascun membro della comunità, e quindi di scoprire bisogni simili. In breve, quindi, è grazie a questi valori condivisi che avviene la soddisfazione dei propri bisogni e anche di quelli collettivi.

4. La quarta e ultima componente del senso di comunità riguarda la condivisione della connessione emotiva, che evidenzia, il legame emotivo che esiste fra i componenti di una comunità. Il legame emotivo si forma grazie alla memoria collettiva, intesa come una storia comune del gruppo, in cui i membri si possono riconoscere e identificarsi, e che può essere rafforzata anche dalla condivisione di eventi collettivi

salienti. McMillan e Chavis (1986) hanno proposto degli elementi che vanno a determinare la connessione emotiva condivisa:

- a. Il primo elemento riguarda il contatto, quindi più i membri di una comunità interagiscono tra di loro, più la connessione emotiva è forte
- b. Il secondo elemento fa riferimento alla qualità dell'interazione, quindi più si vivono relazioni positive, più forte è il legame con gli altri
- c. Se nelle relazioni con gli altri ci sono momenti di chiusura, e i compiti a livello collettivo non vengono svolti in maniera completa, l'unione del gruppo diminuisce; quindi, il terzo elemento fa riferimento alla chiusura e alla non collaborazione
- d. La condivisione di avvenimenti significativi, e quindi il rafforzamento del legame tra i membri, è un altro elemento che concorre a determinare la connessione emotiva
- e. L'investimento richiesto nella comunità a livello personale, riferito a risorse, affetti, tempo e attività, è un ulteriore elemento che aumenta la connessione emotiva.
- f. I riconoscimenti e le sanzioni attribuite ai membri concorrono a definire il grado di accettazione o esclusione di una comunità
- g. L'ultimo elemento fa riferimento alla condivisione degli obiettivi e degli ideali fra i membri di una comunità.

Prendendo in considerazione l'ultima componente del senso di comunità, e cioè la connessione emotiva, si pensa che le comunità definite "forti" siano quelle che permettono all'individuo di relazionarsi in maniera positiva con i membri, di condividere eventi salienti, di

avere dei riconoscimenti, di investire le proprie risorse, e di vivere un legame con gli altri membri, dove si condividono gli ideali.

McMillan e Chavis (1986), oltre a proporre queste componenti che caratterizzano il senso di comunità, definiscono anche le relazioni che ci sono tra esse. Rispetto alle caratteristiche del senso di appartenenza, queste sono in relazione circolare tra di loro, quindi seguono una specie di cerchio, dove i confini determinano la sicurezza emotiva, che a sua volta, permette agli individui di investire nella comunità, e questo porta ad un senso di appartenenza e di identificazione, che porta alla formazione di un sistema simbolico comune, che a sua volta viene utilizzato per definire i confini della comunità. Riguardo poi alla bidirezionalità dei processi di influenza (tra i membri e la comunità), questa non è mutualmente esclusiva; ciò significa che le due direzioni di influenza non si escludono a vicenda, e quindi entrambe le influenze possono avvenire contemporaneamente, senza che una escluda o impedisca l'altra.

Riferito alla componente dell'integrazione e della soddisfazione dei bisogni, la relazione tra questi due elementi è determinata dal fatto che le comunità si formano intorno ai bisogni, e le persone si uniscono alle comunità, che permettono la soddisfazione di quei bisogni. Infine, per la componente della condivisione della connessione emotiva i due autori, propongono due "formule", dove la prima, definisce che alla base di questa connessione ci sia l'elemento del contatto e la qualità positiva delle interazioni; invece, la seconda formula definisce quali sono gli elementi che aumentano la qualità dell'interazione, tra cui la condivisione degli eventi salienti per la comunità, diversi riconoscimenti e azioni collettive che vengono portate a termine.

McMillan e Chavis (1986) nonostante propongano questo modello, nell'idea che sia applicabile a tutte le comunità, riconoscono il fatto che la rilevanza di una componente rispetto

ad un'altra cambi in base al tipo di comunità e di persone che risiedono al suo interno, e che quindi sia importante comprendere la differenza tra le diverse comunità.

## **2.2 La scuola intesa come una comunità**

In questo paragrafo, prima di dedicarci al senso di comunità a scuola, ci soffermeremo sul modo in cui la scuola viene considerata come una comunità, e quindi quali sono le caratteristiche che la definiscono come tale.

Tentare di definire la scuola come una comunità, è molto difficile, perché bisogna guardare alla comunità scolastica come un qualcosa in continua evoluzione, ed è importante prestare attenzione alle diverse caratteristiche che la contraddistinguono. Il concetto di scuola come comunità viene spiegato lungo 3 dimensioni quali, la dimensione relazionale, partecipativa e fisico-simbolica (Sergiovanni,1994).

Pretty et al. (1994), danno molta importanza alla dimensione relazionale, caratterizzata dall'apprendimento, inteso come processo sociale basato sulla cooperazione e sull'interazione fra le persone. Questa dimensione relazionale può essere vista in 3 modi diversi:

1. Osterman (2000), considera la dimensione relazionale come un fondamentale bisogno di appartenenza, in quanto la comunità fornisce uno spazio in cui è possibile soddisfare l'esigenza relazionale e di affiliazione che spinge gli attori scolastici a costruire e mantenere delle relazioni positive e significative.
2. Vieno et al. (2007), guardano alla dimensione relazionale come una risorsa, in quanto le relazioni positive determinano un adattamento favorevole all'ambiente e promuovono il senso della scuola come comunità
3. Eckert et al. (1997), vedono la dimensione relazionale come un tessuto sociale, che ruota intorno al complesso di attività, intese come modi di pensare, di agire e di comunicare condivise dagli attori della comunità scolastica.

Come seconda dimensione, fortemente collegata a quella relazionale, abbiamo la dimensione partecipativa, che fa riferimento alla condivisione degli obiettivi, e alla responsabilità da parte degli attori scolastici verso la scuola, intesa come complesso generale, ma anche verso i singoli componenti o piccoli gruppi, come ad esempio il gruppo classe. Questa dimensione è connessa a quella relazionale in quanto l'apprendimento incentiva la partecipazione e l'affiliazione, attraverso cui la scuola agisce e fa da comunità.

Come terza e ultima dimensione, troviamo la dimensione fisico-simbolica, che permette di differenziare ogni scuola, per delle diverse peculiarità di ognuna. Sergiovanni (1994, p.72), definisce le comunità scolastiche come “luoghi in cui gli individui hanno sviluppato una comunità mentale, che li lega in maniera particolare l'uno con l'altro e che sono accomunati da un'ideologia comune”. In più, ogni istituzione scolastica, si contraddistingue per determinate caratteristiche strutturali, che contribuiscono ad accrescere l'idea della scuola come comunità.

Quindi in quest'ottica, la comunità viene definita come un modo di fare scuola, e l'attenzione che viene posta sulle 3 diverse dimensioni, evidenzia come questo sia un processo complesso. Secondo Strike (2004), poi la comunità scolastica per essere definita tale, fa riferimento alle cosiddette 4C:

1. Coesione degli studenti, docenti e di tutti gli attori presenti all'interno della scuola, rispetto al progetto educativo
2. Contatto diretto, tra gli attori scolastici, che è possibile grazie alla scuola che incentiva un coinvolgimento attivo
3. Cura e sostegno tra i diversi attori scolastici
4. Coerenza tra il progetto educativo e le azioni che vengono messe in atto

Le dimensioni sopradescritte e le condizioni definite da Strike (2004), ci permettono quindi di considerare la scuola come comunità, e finalmente di prendere in considerazione, e andare ad esplorare il senso di comunità a scuola.

### **2.3 Il senso di comunità scolastico**

In questo paragrafo, andremo a dedicarci al senso di comunità scolastico, elemento centrale di questo capitolo.

Per parlare del senso di comunità a scuola, viene suggerito che sono le 3 dimensioni descritte nel paragrafo precedente, cioè quella relazionale, partecipativa e fisico-simbolica, che permettono di ritenere che il senso di comunità scolastico possa essere considerato un intreccio psicologico e relazionale, che va oltre la visione rigida che considera gli attori scolastici inseriti all'interno della scuola senza tenere in considerazione l'interconnessione reciproca (Albanesi et al., 2010).

Di seguito andremo a visionare il modello di McMillan e Chavis (1986), rielaborato da Royal e Rossi (1996), per adattarlo al contesto scolastico, e successivamente ci interesseremo al senso di comunità di uno dei due attori scolastici, cioè gli studenti.

#### *2.3.1 Il modello di Royal e Rossi*

Royal e Rossi concentrano il loro interesse sul gruppo, inteso come elemento centrale del senso di comunità e infatti definiscono che nella loro ottica, “il senso di comunità è formato da un ingarbugliato insieme di transazioni tra un individuo e un gruppo; per loro il funzionamento di un gruppo influisce sul senso di comunità, che viene sperimentato dai membri, sia in modo diretto, quindi agendo in prima persona nel gruppo, sia in modo indiretto cioè, osservando le interazioni che avvengono tra gli altri membri del gruppo” (Royal e Rossi, 1996, p.402).

Prendendo in considerazione il modello di McMillan e Chavis (1986), Royal e Rossi (1996), individuano delle dimensioni, per andare a creare un modello, che vada a sviluppare le componenti teoriche del modello di McMillan e Chavis, per adattarlo alla comunità scolastica.

Di seguito vengono spiegate le diverse dimensioni individuate da Royal e Rossi (1996):

1. Per quanto riguarda la componente della membership, quindi dell'appartenenza, le dimensioni individuate da Royal e Rossi, fanno riferimento alla fiducia verso l'unione del gruppo e verso il leader, che costituiscono la sicurezza emotiva, e alla dimensione della cura, intesa come supporto e aiuto reciproco fra i membri.
2. Riferito alla componente dell'influenza, le dimensioni cruciali individuate sono quella della partecipazione e della condivisione dei valori. La partecipazione avviene attraverso il lavoro di squadra, agendo in maniera attiva nei processi decisionali ed esprimendo i propri punti di vista, idee o opinioni. Per quanto riguarda invece la condivisione dei valori e degli obiettivi, questo permette di spronare l'impegno di ogni singolo membro a supportare la comunità scolastica.
3. Rispetto alla componente della soddisfazione e integrazione dei bisogni, le dimensioni individuate nel modello di Royal e Rossi (1996), che sostengono questa componente, fanno riferimento al rispetto e supporto reciproco, al riconoscimento della partecipazione e degli esiti raggiunti da ogni singolo membro, e anche qui, dalla condivisione dei valori e degli obiettivi della comunità scolastica.
4. Infine, la componente della condivisione della connessione emotiva è supportata all'interno della comunità scolastica, da diverse dimensioni che fanno riferimento alla fiducia reciproca verso la comunità e i suoi membri, al prendersi cura e al costruire relazioni positive fra i membri.

Rispetto a questo modello di Royal e Rossi (1996), le componenti relazionali e psicologiche (cioè, la fiducia reciproca, l'aiuto, le diverse interazioni), influenzano la comunità

scolastica, tanto quanto il senso di comunità scolastico. Ma per questi due autori non sono solo le caratteristiche psicologiche e relazionali a influenzare il senso di comunità, ma sono anche le caratteristiche strutturali (che fanno riferimento a dimensione, ordine, grado scolastico) che lo possono influenzare e consolidare/indebolire. Secondo Furman (2002), anche l'ambiente scolastico inteso nella sua struttura fisica può influire positivamente sul senso di comunità.

Infatti, sempre Royal e Rossi (1999), individuano due componenti, oltre a quelle psicologiche e relazionali, che possono influenzare il senso di comunità a scuola:

1. La componente strutturale, in cui troviamo le variabili che fanno riferimento all'ambiente fisico della scuola, come la dimensione, la disponibilità delle risorse e delle attività oltre l'orario scolastico, e l'apparato istituzionale (cioè, se è una scuola pubblica o privata).
2. La componente organizzativa, che riguarda le variabili che si riferiscono alle relazioni e sostegno reciproco tra i membri, alla partecipazione e alla collaborazione tra gli individui (Tobin et al. 2006), alla precisione con cui vengono assegnati ruoli e attività (Royal e Rossi 1999), e alla libertà e autonomia di scelta (Albanesi et al. 2010).

Il senso di comunità a scuola, però, non riguarda solo le componenti psicologiche, relazionali, strutturali e organizzative del contesto scolastico, ma fa riferimento anche ai punti di vista degli attori scolastici, cioè gli studenti e i docenti. Noi ci soffermeremo sul senso di comunità degli studenti.

### *2.3.2 Il senso di comunità degli studenti*

Le diverse ricerche hanno concentrato la loro attenzione sul senso di comunità degli studenti, focalizzandosi soprattutto nelle fasce evolutive della adolescenza e/o preadolescenza, periodi in cui i ragazzi/e iniziano a staccarsi dal nucleo familiare e a sviluppare diverse relazioni

sociali con altri nuclei, diversi appunto da quello familiare. Ovviamente lo sviluppo del senso di comunità è diversificato a seconda che ci troviamo con degli adolescenti o con degli adulti, questo perché bisogna tenere in considerazione i bisogni e le particolarità del processo di crescita (Albanesi et al. 2002).

Quindi prendendo in considerazione la fase dell'adolescenza (o anche quella della pre-adolescenza), gli elementi che appaiono centrali nel senso di comunità di questa età sono i bisogni di appartenenza, che spingono gli adolescenti a formare reti di relazioni sociali e di inserirsi in un collettivo, in cui si possano riconoscere (Chipuer, 2001); il bisogno di autonomia e di capacità che permette di costruire un'immagine positiva di sé (Osterman, 2000); e i bisogni di stabilire relazioni significative che vadano oltre il nucleo familiare, e di costruire il proprio sé, attraverso l'autonomia, l'assunzione di ruoli, il senso di responsabilità ecc., (Albanesi et al. 2010).

Quindi la definizione originaria del senso di comunità data da McMillan e Chavis (1986), è stata per una parte, rielaborata, per cogliere le peculiarità del legame che si viene ad instaurare tra la comunità di riferimento e i giovani durante il periodo dell'adolescenza (Cicognani et al. 2006). La combinazione tra la soddisfazione dei bisogni, un coinvolgimento attivo, la connessione emotiva con i pari e con la comunità, il senso di appartenenza e la possibilità di influenza, sono le fondamenta di un forte senso di comunità degli adolescenti, ma sono anche le caratteristiche che dovrebbero essere promosse dall'organizzazione scolastica per favorire lo sviluppo del senso di comunità. Rispetto a quest'ultimo concetto, Battisch e Hom (1997), infatti, definiscono che una comunità scolastica, è funzionale allo sviluppo degli adolescenti, quando è in grado di promuovere la partecipazione, l'integrazione e la condivisione dei valori e degli scopi, e dove le relazioni tra i membri sono orientate all'aiuto e al supporto reciproco.

Ci sono diversi elementi poi, che possono influenzare il senso di comunità a scuola degli studenti. Per Welsh (2000), la fiducia e il rispetto reciproco sono considerati molto importanti per la promozione del senso di comunità degli studenti, oltre che del senso di sicurezza che può dare il contesto scolastico. Rispetto alla sicurezza del contesto scolastico, non ci si riferisce solamente a quella fisica, ma anche e soprattutto a quella emotiva, che è costituita dalla sensazione di ricevere sostegno da parte dei propri coetanei, ma anche da parte degli insegnanti, e il fatto di ricevere questo tipo di sicurezza aumenta il senso di integrazione (Pretty et al., 1994). Infatti, secondo Osterman (2000), il sentirsi parte di un collettivo, in questo caso di tipo scolastico, favorisce l'apprendimento e adeguamento all'ambiente scolastico, e incoraggia anche l'impegno degli studenti.

Un'altra caratteristica che influenza il senso di comunità a scuola degli studenti è il modo in cui i docenti si relazionano con quest'ultimi, in modo che possano spronare e sostenere gli studenti, nella loro carriera scolastica (Van Petegem et al., 2008). Anche il prendere parte alle attività scolastiche offre agli studenti l'opportunità di sviluppare un senso di autoefficacia e di indipendenza, che riguardi sia il contesto del gruppo classe, che della comunità scolastica nel suo insieme (Bateman, 2002), e quindi di aumentare il senso di comunità. Infatti, il coinvolgimento attivo all'interno del contesto scolastico permette di stabilire delle relazioni importanti e di supporto, elementi che accrescono il senso di comunità. Evans (2007), inoltre, definisce che gli ambienti che alimentano il protagonismo degli adolescenti, sono luoghi dove hanno la possibilità di sentirsi importanti, rilevanti e di essere riconosciuti dagli adulti, e rispetto all'ambiente scolastico, il protagonismo può essere attivato da diverse attività quali essere rappresentante di classe, partecipare a decisioni importanti che riguardano l'istituzione scolastica a cui si appartiene ecc., e questo permette di aumentare la fiducia in sé stessi e verso gli altri, e anche di accrescere il rispetto e il sostegno reciproco, elementi chiave del senso di comunità a scuola.

Altri due elementi importanti che vanno ad influenzare il senso di comunità a scuola degli studenti, fanno riferimento all'età e allo status socioeconomico. Rispetto all'età, quello che succede è che più gli adolescenti diventano giovani adulti, più il senso di comunità tende a diminuire, questo perché più crescono e più tendono ad avere molteplici relazioni in diversi ambiti sociali, oltre a quello scolastico (Battisch et al., 1995). Rispetto alla condizione economica, Goodenow (1993) la mette in relazione alla componente del sentimento di appartenenza al contesto scolastico, dove un'elevata presenza di alunni con possibilità economiche scarse, o un ambiente scolastico in condizioni pessime, può far vivere l'esperienza scolastica come insicura e di conseguenza diminuire il senso di comunità a scuola degli studenti.

Nell'ottica scolastica molti ricercatori hanno utilizzato il costrutto del senso di comunità a scuola, per spiegare il benessere degli studenti (Bateman 2002; Osterman, 2000; Vieno et al., 2005), anche perché il senso di comunità a scuola è stato considerato molto importante per gli studenti, in quanto la scuola è un contesto molto significativo, per lo sviluppo degli individui (Baker, 1998; Bateman, 2002; Osterman 2000; Prati et al., 2017a). Infatti, il senso di comunità a scuola più recentemente, è stato definito come “un senso di appartenenza alla scuola come comunità, una connessione emotiva e legami con gli studenti della scuola e la percezione che i bisogni personali siano soddisfatti attraverso tale appartenenza (Prati et al., 2017b, p2).

Nel 2007, viene messo a punto un quadro concettuale, dove il benessere degli studenti è determinato dal loro senso di comunità scolastico. Infatti, secondo questo quadro concettuale, il senso di comunità ottimizza e migliora i fattori motivazionali, attitudinali e comportamentali, che sono importanti per il benessere (Vieno et al., 2007).

Un'ulteriore spiegazione che viene data sul fatto che il senso di comunità a scuola determina il benessere degli studenti fa riferimento alla teoria dei bisogni di Nowell e Boyd

(2014), secondo cui il senso di comunità determina il benessere, perché soddisfa i bisogni psicologici relativi alla componente dell'appartenenza.

Quindi il senso di comunità scolastico è formato da molteplici aspetti, quali le dimensioni psicologiche, relazionali, strutturali e organizzative, che vengono individuate da Royal e Rossi (1996), che si rifanno alle componenti del costrutto del senso di comunità di McMillan e Chavis (1986). Ma è anche formato dal senso di comunità degli attori scolastici, cioè gli studenti e gli insegnanti, ma in questo caso l'attenzione è stata posta verso gli studenti, dove il senso di comunità può essere influenzato da diversi e molteplici aspetti.

Infine, è stato sottolineato come il senso di comunità a scuola venga considerato davvero importante per gli individui e il loro benessere, ma questo è un aspetto che andremo ad analizzare meglio nel 3° capitolo.

## CAPITOLO 3

### **Gli effetti del senso di comunità a scuola sul benessere degli studenti**

In questo capitolo, andremo a focalizzare la nostra attenzione sulla relazione tra il senso di comunità e il benessere a scuola, più precisamente andremo a capire quali sono gli effetti del senso di comunità a scuola sul benessere degli studenti analizzando quattro diversi studi che sono stati fatti nel tempo.

#### **3. 1 Introduzione**

Come descritto nel primo capitolo, il benessere degli studenti può essere inteso come il benessere a scuola e il benessere individuale. Per quanto riguarda il benessere a scuola una prospettiva teorica viene data da Konu e Rimpela (2002), che hanno elaborato un modello concettuale che individua 4 diverse dimensioni: la dimensione della struttura fisica e organizzativa della scuola (avere), la dimensione delle relazioni interpersonali (amare), la dimensione dell'autorealizzazione (essere), e la salute psicofisica (salute). Queste dimensioni, se sviluppate bene, corrispondono alle caratteristiche strutturali e organizzative che possono promuovere il senso di comunità a scuola.

Oltre al benessere organizzativo il benessere degli studenti viene considerato anche in una prospettiva individuale, che ha due dimensioni principali: il benessere soggettivo di ciascun individuo, composto da aspetti cognitivi e affettivi (Diener 1984), e il benessere psicologico, che riguarda la presenza di funzionamenti positivi nella vita di un individuo, (Ryff, 1989). Nella prospettiva scolastica, il senso di comunità lavora con questi due visioni del benessere, risolvendo magari, dove fossero presenti, problemi tra il singolo individuo, i suoi bisogni e le sue aspettative e i bisogni e le aspettative del gruppo/comunità scolastica (Fyson, 2008). Oltre al benessere psicologico e soggettivo, il benessere degli studenti può essere letto in un'ottica di benessere sociale (Keyes, 1998).

Nel corso degli anni, infatti sono stati fatti diversi studi, sull'influenza che il senso di comunità scolastico ha sul benessere degli studenti. Infatti, riprendendo il concetto del senso di comunità a scuola, questo è stato utilizzato da diversi autori per spiegare il benessere degli studenti (Bateman 2002; Osterman, 2000; Vieno et al., 2005).

In questo capitolo, andremo ad analizzare 4 diversi studi che sono stati effettuati all'interno delle scuole per analizzare gli effetti del senso di comunità a scuola sul benessere degli studenti.

1. Il primo studio che andremo ad analizzare è il seguente: "L'influenza del senso di comunità della scuola sul benessere degli studenti: un'analisi multilivello" (Prati et al., 2018).
2. Il secondo è "Relazioni in classe, senso di comunità a scuola, percezione della giustizia ed efficacia collettiva sul benessere sociale degli studenti" (Capone et al., 2017)
3. Il terzo studio è denominato "Il senso di comunità a scuola come predittore del benessere degli studenti: uno studio longitudinale" (Prati e Cicognani, 2021).
4. L'ultimo studio è "Il senso di comunità a scuola e il benessere soggettivi degli studenti cileni" (Villarreal et al., 2021), uno studio che rispetto ai precedenti 3, non è avvenuto in Italia

Questi studi sono stati individuati, dopo un'attenta ricerca e analisi, utilizzando la piattaforma EBSCO, JSTOR e Research Gate, e focalizzando l'attenzione sulle parole chiave della domanda di ricerca, cioè "senso di comunità a scuola" e "benessere degli studenti".

### **3.2 Q1- Quali sono gli obiettivi dello studio?**

In questo paragrafo andremo a descrivere quali sono i 4 obiettivi dei relativi studi che verranno analizzati.

L'obiettivo del primo studio (Prati et al., 2018) è quello di indagare l'influenza del senso di comunità a livello scolastico, sul benessere degli studenti, utilizzando un'analisi multilivello. Questo studio utilizza un'analisi multilivello, in quanto si vuole capire se gli effetti del senso di comunità a livello scolastico sul benessere degli studenti siano più forti degli effetti del senso di comunità a livello individuale, e per questo motivo nell'analisi è stato incluso il livello individuale del senso di comunità. Sulla base dei diversi studi che hanno fornito supporto alla relazione tra il senso di comunità degli studenti e il benessere (Baker, 1998; Bateman, 2002; Osterman, 2000; Royal & Rossi, 1996; Vieno et al., 2013; Vieno et al., 2005), viene ipotizzato che il senso di comunità a scuola sarà positivamente associato al benessere degli studenti.

Lo scopo del secondo studio (Capone et al., 2017), è quello di valutare la relazione tra il senso di comunità della classe, la percezione del clima della classe, l'efficacia collettiva della classe nel proteggere i diritti degli studenti e la percezione della giustizia, e l'impatto di queste variabili sul benessere sociale degli studenti, inteso come la valutazione delle proprie condizioni e del proprio funzionamento in rapporto con i contesti sociali (in questo caso con il contesto sociale della scuola). Infatti, l'ipotesi principale è che un clima scolastico positivo, un forte senso di comunità all'interno della classe, l'efficacia collettiva della classe nel proteggere i diritti degli studenti e la percezione di giustizia, siano tutti fattori che concorrono positivamente al benessere sociale degli studenti. Basandosi su precedenti ricerche (Petrillo et al., 2012; 2016), viene messo a punto un modello definito a "priori", che rappresenta le relazioni attese tra queste variabili e benessere sociale: infatti come 1° relazione attesa si prevede che le dimensioni del clima scolastico positivo influenzino il senso di comunità nella scuola, ma anche la percezione della giustizia; come 2° invece si ipotizza che il senso di comunità a scuola e la percezione della giustizia influenzino l'efficacia collettiva percepita per proteggere i diritti degli studenti. E come ultima previsione, si ipotizza che il senso di comunità nella classe, l'efficacia collettiva e la giustizia percepita siano positivamente associate al benessere sociale degli studenti.

Rispetto allo studio longitudinale di Prati e Cicognani (2021), l'obiettivo è quello di andare a capire se il senso di comunità a scuola predice il benessere degli studenti. È stato infatti proposto che il senso di comunità scolastico possa andare a predire il futuro benessere degli studenti. È stato ipotizzato anche che il senso di comunità della scuola al Tempo 1 predirà il benessere degli studenti al Tempo 2, anche dopo aver controllato il benessere al Tempo 1, in quanto diversi studi precedenti (Chiessi et al., 2010; Prati et al., 2016) hanno evidenziato che il senso di comunità verso un determinato contesto tende ad essere stabile nel tempo. Questo perché il senso di comunità descrive la relazione di un individuo con un contesto (in questo caso la scuola), in termini di appartenenza, influenza percepita, soddisfazione dei bisogni e connessione emotiva. E se il contesto preso in considerazione non cambia radicalmente, non ci sono ragioni di aspettarsi cambiamenti drastici nei livelli del senso di comunità nel tempo.

Invece per quanto riguarda lo studio di Villarroel et al. (2021), lo scopo è quello di andare a comprendere il grado in cui il senso di comunità a scuola possa predire la soddisfazione di vita, degli studenti cileni della quinta e della settima elementare. Sono stati condotti studi sulle interazioni sociali che si svolgono nella vita quotidiana a scuola e sull'importanza che queste svolgono nello sviluppo del bambino e dell'adolescente (Casas et al., 2012; OYarzun et al., 2017). Sono state inoltre studiate anche le dinamiche comunitarie che entrano in gioco negli ambienti scolastici e il loro impatto sull'apprendimento, e sulla soddisfazione della vita degli studenti (Grover et al., 2015; Oyarzun et al., 2017; Vieno et al., 2007). Questi studi hanno mostrato come per la maggior parte degli studenti, le interazioni sociali che avvengono a scuola creano un senso di appartenenza alla comunità scolastica. Questo senso di appartenenza alla comunità scolastica si rifà al concetto di senso di comunità a scuola inteso come un senso di appartenenza alla scuola che è il risultato delle percezioni e dall'esperienza di connessione emotiva e dai legami soddisfacenti con altri studenti (Prati et al., 2017a, 2018). Collegato al senso di comunità a scuola c'è il senso di comunità in classe, definito da Rovai (2002) e Owens

(1987) come i sentimenti dei membri di un gruppo scolastico, intesi come il grado in cui condividono norme e valori del gruppo e quanto i loro obiettivi e aspettative possono essere soddisfatti dall'essere un membro di un particolare gruppo classe. Quindi l'interesse degli autori si focalizza proprio sul senso di comunità a scuola e in classe e quanto questo possa predire la soddisfazione di vita, degli studenti cileni della 5° e della 7° elementare.

### **3.3 Q2 – Chi sono i partecipanti alla ricerca?**

Di seguito andremo a delineare chi sono i partecipanti dei diversi studi, presi in considerazione.

Nello studio di Prati et al. (2018) i partecipanti alla ricerca sono un campione che include 724 studenti di 22 scuole superiori e 1076 studenti di 22 scuole medie, della regione Liguria. Le studentesse sono 802 (44.6%), e gli studenti sono 998 (55.4%). La maggior parte degli studenti (n= 1,673; 92,9%), sono nati in Italia.

Nel secondo studio (Capone et al., 2017), i partecipanti alla ricerca sono un campione di 390 studenti delle scuole superiori (di cui il 58,6% femmine (n = 228); maschi (n = 157), compresi tra i 13 e i 20 anni (età media = 16.4). Gli studenti provengono dalle regioni del Sud Italia e fanno parte di diverse scuole superiori.

Invece nel terzo studio (Prati e Cicognani, 2021), i partecipanti includono 106 studenti, dove il 92% sono maschi. L'età dei partecipanti varia tra i 13 e i 17 anni e frequentano una scuola superiore dell'Emilia-Romagna, più precisamente un istituto tecnico.

Nello quarto studio, quello di Villarroel et al. (2021), i partecipanti comprendono un campione totale di 1959 studenti, di cui il 52,6% sono maschi e il 47,4% sono femmine. L'età media dei partecipanti è di 11,5 anni.

### **3.4 Q3 – Quale procedura è stata utilizzata?**

Nel primo studio di Prati et al. (2018), la procedura ha previsto prima di tutto, l'approvazione etica per la ricerca dalla commissione etica dell'Università di Bologna. Successivamente sono stati contattati i presidi delle diverse scuole medie e superiori della regione Liguria, fornendo loro informazioni sulla ricerca, sullo scopo e sulle modalità di svolgimento. La partecipazione è stata anonima, ed è stato richiesto il consenso scritto da parte dei genitori degli studenti. Gli assistenti della ricerca hanno fornito un aiuto agli studenti, fornendo loro informazioni sul questionario e sulle modalità di compilazione online di quest'ultimo, e hanno comunicato agli studenti che avrebbero potuto ritirarsi in qualsiasi momento dalla ricerca.

Nello studio di Capone et al. (2017), la procedura è stata realizzata da due ricercatori specializzati in psicologia della salute, che hanno somministrato un questionario self-report durante l'orario scolastico. Anche per questo studio è stato ottenuto il consenso dei genitori per gli studenti minorenni, e per la partecipazione alla ricerca è stato firmato da ogni partecipante l'informativa privacy e il consenso al trattamento dei dati personali.

Nello studio di Prati e Cicognani (2021), tutte le procedure eseguite, erano conformi agli standard etici dell'Associazione Italiana di Psicologia. Dopo aver contattato anche qui i presidi delle scuole per richiedere sia il permesso di condurre lo studio, sia il consenso scritto dei genitori, è stato utilizzato un sito web accessibile solo ai partecipanti, dove dopo aver effettuato l'accesso a questo sito gli studenti venivano informati attraverso un modulo di consenso, delle modalità dello studio e i diritti che avevano, e anche del fatto che la partecipazione era volontaria e anonima. Essendo, questo, uno studio longitudinale, i partecipanti hanno completato individualmente un questionario, e questo primo step è avvenuto all'inizio dell'anno scolastico (che nello studio viene definito Tempo 1), ed è stato chiesto loro anche di compilare un sondaggio. Alla fine dell'anno scolastico (definito Tempo 2), i

partecipanti sono stati ricontattati per uno studio di follow-up, ed è stato chiesto di compilare un altro questionario. Per collegare i dati degli stessi partecipanti al Tempo 1 e al Tempo 2, sono stati utilizzati dei codici anonimi, autogenerati dai partecipanti stessi.

Rispetto invece al quarto studio (Villarroel et al., 2021), è stato ottenuto il consenso ad avviare lo studio, dall'amministrazione della scuola, il consenso informato di genitori e degli studenti stessi. I questionari sono stati somministrati poi, durante il normale orario di lezione.

### **3.5 Q4 – Quali strumenti sono stati usati per rilevare le variabili?**

Nel primo studio di Prati et al. (2018) gli strumenti che vengono utilizzati per misurare le diverse variabili indagate sono: la scala di Prati et al. (2017b) "*The Scale of Sense of Community in the School*", per misurare il senso di comunità a scuola, dove le risposte sono state valutate su una scala Likert a 5 punti, dove 1 (per niente vero) e 5 (completamente vero). Invece rispetto al benessere è stata utilizzata la versione italiana (Albanesi et al., 2007; Cicognani et al., 2008) del "*Mental Health Continuum - Short Form*" (Keyes et al., 2008; Lamers et al., 2011). Tale strumento valuta la salute mentale positiva e comprende 14 item che rappresentano e valutano il benessere psicologico, emotivo e sociale (Keyes, 2002). Le risposte sono state valutate su una scala Likert a 6 punti dove 1 corrispondeva a "mai" e 6 a "sempre".

Nello studio di Capone et al. (2017), sono state usate le seguenti scale: per misurare il clima scolastico è stata utilizzata la "*Relationship with Classmates Scale and Relationship with Teachers Scale*", scale che derivano dal questionario sulla situazione scolastica "*Scholastic Questionnaire-Student Version*" (Santinello e Bertarelli, 2002). Le risposte sono state valutate su una scala Likert a 4 punti, che va da 1 (completamente falso) a 4 (completamente vero). Per misurare il senso di comunità, soprattutto nel contesto della classe, sono stati utilizzati 25 item, della "*Classroom Sense of Community Scale*" (SOC-C, Petrillo et al., 2016), che sono stati valutati utilizzando una scala Likert a 5 punti, che va da 1 (per niente vero) a 5 (completamente

vero). Questa scala comprende le 5 dimensioni quali a) senso di appartenenza e connessione emotiva con i pari b) soddisfazione dei bisogni e delle opportunità di coinvolgimento c) sostegno e connessione emotiva nella comunità d) sostegno da parte dei pari e) opportunità di influenza. Invece per valutare la giustizia interazionale e procedurale è stata utilizzata la "*Perceived School Justice Scale*" (Moscatelli e Roncati, 2006), che include 14 item (es. "i miei professori sono aperti al dialogo" o "i miei professori premiano i miei sforzi"); anche qui è stata utilizzata una scala Likert a 4 punti per valutare le risposte, dove 1 (fortemente in disaccordo) e 4 (fortemente d'accordo). Poi sono stati utilizzati 19 item della "*School Collective Efficacy Scale in the Protection of Minor Rights*" (Petrillo e Capone, 2011), per valutare le convinzioni degli studenti riguardo alla loro capacità di gestire con successo la collettività con la classe e con altre componenti della scuola e situazioni critiche riguardo alla tutela dei propri diritti; viene anche in questo caso, utilizzata una scala Likert a 5 punti per valutare le risposte dove 1 corrisponde a "per niente" e 5 a "completamente". Infine, è stata utilizzata la "*Short Version of Social Wellbeing Scale*" (Cicognani et al., 2008; Keyes, 2005) per valutare appunto il benessere sociale degli studenti, dove le risposte sono state valutate in base alla frequenza utilizzando una scala Likert a 6 punti dove 1= mai e 6= ogni giorno.

Rispetto al terzo studio di Prati e Cicognani (2021), per misurare il benessere a scuola, è stata utilizzata la versione italiana del "*Mental Health Continuum -Short Form*" (Keyes et al., 2008), dove è stato chiesto agli studenti di valutare la frequenza di ogni sentimento nell'ultimo mese attraverso una scala Likert a 5 punti dove 1=mai e 6= sempre. Invece per valutare il senso di comunità della scuola, è stata utilizzata la "*Scale of Sense of Community in the School*" (SoC-S; Prati et al. 2017), scala che contiene 10 item, e dove le risposte sono state valutate su una scala Likert a 5 punti (1= per niente vero, 5= completamente vero). Per valutare la stabilità del senso di comunità, è stata esaminata la relazione del senso di comunità a scuola del Tempo 1, e del Tempo 2, utilizzando la regressione lineare bayesiana.

Nello studio fatto in una scuola cilena (Villarroel, 2021), gli strumenti che vengono utilizzati sono: la “*Student’s Life Satisfaction Scale*” (Huebner, 1991), per misurare la soddisfazione complessiva della vita degli adolescenti, dove le risposte vengono valutate su una scala Likert a 6 punti da 0= “fortemente in disaccordo” a 5= “fortemente d’accordo”. Viene poi utilizzata la “*Classroom Sense of Community*” (Petrillo et al., 2016), per misurare il senso di comunità in classe, che si basa su 5 dimensioni quali il senso di appartenenza, la soddisfazione dei bisogni, il supporto e la connessione emotiva, il supporto dei pari e le opportunità di influenza; anche qui viene usata una scala Likert a 5 punti per valutare le risposte, da 1= “fortemente in disaccordo” a 5= “fortemente d’accordo”. Infine, viene utilizzata la “*Multidimensional Scale of SOC-S*” (Prati et al., 2017b), per misurare il senso di comunità a scuola, che comprende 3 dimensioni e cioè opportunità di integrazione e soddisfazione dei bisogni, connessione emotiva, e appartenenza, e dove le risposte sono valutate su una scala Likert a 5 punti dove 1 (fortemente in disaccordo) e 5 (fortemente d’accordo).

### **3.6 Q5 - Quali risultati sono stati ottenuti?**

Rispetto allo studio di Prati et al. (2018), è stato utilizzato un modello gerarchico lineare. Un modello lineare gerarchico o modello multilivello è una tecnica statistica utilizzata per analizzare dati strutturati a più livelli, che permette una comprensione più approfondita delle variazioni e delle relazioni all’interno dei dati. Utilizzando questo modello, l’ipotesi iniziale riguarda la relazione tra un predittore a livello di gruppo definito Livello 2, che fa riferimento al senso di comunità a livello scolastico, e i risultati a livello individuale, definito il Livello 1, che si riferisce al benessere degli studenti, misurato a livello individuale. Per quanto riguarda il

predittore di Livello 2, l'obiettivo è capire come il senso di comunità a livello scolastico possa influenzare altresì il benessere.

Figura 01 - Risultati modello gerarchico lineare (Prati et al., 2018)

	$\beta$	Posterior SD	95% CI
<b>Level 1 (within)</b>			
<b>Well-being on</b>			
Age	0.01	0.02	[-0.04, 0.05]
Gender	-0.08	0.02	[-0.12, -0.04]
Sense of community	0.54	0.08	[0.50, 0.57]
<b>Residual variances</b>			
Well-being	0.71	0.02	[0.68, 0.74]
<b>Level 2 (between)</b>			
<b>Well-being on</b>			
Sense of community	0.72	0.07	[0.57, 0.83]
<b>Intercepts</b>			
Well-being	16.12	1.378	[13.34, 18.95]
<b>Residual variances</b>			
Well-being	0.49	0.10	[0.31, 0.68]

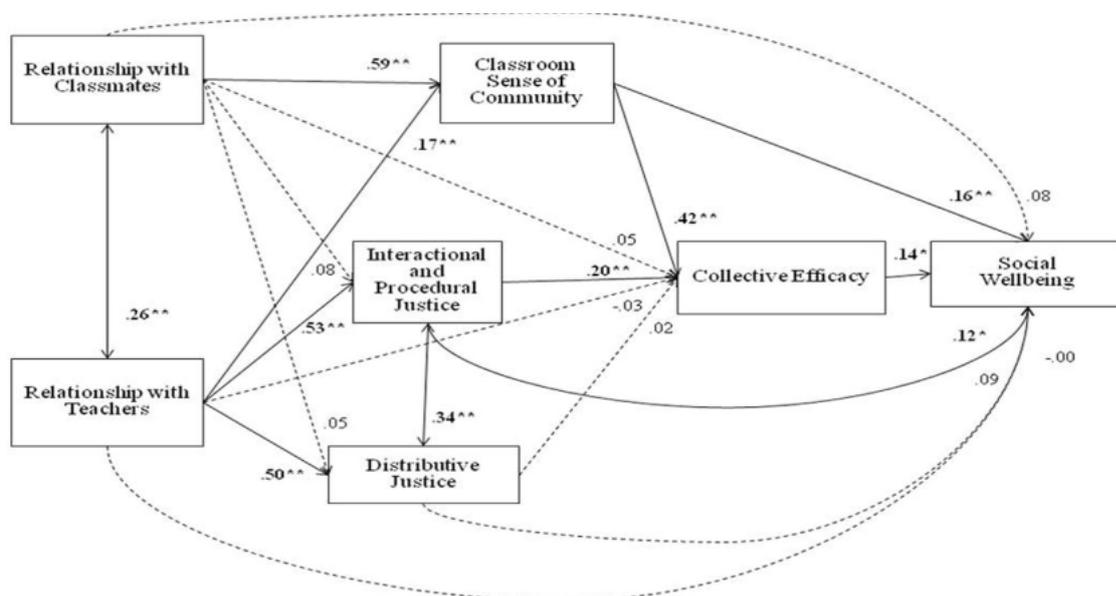
Note. SD = standard deviation; CI = credible interval. For gender, 1 = male, 2 = female. Standardized coefficients are reported.

I risultati ottenuti con il modello gerarchico lineare (Figura 1), mostrano come a livello individuale l'età non predice il benessere, invece il genere (soprattutto a livello maschile), sì; infatti, il coefficiente dell'età non risulta significativo ( $\beta= 0.01$ ), rispetto a quello del genere che risulta significativo ( $\beta= -0.08$ ), indicando che il genere maschile è associato a un benessere inferiore rispetto al genere di riferimento (cioè, quello femminile). E come previsto i punteggi del senso di comunità a livello individuale ( $\beta= 0.54$ ) prevedono punteggi più elevati di benessere. Invece al Livello 2, il modello evidenzia come punteggi elevati del senso di comunità a livello scolastico, prevedevano punteggi di benessere maggiori ( $\beta= 0.72$ ), rispetto al senso di comunità individuale. I risultati, quindi, mostrano che il senso di comunità a livello scolastico predice il benessere degli studenti, al di là del senso di comunità individuale e delle variabili di controllo che lo possono influenzare (come, per esempio, il sesso e l'età). Altresì, in questo studio viene evidenziato come l' $R^2$  a livello scolastico (= 51%), ci indica che il modello spiega il 51% della variabilità del benessere degli studenti a livello scolastico. Inoltre, vengono anche calcolate le correlazioni tra le variabili prese in considerazione, cioè il genere, l'età, il senso di comunità e il benessere. In sintesi, il genere non mostra nessuna correlazione significativa con

il Senso di comunità ( $\beta= 0.05$ ) e il benessere ( $\beta= -0.06$ ). Invece la variabile dell'età mostra una correlazione negativa, ma significativa con il Senso di comunità ( $\beta= -0.36$ ) e il benessere ( $\beta=-0.17$ ). Infine, il senso di comunità mostra una correlazione significativamente positiva con il benessere ( $\beta= 0.54$ ). Nel loro insieme questi risultati, evidenziano che il senso di comunità abbia relazioni funzionali e positive sia a livello individuale, ma soprattutto a livello scolastico con il benessere degli studenti.

Nello studio di Capone et al., (2017), sono state riscontrate delle buone correlazioni tra il benessere sociale degli studenti e il senso di comunità (e alcune sue dimensioni), e tra il benessere sociale e l'efficacia collettiva. Rispetto invece alle ipotesi iniziali, di seguito viene mostrato il modello empirico con le diverse relazioni, tra le diverse variabili e il loro impatto sul benessere degli studenti.

Figura 2 - Modello empirico delle influenze tra le diverse variabili (Capone et al., 2017)



Le relazioni dirette più significative riguardano e collegano la variabile della relazione con i compagni di classe e il senso di comunità nella classe ( $\beta= 0.59$ ), indicando che una buona relazione con i compagni di classe è associata a un maggiore senso di comunità. Anche la relazione tra gli insegnanti e la percezione di giustizia interazionale e procedurale risulta positivamente significativa ( $\beta=0.50$ ), e quest'ultima è associata positivamente con l'efficacia

collettiva ( $\beta= 0.20$ ) e con il benessere sociale ( $\beta= 0.12$ ) Poi il senso di comunità in classe è associato positivamente al benessere sociale ( $\beta= 0.16$ ), ed è anche positivamente associato all'efficacia collettiva ( $\beta= 0.42$ ); quest'ultima è correlata in maniera positiva con il benessere sociale ( $\beta= 0.12$ ). Quindi come delineato dalle ipotesi iniziali, il senso di comunità in classe, l'efficacia collettiva e la giustizia interazionale e procedurale nel proteggere i diritti degli studenti influenzano il benessere sociale. Ci sono pertanto diverse variabili che influenzano il benessere sociale degli studenti, ma nel nostro caso l'interesse è sul senso di comunità a scuola, variabile di nostro maggior interesse. Tenendo in considerazione diversi studi in diversi contesti (Berkman et al., 2000; Cicognani et al., 2008), il senso di comunità può risultare una risorsa importante del benessere sociale. In particolare, il senso di comunità in classe descrive la qualità delle relazioni tra gli studenti e la loro classe in termini di appartenenza, influenza percepita, connessione emotiva e soddisfazione dei bisogni. Quindi quando gli studenti sono inseriti in una classe che soddisfa i propri bisogni psicologici, emotivi e sociali, è probabile che sperimentino un maggiore benessere. I risultati di questo studio supportano le previsioni teoriche di Cicognani et al., (2008), che dicono che l'efficacia collettiva e il senso di comunità sono fattori molto importanti per il benessere degli studenti.

Nello studio di Prati e Cicognani (2021), i risultati vengono ottenuti attraverso una regressione lineare bayesiana, cioè un metodo statistico, che combina la regressione lineare (cioè, un metodo statistico utilizzato per indagare la relazione tra una o più variabili indipendenti X, e una variabile dipendente Y) con la teoria bayesiana (teoria che utilizza la

Figura 3 - Correlazioni e statistiche descrittive delle variabili chiave (Prati e Cicognani, 2021)

	<i>M (SD)</i>	1	2	3
1. School sense of community (Time 1)	3.70 (0.62)	–		
2. Well-being (Time 1)	3.43 (0.64)	.33*	–	
3. Well-being (Time 2)	3.32 (0.82)	.26*	.41*	–

*N*'s range from 103 to 106 due to occasional missing data

\* 95% Bayesian credibility intervals did not include zero

probabilità per aggiornare le stime di un'ipotesi, man mano che si ottengono nuovi risultati o prove). Infatti, viene calcolato anche il fattore Bayes, cioè un fattore che

permette di confrontare due ipotesi concorrenti (ipotesi nulla  $H_0$  e quella alternativa  $H_1$ ), e che va a quantificare, attraverso i dati osservati, quanto più probabile sia una delle ipotesi, rispetto all'altra. I risultati di questo studio longitudinale di Prati e Cicognani (2021, Figura 3), mostrano come previsto che il benessere al Tempo 2 è correlato con il senso di comunità al Tempo 1 ( $\beta=0.26$ ), ma sembra che la correlazione tra senso di comunità a scuola e benessere sia più elevata al Tempo 1 ( $\beta=0.33$ ), che al Tempo 2. Viene anche mostrato come la correlazione tra il benessere al Tempo 1 e al Tempo 2, sia positiva e significativa ( $\beta=0.41$ ) ciò vuol dire che il benessere degli studenti tende a essere relativamente stabile nel tempo. Poi la regressione lineare bayesiana del benessere al Tempo 2 correlata con il senso di comunità al Tempo 1 ha dimostrato come quest'ultimo predice in maniera significativa il benessere ( $R^2=.06$ ,  $\beta=0.34$ , 95% IC= 0.09, 0.59), dove in questo caso il fattore Bayes è stato utilizzato per determinare quanto siano più probabili i dati osservati rispetto all'ipotesi che il senso di comunità scolastico al Tempo 1 predice in maniera significativa il benessere al Tempo 2, rispetto all'ipotesi che non ci sia nessuna influenza. Questo fattore Bayes è risultato pari a 4.43, ciò indica che i dati sono 4 volte circa più probabili rispetto all'ipotesi appena descritta. Quindi questi risultati mostrano come il senso di comunità della scuola predice in maniera longitudinale il benessere degli studenti e che quindi, tende ad essere abbastanza stabile nel tempo. Inoltre, viene mostrato come il senso di comunità scolastico al Tempo 1, predice significativamente il benessere al Tempo 2 quando vengono aggiunte delle variabili di controllo, quali età, genere e benessere al Tempo 1 ( $\beta=0.24$ ; IC 95% 0.02, 0.45). Questo porta ulteriori conferme del fatto che il senso di comunità scolastico determina il benessere degli studenti nel tempo, anche con l'aggiunta di diverse variabili di controllo.

Nello studio di Villarroel et al. (2021), è stata effettuata un'analisi di regressione multipla utilizzando le diverse dimensioni delle scale SOC-S (che misura il senso di comunità a scuola) e SOC-C (che misura il senso di comunità nella classe), per determinare il grado in

cui i punteggi del senso di comunità in classe e a scuola predicono la soddisfazione della vita degli studenti in generale, e anche distinta per grado di classe, cioè 5° e 7°, in questo particolare studio.

Figura 4 - Regressione lineare multipla della soddisfazione generale della vita per grado scolastico (Villarroel et al., 2021)

		Nonstandardized coefficients		Standardized coefficients		p	CI for B (95%)	s <sup>2</sup>	VIF	DW
		B	EE	β	t					
General (total sample)	(Constant)	21.46	0.933		23.0	0.001	(19.63-23.29)			2.41
	Sense of belonging	1.86	0.379	0.235	4.91	0.001	(1.12-2.61)	0.002	2.75	
	Opportun. to integrate	1.03	0.341	0.145	3.02	0.001	(0.36-0.70)	0.008	2.75	
	R = 0.36, R <sup>2</sup> = 0.13, R <sup>2</sup> <sub>adj</sub> = 0.13									
5th grade	(Constant)	13.42	1.436		9.34	0.001	(10.60-16.24)			2.03
	Sense of belonging <sup>a</sup>	0.36	0.054	0.306	6.69	0.001	(0.255-0.47)	0.039	2.41	
	Belonging <sup>b</sup>	0.37	0.119	0.141	3.09	0.001	(0.14-0.60)	0.008	2.41	
	R = 0.42, R <sup>2</sup> = 0.18, R <sup>2</sup> <sub>adj</sub> = 0.18									
7th grade	(Constant)	8.24	1.330		6.19	0.001	(5.63-10.85)			1.80
	Sense of belonging <sup>a</sup>	0.31	0.070	0.251	4.42	0.001	(0.17-0.45)	0.015	2.75	
	Emotional connections <sup>b</sup>	0.51	0.139	0.148	3.68	0.001	(0.24-0.78)	0.010	2.75	
	Belonging <sup>b</sup>	0.31	0.104	0.144	2.97	0.003	(0.51-0.44)	0.007		
R = 0.50, R <sup>2</sup> = 0.25, R <sup>2</sup> <sub>adj</sub> = 0.24										

<sup>a</sup>SOC-classroom.

<sup>b</sup>SOC-school.

I risultati ottenuti con la regressione lineare multipla (Figura 4), mostrano l'importanza del senso di comunità a scuola e nella classe (SOC-C e SOC-S) come predittore della soddisfazione generale della vita degli studenti. Più precisamente a livello del campione generale le dimensioni del senso di appartenenza e l'opportunità di integrazione sono predittori significativi della soddisfazione della vita degli adolescenti. Per quanto invece riguarda i gradi delle classi, al 5° grado gli elementi che predicono maggiormente la soddisfazione della vita, sono le dimensioni del senso di appartenenza della SOC-C e la dimensione dell'appartenenza del SOC-S. Invece per quanto il 7° grado come predittori della soddisfazione della vita, continua ad essere significativa la dimensione del senso di appartenenza della SOC-C, e per quanto riguarda la SOC-S, continua ad essere significativa la dimensione dell'appartenenza, ma si aggiunge anche la dimensione della connessione emotiva. I risultati evidenziano quindi l'importanza del senso di appartenenza e delle connessioni emotive, sia a livello di classe, che di scuola, e quindi un maggiore senso di comunità a livello di classe e scolastico può migliorare

la soddisfazione della vita degli studenti, e di conseguenza anche il loro benessere. Inoltre, man mano che gli studenti crescono, la connessione emotiva con l'intera scuola diventa sempre più elevata.

### **3.7 Q6 – Quali nuove prospettive di ricerca si aprono?**

I risultati del primo studio (Prati et al., 2018) suggeriscono come il senso di comunità a scuola potrebbe essere più adatto a predire la salute mentale positiva, rispetto alla malattia mentale, in quanto la salute mentale non è solo assenza di malattia: include anche la presenza di un funzionamento positivo nella vita individuale e comunitaria e di sentimenti positivi (Keyes, 1998, 2002, 2003, 2006). Il senso di comunità è più probabile, che abbia degli effetti positivi sulla salute mentale, che sulla malattia mentale, per i suoi effetti sulla sicurezza emotiva, sulla fiducia in sé stessi, sul senso di identità, sul coping e sulle relazioni positive (Pretty et al., 1996; Prezza e Costantini, 1998; Wandersman e Fiorin, 2000), e anche sulla soddisfazione dei bisogni psicologici (Nowell e Boyd, 2014). Viene suggerito che il senso di comunità a scuola non è l'unico indicatore del benessere degli studenti, e che la ricerca e studi futuri potrebbero direzionare la loro attenzione sulla relazione tra il benessere degli studenti e altre variabili, sempre a livello scolastico, come le norme o il clima scolastico, per capire la loro influenza appunto sul benessere degli studenti.

Nello studio di Capone et al., (2017), i risultati riguardano principalmente analisi correlazionali, in quanto si va ad indagare le correlazioni sia tra le diverse variabili, sia tra le diverse variabili e il benessere sociale; quindi, la causalità non può essere dedotta. È importante quindi che studi futuri si impegnino ad esplorare la natura causale della relazione tra le variabili considerate.

Essendo uno studio longitudinale quello di Prati e Cicognani (2021), ha permesso di controllare i livelli precedenti di benessere, rendendo più fiduciosa l'idea che il senso di

comunità predica il benessere. Nonostante gli studi longitudinali hanno un vantaggio rispetto agli esperimenti in laboratorio privi di validità esterna, solo gli esperimenti rimangono lo strumento per valutare la causalità. Infatti, le ricerche e studi futuri potrebbero concentrarsi su studi sperimentali per verificare ulteriormente l'impatto del senso di comunità della scuola sul benessere, attraverso magari progetti di intervento che aumenterebbero il senso di comunità della scuola dei partecipanti. Nonostante magari esistano già interventi di questo tipo, l'impatto di tali interventi non è stato valutato tramite studi randomizzati e controllati.

Rispetto invece al quarto e ultimo studio analizzato, quello di Villarroel et al. (2021), studi futuri dovrebbero aggiungere ulteriori elementi che continuano a far avanzare questo studio, tenendo però in considerazione le caratteristiche differenziali della scuola, e del loro impatto sul benessere dei bambini e degli adolescenti, ma tenere anche conto della disuguaglianza economica che caratterizza la popolazione del Cile, e che quindi porta ad una grande diversità nella popolazione studentesca cilena.

Quindi, dopo l'analisi di questi 4 studi, si può dire che il senso di comunità a scuola (ma anche di classe), siano elementi che predicano e influenzano positivamente il benessere degli studenti, ma non solo; infatti, nel 2° studio abbiamo visto come il senso di comunità influisce sia sul benessere sociale degli studenti, ma anche su altre variabili come l'efficacia collettiva o la percezione di giustizia. Quindi è importante promuovere un senso di comunità a scuola positivo, che permetterebbe una qualità migliore del benessere degli studenti, e anche una migliore qualità della vita.

## CONCLUSIONE

Il presente lavoro di tesi si è focalizzato sulla seguente domanda di ricerca: in che modo il senso di comunità a scuola influisce sul benessere degli studenti?

L'analisi degli studi, presentati nel 3° capitolo, è stata utile nel capire l'impatto positivo che può avere il senso di comunità a scuola sul benessere degli studenti.

Nel primo studio, infatti, si è visto come il senso di comunità a livello scolastico sia più impattante e influisca maggiormente sul benessere degli studenti, rispetto al senso di comunità individuale.

Nel secondo studio invece, viene evidenziato come tra diverse variabili che influenzano il benessere sociale degli studenti, ci sia il senso di comunità della classe, che non lo influenza solo in maniera diretta, ma anche indirettamente, agendo su altre variabili che poi concorrono a influenzare il benessere sociale degli studenti. Quindi in questo caso viene mostrato come il senso di comunità all'interno del contesto scolastico, non influenzi solo il benessere, ma anche altre variabili importanti per il benessere.

I risultati del terzo studio, mostrano come il senso di comunità influenzi in maniera longitudinale, quindi in un arco temporale ampio il benessere degli studenti, che tende ad essere stabile nel tempo, anche quando nello studio vengono aggiunte altre variabili di controllo.

Invece nell'ultimo studio l'attenzione è stata posta sulle dimensioni del senso di comunità in classe e sul senso di comunità a scuola, e la loro influenza sulla soddisfazione della vita degli studenti di due gradi scolastici diversi, che ha portato ad evidenziare come le dimensioni dell'appartenenza, e con il crescere dell'età, la connessione emotiva, siano le dimensioni che più influiscono positivamente sulla soddisfazione della vita degli studenti.

Questi studi, quindi, rispondono in maniera positiva alla domanda di ricerca, ma forse in maniera non troppo esaustiva, in quanto negli studi presi in considerazione, il focus è su come il senso di comunità scolastico influenzi il benessere, e non su quali sono le dimensioni del senso di comunità a scuola che più influenzano il benessere degli studenti. L'unico studio di quelli presi in considerazione che si interessa maggiormente alle dimensioni del senso di comunità a scuola e in classe è lo studio di Villarroel (2021).

Questo limite, però può aprire nuove prospettive di ricerca, dove nuovi studi, potrebbero concentrare la loro attenzione a capire quali sono le dimensioni del senso di comunità a scuola che più influenzano il benessere degli studenti. I risultati di tali studi potrebbero poi essere utili anche per ideare progetti di promozione del senso di comunità a scuola, magari concentrando l'attenzione su quelle dimensioni, che risulterebbero maggiormente influenti sul benessere.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allardt, E. (1976). Dimensions of Welfare in a Comparative Scandinavian Study. *Acta Sociologica*, 19 (3), 227–240. <http://www.jstor.org/stable/4194131>
- Allardt, E. (1989) *An Updated Indicator System: Having, Loving, Being*. Working papers 48, Department of Sociology, University of Helsinki
- Albanesi C., Cicognani E., & Zani, B. (2002). La misurazione del senso di comunità in adolescenza. *Psicologia della Salute*, 3, 123-137 <https://doi.org/10.1400/64034>
- Albanesi, C., Cicognani, E., & Zani, B. (2007). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17 (5), 387–406 <https://doi.org/10.1002/casp.903>
- Albanesi C., Marcon A., & Cicognani E. (2010) Senso di comunità e benessere a scuola. *Psicologia Scolastica*, 6 (2), 179-199
- Aulia, F. (2018). Improving student well-being in school. *In International Conference of Mental Health, Neuroscience, and Cyber-Psychology*, 172-179 <https://doi.org/10.32698/25275>
- Aulia, F., Hastjarjo, T., Setiyawati, D., & Patria B. (2020). Student Well-being: A Systematic Literature Review. *Buletin Psikologi*, 28 (1), 1-14. [10.22146/buletinpsikologi.42979](https://doi.org/10.22146/buletinpsikologi.42979)
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36 (1), 29–44. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00048-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00048-4)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bateman, H. V. (2002). Sense of community in the school. In A. T. Fisher, C. C. Sonn, & B. J. Bishop (Eds.), *Psychological sense of community: Research, applications, and implications* (pp. 161–179). Boston, Springer [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0719-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0719-2_9)
- Battisch, V., Hom, A. (1997). The relationship between students' of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87 (12), 1997-2001 <https://doi.org/10.2105/ajph.87.12.1997>

- Battisch, V., Solomon D., Kim D., et al. (1995). School as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives and performance: a multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 627-658 <https://doi.org/10.3102/00028312032003627>
- Berkman, L.F., Glass, T., Seeman, I., & Brissette, T.E (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social science and Medicine*, 51, 843-857 [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00065-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00065-4)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Capone, V., Donizzetti, AR., & Petrillo G. (2017) Classroom relationships, sense of community, perceptions of justice, and collective efficacy for students' social well-being. *Journal of Community Psychology*, 46 (1), 1–9 <https://doi.org/10.1002/jcop.21943>
- Casas, F., Sarriera, J. C., Abs, D., Coenders, G., Alfaro, J., Saforcada, E., & Tonon, G. (2012). Subjective indicators of personal well-being among adolescents. Performance and results for different scales in latin-language speaking countries: A contribution to the international debate. *Child Indicators Research*, 5 (1), 1-28 <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0229-z>
- Chiessi, M., Cicognani, E., & Sonn, C. (2010). Assessing sense of community on adolescents: Validating the brief scale of sense of community in adolescents (SOC-A). *Journal of Community Psychology*, 38 (3), 276–292 <https://doi.org/10.1002/jcop.20364>
- Chipuer., H.M (2001). Dyadic attachment and community connectdness: Links with youth loneliness experience. *Journal of Community Psychology*, 29, (4), 429-446 <https://doi.org/10.1002/jcop.1027>
- Cicognani E., Albanesi C., Zani B. (2006). Il senso di comunità in adolescenza: uno strumento di misura. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 250, 13-30
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R., & Nosratabadi, M. (2008). Social participation, sense of community and social well-being: A study on American, Italian and Iranian university students. *Social Indicators Research*, 89 (1), 97–112 <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9222-3>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575 <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*, 276–302 <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Eckert, P., Goldman, S., & Wenger, E. (1997). The school as a community of engaged learners <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/SasCEL.pdf>
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, *30* (2), 127-143 <https://doi.org/10.1080/0305569032000159787>
- Evans, S.E. (2007). Youth sense of community: Voice and power in community contexts. *Journal of Community Psychology*, *35* (6), 693-709 <https://doi.org/10.1002/jcop.20173>
- Furman G., (2002). *School as community: From promise to practice*. State University of New York Press, Albany, NY
- Fyson, S.J. (2008). Using discourse analysis and psychological sense of community to understand school transition. *Journal of Community Psychology*, *36* (4), 452-467 <https://doi.org/10.1002/jcop.20247>
- Gallay, L. (2006). Social responsibility. In L. Sherrod, C. A. Flanagan, R. Kassimir, & A. K. Syvertsen (Eds.), *Youth activism: An international encyclopedia* (pp. 599-602). Westport, CT
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescent: Scale development and educational correlates. *Psychology in the school*, *30* (1), 79-90 [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Goodenow, C., Grady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, *62* (1), 60-71 <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Grover, H. M., Limber, S. P., & Boberiene, L. V. (2015). Does it matter if students experience school as a place of community? *American Journal of Orthopsychiatry*, *85* (6S), S79–S85 <https://doi.org/10.1037/ort0000131>
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, *47*, 84–96 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016>

- Hascher, T. (2012). Well-Being and Learning in School. In: Seel, N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, pp(3453-3456). Springer, Boston, MA [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_1832](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1832)
- Hoy, W. K. & Hannum, J. W. (1997) Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290–31 <https://doi.org/10.1177/0013161X970330030>
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12 (3), 231–240 <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social psychology Quarterly*, 61, 121-140 <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43 (2), 207–222 <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C. L. M. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 293–312) Washington, DC: *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10594-013>
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73 (3), 539–548. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.73.3.539>
- Keyes, C. L. M. (2006). The subjective well-being of America's youth: Toward a comprehensive assessment. *Adolescent and Family Health*, 4, 3–11.
- Keyes, C. L. M., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & van Rooy, S. (2008). Evaluation of the mental health continuum-short form (MHC-SF) in Setswana-speaking South Africans. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 15 (3), 181–192. <https://doi.org/10.1002/cpp.572>
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health promotion international*, 17, 79-87 <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Lamers, S. M. A., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., Ten Klooster, P. M., & Keyes, C. L. M. (2011). Evaluating the psychometric properties of the mental health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67 (1), 99–110 <https://doi.org/10.1002/jclp.20741>

- Long, R.F., Huebner, E.S., Wedell, D.H., & Hills, K.J. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82 (1), 50-60 <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01130.x>
- Łukasik, I. M. (2021). Student Well-Being in the Context of Erik Allardt's Theory of Welfare and Urie Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory of Development. *Educational Studies Review*, 2 (35), 197-212 <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2021.039>
- Mannarini, T. (2016). *Senso di Comunità: come e perché i legami contano*. McGraw-Hill Education
- McMillan, D.W., Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14 (1), 6-23 [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- Moscatelli, S., & Roncarati, A. (2006). Famiglia e scuola: Rapporti e percezione. In F. Garella, A. Palmonari, & L. Sciolla (Eds.), *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani* (pp. 253–287). Bologna, Il Mulino.
- Negovan, V. (2010). Dimensions of students' psychosocial well-being and their measurement: Validation of a students' Psychosocial Well Being Inventory. *Europe's Journal of Psychology*, 6 (2), 85-104. <https://doi.org/10.5964/ejop.v6i2.186>
- Nowell, B., & Boyd, N. (2014). Sense of community responsibility in community collaboratives: Advancing a theory of community as resource and responsibility. *American Journal of Community Psychology*, 54 (3-4), 229–242 <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9667->
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323–367 <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Owens, R. (1987). *Organizational behavior in education* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Oyarzún, D., Casas, F., Alfaro, J., & Azcorra, P. (2017). School and neighborhood: Influences of subjective well-being in Chilean children. In J. Castellá Sarriera, & L. M. Bedin (Eds.), *Psychosocial wellbeing of children and adolescents in Latin America. Evidence-based interventions* (pp. 153-165). Springer International Publishing
- Petrillo, G., & Capone, V. (2011). La Scala di Efficacia Scolastica nella Tutela dei Diritti dei Minori: Validazione di un originale strumento di rilevazione. *Psicologia Scolastica*, 10, 9–39

- Petrillo, G., Capone, V., & Donizzetti, A. R. (2012). Percezioni di giustizia in classe: Relazioni con l'efficacia collettiva, il senso di comunità scolastica e il benessere degli studenti [In G. Petrillo (Ed.), *Senso di giustizia e benessere* (pp. 139–163). Roma, Carocci.
- Petrillo, G., Capone, V., & Donizzetti, A. R. (2016). Classroom sense of community scale: Validation of a self-report measure for adolescents. *Journal of Community Psychology*, *44* (3), 399–409 <https://doi.org/10.1002/jcop.21769>
- Prati, G., Albanesi, C., & Pietrantonio, L. (2016). The reciprocal relationship between sense of community and social well-being: A crosslagged panel analysis. *Social Indicators Research*, *127*, 1321–1332 <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1012-8>
- Prati, G., Cicognani, E. (2021) School sense of community as a predictor of well-being among students: A longitudinal study. *Current Psychology* *40*, 939–943 <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0017-2>
- Prati, G., Cicognani, E., & Albanesi, C. (2017a). The impact of sense of community in the school, social skills, and exposure to aggression and victimization on students' well-being. *Social Indicators Research*, *140*, 637-651 <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1808-9>
- Prati, G., Cicognani, E., & Albanesi, C. (2017b). Psychometric properties of a multidimensional scale of sense of community in the school (SoC-S). *Frontiers in Psychology*, *8*, 1-10 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01466>
- Prati, G., Cicognani, E., & Albanesi, C. (2018). The influence of school sense of community on students' well-being: A multilevel analysis. *Journal Community Psychology*, *46*, 917–924. <https://doi.org/10.1002/jcop.21982>
- Pretty, G. M. H., Conroy, C., Dugay, J., Fowler, K., & Williams, D. (1996). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community Psychology*, *24* (4), 365–379 [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199610\)24:4<365::AID-JCOP6>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199610)24:4<365::AID-JCOP6>3.0.CO;2-T)
- Pretty, G.M.H, Andrews, L., & Collett, C. (1994). Exploring adolescents' sense of community and its relationship to loneliness. *Journal of Community Psychology*, *22* (4), 346-358 [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199410\)22:4<346::AID-JCOP2290220407>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199410)22:4<346::AID-JCOP2290220407>3.0.CO;2-J)
- Prezza, M., & Costantini, S. (1998). Sense of community and life satisfaction: Investigation in three different territorial contexts. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *8* (3), 181–194. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(199805/06\)8:3<181::AID-CASP436>3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(199805/06)8:3<181::AID-CASP436>3.0.CO;2-4)

- Roeser, R., & Galloway, M.G. (2002). Studying motivation to learn in early adolescence: A holistic perspective. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.). *Academic motivation of adolescents: Adolescence and education*. (Vol II, pp. 331–372). Greenwich, CT.
- Rovai, A. P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *The Internet and Higher Education*, 5 (3), 197–211 [https://doi.org/10.1016/s1096-7516\(02\)00102-1](https://doi.org/10.1016/s1096-7516(02)00102-1)
- Royal, M. A., & Rossi, R. J. (1996). Individual-level correlates of sense of community: Findings from workplace and school. *Journal of Community Psychology*, 24 (4), 395–416. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199610\)24:4<395::AID-JCOP8>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199610)24:4<395::AID-JCOP8>3.0.CO;2-T)
- Royal, M.A., Rossi & Rossi, R.J. (1999). Predictors of within-school differences in teachers' sense of community. *Journal of Educational Research*, 92 (5), 259-266 <https://doi.org/10.1080/00220679909597605>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081 <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Santinello, M., & Bertarelli, P. (2002). La scuola come setting. In M. Prezza & M. Santinello (Eds.), *Conoscere la comunità. L'analisi degli ambienti di vita*, 257–296. Bologna, Il Mulino.
- Santinello, M., Dallago, L., & Vieno, A. (2016). *Fondamenti di psicologia di comunità*. Il Mulino
- Sarason, S.B. (1974). *The psychological sense of community: prospects for a community psychology*. Jossey-Bass, Oxford
- Sergiovanni, T.J (1994). *Building community in school*. Jossey-Bass, San Francisco, CA
- Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: a conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19 (4), 496–520 <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2012.754362>
- Strike, K.A. (2004). Community, the missing element of school reform: Why schools should be more like congregations than banks. *American Journal of Education*, 110 (3), 215-232 <https://doi.org/10.1086/383072>
- Tobin., T., Muller, R.O., & Turner, L.M. (2006). Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 9 (3), 301-319 <https://doi.org/10.1007/s11218-005-4790-z>

- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van, Kefer H., et al. (2008). The influence of student's characteristics and interpersonal teacher behavior in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85 (2), 279-291 <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9093-7>
- Vieno, A., Lenzi, M., Santinello, M., & Scacchi, L. (2013). Sense of community, unfairness, and psychosomatic symptoms: A multilevel analysis of Italian schools. *Journal of Adolescent Health*, 53 (1), 142–145 <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.019>
- Vieno, A., Perkins, D.D., Smith, T.M., et al. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: a multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36 (3/4), 327-341 <https://doi.org/10.1007/s10464-005-8629-8>
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: An integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39 (1–2), 177–190 <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9095-2>
- Villarroel, A., Alfaro, J., Reyes, F., Carrillo, G., & Ditzel, L. (2021). A sense of community at school and the subjective well-being of Chilean students. *Journal of Community Psychology*, 50, 2130–2143 <https://doi.org/10.1002/jcop.22759>
- Wandersman, A., & Florin, P. (2000). Citizen participation and community organizations. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 247–272). Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_11)
- Welsh W.N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567 (1), 88-107 <https://doi.org/10.1177/000271620056700107>
- Wrightsmann, Lawrence S. (1991). Interpersonal Trust and Attitudes toward Human Nature. In J.P. Robinson., P.R. Shaver & L.S. Wrightsmann (Eds). *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (pp. 373-412) <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50012-5>

## SITOGRAFIA

<https://www.who.int/activities/promoting-well-being>

[https://en.wikipedia.org/wiki/Subjective\\_well-being](https://en.wikipedia.org/wiki/Subjective_well-being)

## RINGRAZIAMENTI

Arrivati alla fine di questo elaborato voglio dedicare un momento per ringraziare le persone con cui ho condiviso questa esperienza e quelle che in questi anni, sia fisicamente che a distanza mi sono state vicine e mi hanno accompagnato in questo percorso, fino ad arrivare al bellissimo, ma faticoso traguardo della laurea.

Ai *miei genitori*, che con i loro sacrifici e sforzi hanno contribuito a sostenermi in questo percorso. Grazie per avermi sempre dato fiducia, per aver sempre creduto in me, anche nei momenti in cui io non ci riuscivo e di aver appoggiato, sostenuto e incoraggiato questa mia scelta di andare all'università, anche a chilometri di distanza. Grazie, perché con voi al mio fianco, non ho mai perso la determinazione che mi caratterizza, e che mi ha portato fino a questo traguardo. Vi voglio bene e spero siate fieri di me. A *mio fratello*, che, anche se in questo momento si trova dall'altra parte del mondo, so che è qui con il pensiero, e che è felice per questo mio traguardo.

A *Laura*, la persona con cui ho condiviso e vissuto la maggior parte di questo percorso universitario, e non solo. Grazie per le serate passate a guardare Elisa True Crime, per quelle sere pre-esame, dove forse più che studiare, facevamo sessioni di gossip, e per altri mille momenti passati assieme. Grazie per aver gioito con me nei momenti belli, e di essermi stata accanto in quelli difficili. Sono davvero felice di aver condiviso questo percorso con te. Ti voglio bene.

Ringrazio poi *Giorgia, Alice e Lele*, le mie compagne di viaggio che assieme a Laura hanno reso questa esperienza universitaria unica, tra lezioni, aperitivi, momenti di risate, ma anche di supporto reciproco. Anche se prenderemo strade diverse, custodirò con affetto e un po' di nostalgia i momenti passati assieme. Vi voglio bene.

*A Francesco*, la persona che è stata più di un semplice coinquilino. Sei stato un punto di riferimento davvero importante per me, (e spero di esserlo stata anche io per te), sia nei momenti belli, che in quelli più difficili. Grazie per aver sempre creduto in me, anche in quei momenti in cui io non ci riuscivo e per aver reso l'esperienza della convivenza un ricordo bellissimo, che porterò nel cuore. Ti voglio bene e ti auguro davvero il meglio!

Alle mie amiche *Giulia, Nicole, Francesca, Elisa, Aurora e Vanessa* che nonostante la distanza e il vedersi poco, mi avete sempre sostenuto in questo percorso, incoraggiandomi e standomi vicina, anche se a distanza, nei momenti belli e brutti di questi 3 anni. Vi voglio bene.

Voglio ringraziare poi, anche la mia terapeuta *Caterina*, perché il percorso intrapreso con Lei ormai qualche anno fa, mi è servito per lavorare tanto su me stessa, e mi ha aiutato a crescere e maturare, e questo mi ha permesso di affrontare l'esperienza dell'università, nonostante le tante insicurezze, paure e ansie. Grazie anche a Lei, all'aiuto, al supporto e al percorso fatto assieme in questi anni, per avermi accompagnato verso questo importante traguardo.

Il grazie più importante va però a *me stessa*, per non aver mai mollato anche quando ho pensato di non farcela, per aver avuto una grande determinazione e anche tanto coraggio ad intraprendere un percorso universitario, e che nonostante le insicurezze, paure, e ansie vissute in questi 3 anni, sono arrivata a questo importante traguardo; traguardo che era qualcosa di impensabile per la Silvia di 5/6 anni fa. Alla Silvia del passato dico di non avere paura di buttarsi e di affrontare nuove situazioni nonostante l'ansia e la paura, e di fare della sua determinazione un punto di forza, perché è quella che l'ha portata, tra alti e bassi a questo bellissimo traguardo.

E alla me di oggi, dico di essere fiera e orgogliosa di sé stessa, del percorso fatto e del traguardo raggiunto nonostante gli ostacoli incontrati negli anni.

*Ad maiora semper.*