

Il benessere degli studenti tra autostima e rendimento scolastico

School well-being among self-esteem and academic achievement

Chiara Palmas, Chiara Mauri, Nicoletta Scionti, Gian Marco Marzocchi

Dipartimento di Psicologia – Università degli studi di Milano-Bicocca
Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1, 20126 Milano
e-mail: chiarapalmas0806@gmail.com;
e-mail: chiara.mauri16@gmail.com;
e-mail: n.scionti1@campus.unimib.it;
e-mail: gianmarco.marzocchi@unimib.it.

Ricevuto: 04.04.2021 - **Accettato:** 09.12.2022

Pubblicato online: 28.04.2022

Riassunto

In questo studio sono state indagate le relazioni esistenti tra il benessere, l'autostima e il rendimento scolastico in un campione di 311 studenti tra gli 8 e i 13 anni, prendendo in considerazione il punto di vista dell'alunno, del genitore e dell'insegnante. Attraverso questa ricerca è stata confermata l'esistenza di un'influenza reciproca tra il rendimento del bambino e la sua autostima scolastica. Inoltre, è stata dimostrata l'esistenza di una relazione significativa dell'autostima scolastica dell'alunno con l'ansia percepita, il suo benessere e le competenze possedute. Queste ultime due variabili correlano significativamente anche con il rendimento scolastico, mentre l'ansia svolge il ruolo di mediatore. Alla luce di quanto emerso, questa ricerca potrebbe rivelarsi utile per lo sviluppo di programmi volti a favorire il benessere dell'alunno, la sua autostima e il suo rendimento scolastico con il coinvolgimento degli adulti di riferimento.

Parole chiave: benessere scolastico, autostima, rendimento scolastico, ansia

C. Palmas et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2022, Vol. 45
ISSN 0391-6081, ISSN e 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2022oa13718

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationships between self-esteem, school well-being and academic achievement in a sample of 8 to 13 year-old-students, taking into account the student, parent and teacher's point of view. This study has confirmed the existence of a reciprocal influence between the child's educational achievement and his/her school self-esteem. According to the findings of this investigation, the main factors related with academic self-esteem are the anxiety level, the learning skills and school well-being. The learning skills and school well-being are also significantly related with academic achievement, on the contrary anxiety is a mediator of these relationships. This research may be useful for the development of programs and strategies to promote child's well-being, self-esteem and success at school having parent's and teacher's involvement.

Keywords: school well-being, self-esteem, academic achievement, anxiety

Introduzione teorica

L'ambiente scolastico è uno dei contesti di vita più importanti per gli individui in età evolutiva e offre loro molteplici esperienze a livello emotivo, cognitivo, comportamentale e relazionale (Tobia e Marzocchi, 2015). Dal momento che bambini e adolescenti passano circa un terzo delle ore della giornata a scuola per gran parte dell'anno, è opportuno prendere in considerazione l'impatto che essa ha sul loro benessere e sulla loro qualità di vita (Tobia, Greco, Steca e Marzocchi, 2018).

L'obiettivo del presente studio è quello di mettere in evidenza i fattori potenzialmente in grado di influenzare il benessere, l'autostima e il rendimento scolastico dello studente.

Autostima

L'autostima corrisponde ad una valutazione globale positiva o negativa che il soggetto fa di sé sulla base del divario esistente tra il concetto di sé percepito e quello ideale (Pope, McHale e Craighead, 1988).

Il possedere una buona autostima è considerato un elemento fondamentale per lo sviluppo sano dei bambini, dal momento che è durante i primi anni di vita che si costruiscono le fondamenta delle percezioni che si avranno di sé in futuro e che influenzeranno diversi aspetti della vita dell'individuo, come per esempio la salute, il successo scolastico e lavorativo e la soddisfazione rispetto alle relazioni (Pazzaglia, Moè, Cipollet-

ta, Chia, Galozzi, Masiero e Punzi, 2020). A questo proposito, Di Pietro (2013) ha descritto il *circolo vizioso dell'autostima* per mettere in evidenza come il modo attraverso cui un bambino si autodefinisce tenda a influenzare la sua motivazione, i suoi atteggiamenti e il suo comportamento.

Nel complesso, elevati livelli di autostima risultano essere associati all'esperienza di affetti positivi (Bajaj, Gupta e Pande, 2016), ad un miglior benessere psicologico e fisico (Pazzaglia et al., 2020) e ad una buona performance scolastica (Cvencek, Fryberg, Covarrubias e Meltzoff, 2018).

Il primo autore a ipotizzare che il **rendimento scolastico** dell'alunno potesse essere in relazione con la percezione che lui ha di sé è stato Prescott Lecky (1945), il quale si rese conto che alcuni bambini facevano lo stesso numero di errori ortografici a ogni pagina, al netto della difficoltà del materiale. A partire da questa osservazione, iniziò a chiedersi se la prestazione di questi studenti dipendesse dalle loro effettive capacità oppure dalla percezione che avevano delle proprie potenzialità.

In letteratura si evidenzia come individui con una bassa autostima tendano a mettere in atto prestazioni più povere e a raggiungere in misura minore i loro obiettivi rispetto a coloro che possiedono un'autostima elevata (Cvencek et al., 2018). In effetti, livelli di autostima elevati correlano con voti più alti a scuola e questa correlazione si rafforza quando viene considerata, più specificatamente, l'autostima scolastica.

Se ad oggi la relazione tra autostima e rendimento scolastico è stata confermata, è però ancora da indagare il rapporto di causa-effetto; mentre alcuni autori sostengono che sia il concetto di sé a influenzare il rendimento scolastico dell'alunno, altri affermano che il concetto di sé è solo una conseguenza dei risultati ottenuti dallo studente. A seconda del punto di vista adottato, le implicazioni sono differenti. Se si considera il concetto di sé del bambino come fattore determinante i suoi successi scolastici, allora l'attività didattica, la formazione degli insegnanti e le strategie educative dovrebbero essere mirate a favorire lo sviluppo di un concetto di sé positivo del bambino, così da incrementare, di conseguenza, il suo rendimento scolastico. Al contrario, se si parte dal presupposto che il concetto di sé e l'autostima dell'alunno siano il risultato, anziché la causa, del suo successo scolastico, allora l'attività didattica dovrebbe essere mirata ad aumentare le competenze, le abilità e le conoscenze del bambino (Pajares e Schunk, 2001). Stabilire con certezza il nesso di causalità è complesso, in quanto le variabili coinvolte sono difficilmente manipolabili a livello sperimentale; tuttavia, sembrerebbe esistere una causalità bidirezionale tra le due dimensioni (Kaya e Oguriu, 2015).

Un'altra variabile che è stata presa in considerazione dagli studiosi come possibile predittore dell'autostima è l'**intelligenza**. In letteratura non esiste una definizione pienamente condivisa di intelligenza; se i diversi autori concordano nel ritenerlo un costrutto di natura multidimensionale, d'altra parte si trovano a discutere se si tratti di un fattore innato oppure acquisito, stabile o dinamico, generale o specifico. La definizione maggiormente condivisa è stata proposta da Wechsler negli anni '40 del secolo scorso. Egli definì l'intelligenza come la capacità generale di un individuo di agire intenzionalmente, pensare razionalmente e relazionarsi in modo efficace con il suo ambiente, producendo comportamenti adattivi e funzionali al raggiungimento degli obiettivi (Wechsler, 1944). L'intelligenza può dunque essere considerata come un predittore dell'autostima? Alcuni autori ipotizzano che l'immagine di sé inizi a svilupparsi all'età di cinque anni, quando un bambino incomincia a essere in grado di formare una prima valutazione di se stesso (Pyankova, Baskaeva, Chertkova e Parshikova, 2016). Con il passare del tempo, ad avere un valore predittivo rispetto all'idea che il bambino costruisce di se stesso potrebbero essere le valutazioni soggettive delle proprie capacità cognitive e il concetto di sé rispetto al contesto scolastico (Kornilova, Kornilov e Chumakova, 2009). A questo proposito, alcuni ricercatori hanno ipotizzato che concetto di sé e intelligenza siano interconnessi: questa relazione varrebbe in funzione di età, genere e quoziente intellettivo (Pyankova et al., 2016). Nello specifico, questo legame perderebbe di intensità nel gruppo delle femmine rispetto al gruppo dei maschi e le correlazioni esistenti rilevate all'età di 13 anni avrebbero una natura latente e si renderebbero manifeste all'età di 16 anni (Pyankova et al., 2016).

Secondo la letteratura, tra i predittori principali dell'ansia (Ratelle, Simard e Guay, 2013; Jongerden e Bogels, 2015) e dell'autostima (Moghaddam, Validad, Rakhshani e Assareh, 2017) del bambino ci sarebbero anche il comportamento e lo **stile educativo** dei genitori: *autoritario*, *permissivo-lassista* e *autorevole* (Baumrind, 1968). Lo *stile autoritario* è tipico di quei genitori che tendono a imporre con forza le regole, ad alzare spesso la voce, a punire severamente i figli per le loro trasgressioni e a non voler essere contraddetti. Esso può generare un ambiente rigido intorno al bambino, il quale presenta, in genere, bassa autostima e scarsa fiducia in sé e nelle proprie abilità. Al contrario, lo *stile permissivo-lassista* è caratterizzato dall'assenza o dalla scarsa coerenza di regole e di punizioni e rischia di generare confusione e angoscia nel bambino, il quale non può contare sulla presenza di una guida sicura e può mettere in atto comportamenti devianti, oltre che avere problemi nelle relazioni interpersonali. Lo stile genitoriale che si è dimostrato essere il più appropriato per una buona educazione del bambino, per promuovere il suo au-

tocontrollo e per rafforzare l'autostima è quello autorevole. I genitori che adottano uno *stile autorevole* forniscono ai figli regole chiare e coerenti, spiegano il motivo di punizioni o proibizioni e sono disposti a mettersi in discussione. I figli tendono ad avere una maggior autostima, una buona fiducia in sé e buone competenze nelle relazioni sociali (Malagoli Togliatti e Lubrano Lavadera, 2002).

Rendimento scolastico

Così come potrebbe rivelarsi utile indagare i fattori alla base dell'autostima, allo stesso modo individuare le variabili relazionali ed emotive che concorrono a determinare il rendimento scolastico degli studenti è fondamentale per poter strutturare un'attività didattica ed educativa che tenga conto di questi aspetti, al fine di migliorare l'esperienza scolastica degli studenti e il loro benessere.

Secondo la letteratura, il successo in ambito scolastico risulta essere in relazione ai **rapporti interpersonali** che l'alunno intrattiene. Nello specifico, il *rapporto con i pari* può avere un forte impatto sullo sviluppo sociale, emotivo e comportamentale del bambino, soprattutto nel momento in cui viene ignorato o rifiutato dai compagni di classe; deficit relazionali possono infatti comportare evitamento scolastico e minore investimento e impegno nelle attività scolastiche (Buhs, Ladd e Herlad, 2006), oltre che dunque influenzare la performance cognitiva e il rendimento scolastico dell'alunno (Tobia, Riva e Caprin, 2017). Inoltre, Boivin, Hymel e Bukowski (1995) hanno messo in evidenza che gli studenti che vengono rifiutati dai propri pari tendono a mostrare livelli d'ansia elevati e sentimenti di solitudine e depressione.

La *relazione tra alunno e insegnante* sembrerebbe influenzare la motivazione, il benessere psicosociale e il successo scolastico del minore (Kredriksen e Rhodes, 2004). La ricerca ha messo in evidenza che la relazione tra alunno e insegnante potrebbe condizionare il rendimento scolastico del bambino innescando un circolo vizioso noto come *effetto Pigmalione* (o effetto Rosenthal). Come conseguenza di questo fenomeno, un insegnante che crede nelle potenzialità di un alunno tenderà a stimolarlo, coinvolgerlo durante la lezione e rinforzarlo positivamente; a fronte di ciò, il bambino tenderà a impegnarsi maggiormente nello studio e nei compiti, così da non deludere l'insegnante (Malagoli Togliatti e Lubrano Lavadera, 2002). Al contrario, l'insegnante che non crede nelle risorse di uno studente lo coinvolgerà e rinforzerà di meno; non essendo stimolato, il bambino tenderà a essere disattento durante le lezioni e a impegnarsi in misura minore nello studio, con conseguenze negative sul suo rendimento scolastico.

Oltre che per l'influenza sul benessere degli studenti, la buona relazione tra alunno e insegnante risulta essere fondamentale anche per la qualità delle relazioni costruite tra i pari. Questa relazione risulterebbe essere mediata dal senso di appartenenza degli studenti, stimolato dal rapporto esistente tra i singoli alunni e l'insegnante (Ulmanen, Soini, Pietarinen e Pyhältö, 2016).

Infine, la *relazione genitore-figlio* risulta essere significativa nel predire l'adattamento scolastico dell'alunno (Caputi, Lecce, Carbonara e Pagnin, 2011); in particolare, l'interazione con la madre correla non solo con aspetti comportamentali, ma anche didattici, e ha effetti a lungo termine sul rendimento scolastico. Per esempio, lo studio di Iruka, Burchinal e Cai (2010) ha dimostrato che un rapporto di sintonizzazione affettiva tra madre e figlio è in grado di predire le abilità matematiche e di lettura in 5^a elementare.

Con l'espressione **coinvolgimento genitoriale** si fa riferimento alla partecipazione del genitore al processo educativo e alle esperienze del figlio (Jeynes, 2010). Il coinvolgimento del genitore nell'educazione del bambino risulta significativamente correlato a una miglior performance scolastica e a un atteggiamento positivo verso la scuola (Gonzalez-De-Hass, Willems e Holbein, 2005). Tuttavia, se questi autori sostengono che il coinvolgimento genitoriale sia un buon predittore del rendimento scolastico del figlio, Shumow e Miller (2001) sostengono che sia il rendimento stesso a predire il coinvolgimento del genitore. Englund, Luckner, Whaley ed Egeland (2004) hanno ipotizzato che questi risultati contrastanti potrebbero riflettere le differenti definizioni di coinvolgimento genitoriale adottate dagli autori.

Infine, il livello di istruzione dei genitori ha dimostrato di poter predire sia il loro grado di coinvolgimento (Shumow e Miller, 2001) che le loro aspettative (Gill e Reynolds, 1999). In effetti, genitori che hanno un livello di istruzione elevato tendono ad avere alte aspettative e a essere maggiormente coinvolti nell'educazione del figlio (Englund et al., 2004).

Oltre ad essere un predittore fondamentale dell'autostima, lo **stile educativo** dei genitori è risultato essere associato anche al rendimento scolastico dello studente. In particolare, alcune ricerche hanno dimostrato la presenza di una correlazione tra gli stili di parenting autoritario e permissivo ed esiti psicologici e comportamentali più poveri (Driscoll, Russell e Crockett, 2008) e tra uno stile di parenting autorevole e il successo scolastico (Jeynes, 2010). Inoltre, uno stile parentale supportivo e incoraggiante risulta associato al successo scolastico (Simpkins, Weiss, McCartney, Kreider e Dearing, 2006), al contrario dell'uso di una moda-

lità di interazione coercitiva e punitiva che risulta correlata a un rendimento scolastico di qualità inferiore (Niggli, Trautwein, Schnyder, Ludtke e Neumann, 2007).

Un'altra variabile da tenere in considerazione è l'**autoefficacia scolastica** del bambino. Sono numerose le ricerche che hanno dimostrato come il livello di autoefficacia percepita in ambito scolastico sia predittivo del successo accademico dell'alunno (Bandura, 2000). Con il concetto di *academic self-efficacy* si fa riferimento alle convinzioni personali di un individuo circa la propria capacità di raggiungere un livello prefissato in un compito scolastico o di conseguire uno specifico obiettivo (Eccles e Wigfield, 2002). Nello specifico, l'autoefficacia scolastica risulterebbe associata all'uso di adeguate strategie di apprendimento (DiBenedetto e Zimmerman, 2010), a un'elevata performance scolastica e a una buona autoregolazione (Bembenutty, 2011). Convinzioni positive di autoefficacia correlano positivamente con un buon rendimento del bambino (Urdu e Pajares, 2005) e negativamente con l'abbandono scolastico (Caprara et al., 2008; Batini, 2014) e si rivelano buoni predittori della motivazione e della persistenza nello studio dell'alunno (Gore, 2006; Robbins, Lauver, Le, Davis e Langley, 2004). Secondo Bandura (2000), gli studenti che presentano un alto livello di autoefficacia tendono ad affrontare i problemi e le difficoltà scolastiche con maggior persistenza, attenzione e impegno.

Inoltre, il rendimento scolastico risulta correlare positivamente con il **benessere** degli studenti (Wang e Peck, 2013). Questo è stato confermato anche da Kornhonen e colleghi (2014), che hanno osservato che studenti con bassi livelli di benessere sono più inclini all'abbandono scolastico nel corso della scuola secondaria.

Nello specifico, Keeley e Storch (2009) hanno messo in evidenza come i disturbi d'ansia siano i disturbi mentali dominanti tra i bambini in età scolare. Quando l'ansia si manifesta in forma eccessiva o non adeguata alla situazione impatta negativamente sul processo di apprendimento dell'alunno, compromettendone la riuscita scolastica (Morelli, Palamà e Meneghetti, 2015). Alcuni autori hanno ipotizzato che le diverse performance tra i soggetti con alti e bassi livelli di ansia possano riflettere le differenze nella loro attenzione al compito; per esempio, Rivas (1997) ha messo in evidenza come studenti con alti livelli di ansia tendano a focalizzare la loro attenzione su quanto il compito è difficile, sui fallimenti e sulla loro mancanza di abilità. Allo stesso modo, Carbonero (1999) sostiene che l'ansia possa portare al deterioramento del rendimento scolastico in quanto il bambino si focalizza sui pensieri negativi riguardanti le sue abilità, piuttosto che sul compito che sta affrontando. Alti livelli di ansia alterano dunque il funzionamento psicologico del

bambino portando a una diminuzione della memoria, dell'attenzione e della concentrazione (Franco, Mañas, Cangas e Gallego, 2010), con un conseguente calo del rendimento scolastico (Raccanello, Brondino, Moè, Stupnisky e Lichtenfeld, 2019). Al contrario, secondo Meece e colleghi (1990) l'ansia non avrebbe alcun effetto diretto sulla performance dell'alunno; la relazione sarebbe infatti mediata dalle convinzioni di autoefficacia del bambino e dalle sue aspettative.

Infine, ricerche recenti hanno evidenziato una differenza di **genere** tra gli studenti rispetto alle modalità di approccio alla scuola. Nello specifico, è stato osservato che gli studenti maschi sono in media meno coinvolti, gradiscono meno la scuola e percepiscono più tensione e problemi esternalizzanti rispetto alle femmine, le quali invece sono più inclini ad esperire problematiche internalizzanti quali, ad esempio, l'ansia e livelli di autostima più bassi (Parhiala, Torppa, Vasalampi, Eklund, Poikkeus e Aro, 2018; Bieg, Goetz, Wolte e Hall, 2015).

Obiettivi

Questa ricerca si pone tre obiettivi principali:

1. mettere in evidenza eventuali differenze nei livelli di autostima, ansia e benessere degli studenti dalla classe terza della scuola primaria all'ultimo anno della scuola secondaria di 1° grado, a seconda del sesso e della classe frequentata. Nello specifico, sulla base della letteratura, si ipotizza che le femmine partecipanti alla nostra ricerca mostrino livelli di ansia più elevati rispetto ai maschi e livelli di autostima inferiori (Parhiala, Torppa, Vasalampi, Eklund, Poikkeus e Aro, 2018).
2. indagare il rapporto tra autostima e rendimento scolastico e verificare quanto il rendimento scolastico e l'autostima siano correlati con il benessere scolastico, l'ansia e le competenze cognitive degli studenti di 8-13 anni. A questo proposito, si ipotizza la presenza di una correlazione tra il rendimento scolastico, l'autostima scolastica e il benessere degli studenti, in cui l'ansia potrebbe svolgere il ruolo di mediatore (Cvencek, Fryberg, Covarrubias e Meltzoff, 2018; Raccanello, Brondino, Moè, Stupnisky e Lichtenfeld, 2019).
3. indagare la relazione e l'intensità dell'effetto esercitato dall'ansia, dal benessere e dalle competenze dell'alunno sul suo rendimento e la sua autostima scolastica; dall'ansia dell'alunno percepita dal genitore, dalla consapevolezza che l'insegnante ha dell'alunno, dal benessere dell'alunno percepito dal genitore e dall'insegnante e dalla valutazione che essi fanno dei suoi apprendimenti sull'ansia, il benessere e le competenze dello studente. Queste analisi verranno effettuate attraverso la conduzione di una path analysis, considerando come variabili dipendenti il rendimento scolastico dello studente e la sua autostima scolastica. In linea con

la letteratura, si ipotizza la presenza di un'influenza significativa e bidirezionale tra autostima scolastica e rendimento scolastico (Kaya e Ogu-riu, 2015), oltre che un'influenza significativa del benessere sul ren-di-mento scolastico degli studenti (Kornhonen et al., 2014).

Metodologia

Per indagare questi aspetti, abbiamo preso in considerazione il punto di vista dell'alunno stesso, del genitore e dell'insegnante, così da avere una visione multipla e comprendere meglio i rapporti tra i vari costrutti sopra descritti. Indagare questi aspetti si rivela fondamentale per la mes-sa a punto di strategie volte a favorire il successo scolastico del bambino e il suo benessere generale.

Partecipanti e procedura

I partecipanti a questa ricerca sono 311 studenti, di cui 130 frequen-tanti la scuola primaria (dalla 3^a alla 5^a; 53% maschi) e 181 la scuola secondaria di 1° grado (dalla 1^a alla 3^a; 48% maschi). Dalle analisi de-scrittive preliminari condotte, il nostro campione risulta essere omoge-neo per classe e sesso [$\chi^2(5) = 2,456; p = .783$]. Prima di procedere con la somministrazione dei questionari e delle prove agli alunni, abbiamo fatto recapitare ai loro genitori il modulo per l'espressione del consenso informato alla partecipazione al nostro progetto, che ci è poi stato ricon-segnato in busta chiusa. Il campione a cui è stato proposto il progetto era composto da 522 bambini, dei quali il 59,6% (311) ha poi effettivamente partecipato grazie al consenso ricevuto dai propri genitori. I genitori che hanno aderito al nostro progetto hanno compilato anche i tre questionari a loro dedicati, ovvero l'Alabama Parenting Questionnaire (Frick, P. J., 1991), il Questionario per la valutazione del Benessere Scolastico 8-13 (Tobia e Marzocchi, 2015) e lo Screen for Child Anxiety Related Emo-tional Disorders (Birmaher, Brent, Chiappetta, Bridge, Monga e Bau-gher, 1999) nella versione per i genitori, contenuti anch'essi nella busta insieme al modulo.

Infine, per ogni classe, abbiamo chiesto all'insegnante con il maggior numero di ore di compilare il QBS 8-13 relativo agli alunni che avevano ricevuto il consenso di partecipare alla nostra ricerca.

Tab. 1 – Numerosità del campione diviso per classe e sesso

	3° primaria	4° primaria	5° primaria	1° secondaria di primo grado	2° secondaria di primo grado	3° secondaria di primo grado	Totale
Maschi	27	15	27	36	21	30	156
Femmine	21	14	25	31	28	34	153
Sesso non indicato	-	-	1	1	-	-	2
Totale	48	29	53	68	49	64	311

Materiali

Questionari

Cosa penso di me. Il questionario “Cosa penso di me” è l’adattamento italiano curato da Mario Di Pietro del *Five Scale Test of Self Esteem for Children* di Alice Pope (1992), che non è mai stato pubblicato. Il questionario è composto da 60 domande e valuta l’autostima globale e le sue quattro dimensioni (scolastica, interpersonale, corporea e familiare). I questionari che presentavano punteggi superiori al 15 nella scala di controllo, indice di desiderabilità sociale del bambino, non sono stati ritenuti validi ai fini della nostra ricerca.

Questionario per la valutazione del Benessere Scolastico (QBS 8-13). Il QBS 8-13 è stato messo a punto da Valentina Tobia e Gian Marco Marzocchi (2015). Lo strumento è volto a indagare il benessere scolastico degli studenti tra gli 8 e i 13 anni e prevede la somministrazione del questionario all’alunno stesso, a un genitore e all’insegnante. Il QBS 8-13 nella versione dedicata allo studente è formato da 27 item che prevedono una risposta su scala Likert a 3 punti (non vero, abbastanza vero, verissimo). Le sottoscale previste sono 5 (Soddisfazione e riconoscimento, Rapporto con gli insegnanti, Rapporto con i compagni di classe, Atteggiamento emotivo a scuola, Senso di autoefficacia). Le versioni rivolte a genitori e insegnanti sono composte da 36 item e indagano 5 aree (Vissuto personale genitore/insegnante, Valutazione apprendimento figlio/alunno, Vissuti emotivi figlio/alunno, Consapevolezza figlio/alunno, Rapporto con insegnanti/genitori).

The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders Questionnaire (Birmaher et al., 1999). Lo SCARED si configura come uno dei migliori strumenti per misurare i sintomi d’ansia infantile (Myers e Winters, 2002). Il questionario valuta sia il punto di vista del bambino attra-

verso una versione self-report, che il punto di vista del genitore rispetto ai sintomi d'ansia del figlio. Esso è composto da 41 item con modalità di risposta su scala Likert a 3 punti (quasi mai, a volte, spesso) relativi alle sensazioni ansiose sperimentate dal bambino nei tre mesi precedenti alla compilazione. Le sottoscale che compongono il questionario sono cinque (Disturbo d'Ansia Generalizzata, Ansia da Separazione, Disturbo di Panico, Disturbo d'Ansia Sociale, Fobia Scolastica).

Alabama Parenting Questionnaire (Frick, 1991). L'APQ si configura come un questionario di autovalutazione rivolto ai genitori, ai quali è richiesto di stimare la frequenza dei propri comportamenti educativi nei confronti del figlio. Tra le pratiche educative indagate vi sono i rimproveri, le punizioni, i complimenti e i premi a fronte del raggiungimento di un obiettivo e, inoltre, le istruzioni date al bambino per indicargli le attività da svolgere, come lavarsi, fare i compiti o andare a dormire (Benedetto e Ingrassia, 2014). L'APQ si compone di 42 item che valutano cinque dimensioni relative al parenting, a cui corrispondono altrettante scale (Coinvolgimento, Parenting positivo, Disciplina incoerente, Supervisione/monitoring inadeguati, Punizione corporale).

Culture Fair Intelligence Test. Il CFIT (Cattell, 1949) è una prova a tempo composta da stimoli non verbali che, a differenza dai tradizionali test di performance, misura l'intelligenza fluida del soggetto. La Scala 2, utilizzata nel nostro studio, si compone di 4 subtest (Serie, Classificazioni, Matrici e Condizioni), che prevedono compiti percettivi differenti. Il CFIT si rivela utile per valutare se il rendimento scolastico di un alunno rispecchia il suo livello di intelligenza, mettendo in evidenza la presenza di eventuali problemi emotivi o di apprendimento (Natali, 2008).

Apprendimenti scolastici. Il rendimento scolastico dell'alunno è stato calcolato attraverso una prova di competenza ortografica (Dettato di brano, Tressoldi, Cornoldi e Re, 2013), una prova di comprensione del testo scritto (Prove MT di Comprensione, Cornoldi e Colpo, 1995; 1998) e un test di valutazione delle abilità di calcolo e di soluzione di problemi aritmetici (AC-MT 6-11, Cornoldi, Lucangeli e Bellina, 2002; AC-MT 11-14, Cornoldi e Cazzola, 2003).

Risultati

Differenze in base al sesso e alla classe

Per indagare le differenze tra i soggetti rispetto al livello di autostima, ansia e benessere scolastico in base al sesso biologico e alla classe frequentata sono state condotte tre MANOVA 2 X 2, relative ai questionari “Cosa penso di me”, SCARED e QBS 8-13.

Relativamente al questionario “Cosa penso di me”, i risultati della MANOVA evidenziano differenze di genere significative nelle sottoscale Autostima Generale, Scolastica e Corporea, in quanto i maschi riportano punteggi più alti rispetto alle femmine. Inoltre, è stato riscontrato un effetto dovuto all’età per quanto riguarda l’Autostima Corporea; i ragazzini della scuola secondaria di 1° grado dichiarano, infatti, un minor livello di autostima rispetto al proprio corpo (si veda Tab. 2).

Per quanto concerne il questionario SCARED, è emerso un effetto significativo del genere nelle sottoscale Disturbo da Attacchi di Panico, Ansia Generalizzata e Ansia Sociale; rispetto ai maschi, le femmine riportano punteggi più alti in tutte le sottoscale. Considerando il livello scolastico, emerge un effetto significativo dato dall’età nelle subscale Ansia Generalizzata e Ansia da Separazione; rispetto agli alunni della scuola primaria, i ragazzi più grandi riportano livelli di ansia generalizzata significativamente maggiori e livelli di ansia da separazione inferiori (si veda Tab. 3).

Infine, dai risultati della MANOVA relativa ai punteggi ottenuti al QBS 8-13, è evidente un effetto significativo dato dal sesso biologico nelle scale Rapporto con i compagni, Atteggiamento emotivo a scuola e Autoefficacia, con punteggi più alti per i maschi. Prendendo in considerazione l’età degli alunni, risulta essere presente un effetto significativo nelle subscale Soddisfazione e riconoscimento e Rapporto con gli insegnanti, in quanto i ragazzini della scuola secondaria di 1° grado riportano punteggi significativamente minori rispetto agli alunni della scuola primaria (si veda Tab. 4).

In nessuno di questi casi abbiamo riscontrato interazioni significative Sesso x Età.

Tab. 2 – Sottoscale del questionario “Cosa penso di me”, medie e deviazioni standard ed effetti Sesso x Età della MANOVA

Variabili	Maschi (primaria)	Maschi (secondaria)	Femmine (primaria)	Femmine (secondaria)	Effetto sesso F (p)	Effetto età F (p)	Sesso x età F (p)
Generale	1.44 (ds .41)	1.45 (ds .39)	1.37 (ds .38)	1.31 (ds .46)	4.45 (.036)	.184 (.669)	.499 (.481)
Scolastica	1.53 (ds .36)	1.38 (ds .42)	1.34 (ds .35)	1.33 (ds .42)	6.65 (.010)	2.685 (.102)	2.136 (.145)
Corporea	1.54 (ds .39)	1.44 (ds .41)	1.46 (ds .37)	1.21 (ds .50)	9.30 (.003)	11.028 (.001)	1.753 (.187)
Familiare	1.65 (ds .28)	1.62 (ds .31)	1.60 (ds .29)	1.57 (ds .40)	1.52 (.219)	.334 (.564)	.002 (.968)
Interpersonale	1.38 (ds .40)	1.43 (ds .36)	1.30 (ds .35)	1.35 (ds .46)	2.70 (.102)	1.067 (.303)	.000 (.990)

Tab. 3 – Sottoscale del questionario SCARED, medie e deviazioni standard ed effetti Sesso x Età della MANOVA

Variabili	Maschi (primaria)	Maschi (secondaria)	Femmine (primaria)	Femmine (secondaria)	Effetto sesso F (p)	Effetto età F (p)	Sesso x età F (p)
Panico	5.44 (ds 5.18)	4.19 (ds 4.36)	6.65 (ds 4.74)	6.60 (ds 5.68)	9.375 (.002)	1.177 (.279)	1.047 (.307)
Generalizzata	5.91 (ds 3.82)	6.47 (ds 3.92)	7.03 (ds 3.36)	8.42 (ds 4.15)	11.521 (.001)	4.652 (.032)	.837 (.361)
Separazione	6.37 (ds 3.33)	4.13 (ds 2.91)	6.57 (ds 3.44)	5.05 (ds 3.02)	2.318 (.129)	26.072 (.000)	.984 (.322)
Sociale	5.15 (ds 3.29)	5.34 (ds 3.17)	6.85 (ds 3.12)	6.78 (ds 3.69)	15.888 (<.001)	.024 (.876)	.112 (.738)
Scuola	2.31 (ds 1.88)	1.93 (ds 1.67)	2.27 (ds 1.54)	2.51 (ds 1.99)	1.653 (.200)	.116 (.734)	2.239 (.136)
Totale	25.18 (ds 13.39)	22.06 (ds 12.63)	29.36 (ds 11.16)	29.37 (ds 13.85)	14.393 (<.001)	1.053 (.306)	1.073 (.301)

Tab. 4 – Sottoscale del QBS 8-13, medie e deviazioni standard ed effetti Sesso x Età della MANOVA

Variabili	Maschi (primaria)	Maschi (secondaria)	Femmine (primaria)	Femmine (secondaria)	Effetto sesso F (p)	Effetto età F (p)	Sesso x età F (p)
Soddisfazione	1.57 (ds .40)	1.35 (ds .53)	1.52 (ds .42)	1.34 (ds .46)	.307 (.580)	13.490 (<.001)	.086 (.770)
Rapporto con gli insegnanti	1.52 (ds .41)	1.49 (ds .41)	1.60 (ds .37)	1.38 (ds .50)	.089 (.766)	5.999 (.015)	3.714 (.055)
Rapporto con i compagni	1.62 (ds .40)	1.53 (ds .47)	1.49 (ds .40)	1.41 (ds .49)	5.073 (.025)	2.520 (.113)	.000 (.986)
Atteggiamento emotivo	1.18 (ds .51)	1.10 (ds .46)	.88 (ds .51)	.81 (ds .43)	28.702 (<.001)	1.627 (.203)	.002 (.965)
Autoefficacia	1.49 (ds .37)	1.37 (ds .36)	1.30 (ds .33)	1.24 (ds .39)	13.160 (<.001)	4.399 (.037)	.416 (.519)
Totale	7.36 (ds 1.34)	6.85 (ds 1.45)	6.80 (ds 1.23)	6.18 (ds 1.45)	14.369 (<.001)	12.188 (.001)	.098 (.754)

Autostima, benessere scolastico, ansia e rendimento scolastico

Gli indici di correlazione di Pearson dei punteggi dei questionari “Cosa penso di me”, SCARED e QBS 8-13 dimostrano come questi siano significativamente correlati tra loro; la correlazione elevata tra questi punteggi ci ha portati a ipotizzare che alla base di queste variabili ci sia un solo fattore comune relativo alla percezione di sé del soggetto. Analizzando e osservando i punteggi totali dei questionari, si evidenzia che l’autostima generale del bambino e il suo benessere scolastico sono negativamente correlati ai livelli di ansia e che all’aumentare dell’autostima aumentano significativamente anche i livelli di benessere dell’alunno (si veda Tab. 5).

Tab. 5 – *Indici di correlazione di Pearson dei questionari “Cosa penso di me”, SCARED e QBS 8-13*

Variabili	Autostima generale	Benessere scolastico totale	Ansia totale
Autostima generale	1	.595 (<.001)	-.424 (<.001)
Benessere scolastico totale	.595 (<.001)	1	-.453 (<.001)
Ansia totale	-.424 (<.001)	-.453 (<.001)	1

Per individuare le variabili significativamente associate al benessere scolastico dell'alunno, abbiamo condotto una regressione lineare con metodo Stepwise considerando come variabile dipendente il punteggio totale del bambino nel QBS 8-13 e come variabili indipendenti le sottoscale dei questionari “Cosa penso di me”, SCARED, APQ e QBS - G, i voti in pagella, la stima del livello intellettivo e i risultati delle prove relative agli apprendimenti scolastici. Il modello di regressione proposto è in grado di spiegare il 62,6% della varianza del benessere scolastico degli studenti.

Abbiamo poi eseguito un'analisi di regressione lineare con metodo Stepwise in cui abbiamo considerato come variabile dipendente l'Autostima Generale dell'alunno e come variabili indipendenti le sottoscale dei questionari QBS 8-13, SCARED e APQ, i voti in pagella, la stima del livello intellettivo e i risultati delle prove relative agli apprendimenti scolastici. Questo modello spiega il 23,7% della varianza dell'autostima generale dell'alunno (si veda Tab. 6).

Tab. 6 – *Variabili correlate all'Autostima Generale secondo il report degli alunni*

Variabile	R ² cumulativo (% varianza spiegata)	Beta	t	P
Ansia totale (Bambino)	.189 (18.9%)	-.595	-8.075	<.001
Ansia da separazione (Bambino)	.220 (3.1%)	.260	3.529	<.001
MT Comprensione	.237 (1.7%)	.132	2.444	.015

Path analysis

Per indagare la relazione e l'intensità dell'effetto esercitato da variabili relative all'alunno, al genitore e all'insegnante sul rendimento scolastico e sull'autostima scolastica abbiamo condotto una path analysis, considerando come variabili dipendenti l'autostima scolastica dello studente e il suo rendimento scolastico.

Abbiamo condotto una regressione lineare multivariata con metodo Stepwise, considerando l'Autostima Scolastica e il Rendimento Scolastico come variabili dipendenti; le variabili genere ed età, QBS-totale, Ansia totale e un punteggio composito formato dalla somma dei punteggi ottenuti nelle prove di apprendimento e al test Cattell come variabili indipendenti (Skills e QI).

Questo modello spiega il 42,3% della varianza dell'autostima scolastica e il 41,5% della varianza del rendimento scolastico (si veda Tab. 7).

Tab. 7 – Variabili correlate al Rendimento e all'Autostima Scolastica

Variabile	η^2 parziale (% varianza spiegata)		Beta		t		P	
	Rendimento	Auto-stima Scolastica	Rendimento	Auto-stima Scolastica	Rendimento	Auto-stima Scolastica	Rendimento	Auto-stima Scolastica
QBS totale	.131 (13%)	.239 (24%)	.188	.116	3.978	6.185	< .001	< .001
Skills e QI	.262 (26%)	.161 (16%)	.543	.141	7.987	5.226	< .001	< .001
Ansia Totale	.392 (39%)	.006 (0%)	-.001	-.004	-.111	-2.187	.912	.030

In seguito, abbiamo condotto tre analisi di regressione lineare con metodo Stepwise considerando come variabili dipendenti il benessere scolastico dell'alunno (QBS B/R Totale), le competenze (Skills e QI) e l'ansia (Ansia Totale); come variabili indipendenti in un caso le sottoscale dei questionari QBS-G, APQ e SCARED-G e nell'altro le sottoscale del QBS-I.

Per quanto riguarda le variabili genitoriali, la percezione dei genitori circa l'ansia (SCARED-G), il benessere scolastico dello studente (QBS-G) e lo stile educativo adottato dagli stessi genitori (APQ) spiega il 18% della varianza relativa alle competenze scolastiche dell'alunno (Skills e QI); il 17% della varianza del benessere scolastico percepito dall'alunno

(QBS B/R totale); il 12% della varianza dell'ansia percepita dallo studente.

Nello specifico le variabili genitoriali che risultano significativamente associate alle variabili dello studente sono la sottoscala SCARED Totale del questionario SCARED-G e le sottoscale Valutazione Apprendimenti e QBS-totale del questionario QBS-G (si veda la Figura 1).

Per quanto riguarda gli insegnanti, la percezione degli stessi circa il benessere scolastico degli studenti (QBS-I) spiega il 17% della varianza di Skills e QI dell'alunno; il 7% della varianza relativa al benessere scolastico e dell'ansia percepiti dall'alunno. Nello specifico, le sottoscale del questionario QBS-I che risultano significativamente associate alle variabili dello studente sono QBS-I totale, Consapevolezza Alunno e Valutazione Apprendimenti (si veda la Figura 1).

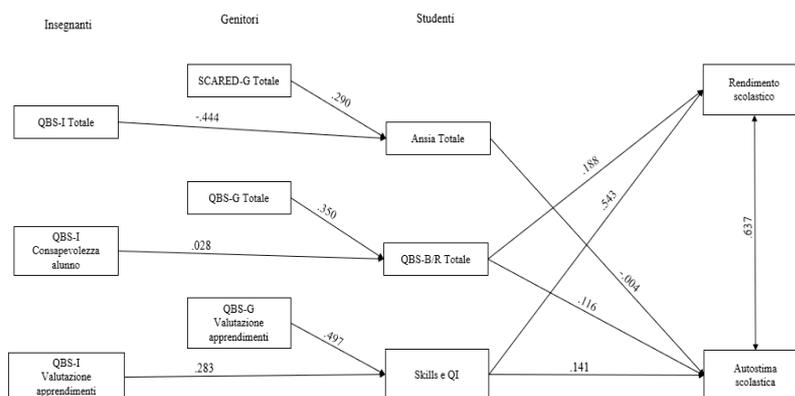


Figura 1 – Path analysis Autostima Scolastica e Rendimento Scolastico

Discussione

Crescita dell'autostima e del benessere

Il primo insieme di analisi aveva lo scopo di indagare le differenze tra i soggetti rispetto al livello di autostima, ansia e benessere scolastico in base al proprio sesso biologico e alla classe frequentata.

Circa le differenze in base al sesso, si osserva, come ipotizzato, che i maschi presentano livelli di autostima significativamente più alti rispetto alle ragazze, soprattutto in relazione alla dimensione corporea. In effetti, i cambiamenti fisici che la pubertà porta con sé non rivestono la stessa importanza per maschi e femmine; se le ragazze tendono a basare il con-

cetto di sé sulle valutazioni del proprio corpo e delle proprie attrattive fisiche, i ragazzi tendono a privilegiarne l'autoefficacia (Lerner, Orlos e Knapp, 1976).

A conferma dell'ipotesi formulata, il nostro studio ha evidenziato come le femmine tendano a presentare livelli di ansia più elevati rispetto ai coetanei maschi; in particolare, sembrerebbero sperimentare un numero maggiore di sintomi relativi al disturbo di panico e all'ansia generalizzata. Infine, rispetto ai maschi, le ragazze riportano un vissuto emotivo maggiormente negativo a fronte delle richieste scolastiche, caratterizzato da ansia, vergogna e senso di colpa. Al contrario, i ragazzi dichiarano di intrattenere migliori rapporti con i compagni di classe.

Confrontando gli studenti della scuola primaria con quelli della scuola secondaria di 1° grado, si osserva che solamente la dimensione corporea dell'autostima sembrerebbe risentire dell'effetto dell'età, andando incontro a una diminuzione significativa. In effetti, se i bambini piccoli basano la propria immagine corporea sulle proprie capacità fisiche (Keller, Ford e Meacham, 1978), con l'avvento dell'adolescenza il concetto di sé tenderà a fondarsi sempre di più sull'aspetto esteriore e sull'attrattività (Pope, McHale e Craighead, 1988). Per quanto concerne l'ansia sperimentata dagli alunni, dall'analisi dei dati sembrerebbe che con il tempo i sintomi relativi all'ansia generalizzata tendano ad aumentare, al contrario di quelli relativi all'ansia da separazione, che invece diminuiscono. Infine, in linea con lo studio di Tobia e Marzocchi (2015), è evidente come il benessere totale degli studenti tenda a diminuire in modo significativo nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di 1° grado. In particolare, i ragazzi della scuola secondaria si dichiarano meno soddisfatti dei propri risultati scolastici e sembrano intrattenere rapporti peggiori con i propri insegnanti.

Il nostro studio si pone a completamento di linee di ricerche precedenti che non hanno tenuto in considerazione l'autostima nei loro progetti. Rispetto ad altri studi (ad esempio: Tobia, Greco, Steca e Marzocchi, 2018), nei quali i predittori principali del benessere scolastico sono risultati essere le competenze scolastiche del bambino e i suoi voti in pagella, nella presente ricerca queste variabili hanno mostrato di avere un ruolo marginale rispetto all'autostima e all'ansia.

Relazioni fra autostima, benessere e prestazione

La path analysis condotta ci ha permesso di mettere in evidenza le relazioni esistenti tra autostima scolastica, rendimento e benessere degli studenti.

Il benessere, in particolare, sembrerebbe rivestire un ruolo fondamentale sia per quanto riguarda il rendimento che l'autostima scolastica. Nello specifico, tra le variabili associate al benessere che sono risultate essere rilevanti ci sono la soddisfazione dello studente circa i propri risultati scolastici e la percezione che il proprio impegno sia riconosciuto sia dai genitori che dagli insegnanti. A questo proposito, la ricerca ha messo in evidenza come gli studenti che percepiscono la presenza di supporto da parte di un insegnante tendono a mostrare un numero inferiore di sintomi depressivi e un aumento dei livelli di autostima (Fredriksen e Rhodes, 2004). Rispetto al benessere dell'alunno, inoltre, si osserva la presenza di una relazione negativa tra il suo livello di autostima scolastica e il rapporto che egli intrattiene con i propri insegnanti. Una possibile spiegazione di questa relazione potrebbe essere che più l'alunno si sente aiutato dagli insegnanti, meno si sente competente dal punto di vista scolastico.

Così come il benessere scolastico, anche le competenze degli alunni valutate mediante una serie di prove relative agli apprendimenti scolastici risultano essere associate sia al rendimento che all'autostima scolastica degli stessi, in linea con quanto affermato da altre recenti ricerche (Cvencek et al., 2018).

Inoltre, emerge una correlazione inversa tra ansia e autostima scolastica; all'aumentare dell'ansia diminuirebbe l'autostima scolastica dell'alunno. Potrebbe essere utile condurre studi longitudinali che permettano di comprendere meglio la direzione tra ansia e autostima scolastica.

Infine, in linea con la letteratura presentata e con la nostra ipotesi iniziale, non solo è stata confermata la presenza di una relazione tra autostima scolastica e rendimento degli alunni, ma è emersa l'esistenza di una influenza bidirezionale tra queste due variabili.

Questo studio ci ha permesso di osservare che la valutazione degli apprendimenti dello studente da parte di insegnanti e genitori risulta significativamente associata alle competenze e al QI degli alunni. Questo dato è rilevante non solo perché dimostra che genitori e insegnanti tendono ad avere una percezione accurata delle potenzialità e dei limiti del bambino, ma anche perché la percezione che l'insegnante ha dell'alunno e delle sue competenze ha un'influenza cruciale sul rendimento scolastico dello stesso. Infatti, a seconda di quello che si aspetta dall'alunno, l'insegnante tenderà a interagire con lui in un modo tale che faciliterà l'avverarsi delle proprie aspettative iniziali (Rosenthal e Jacobson, 1968). La qualità della relazione che lo studente instaura con il proprio insegnante risulta avere un ruolo fondamentale nell'influenzare il suo rendimento scolastico. In particolare, la relazione con l'insegnante risulta critica nel determinare l'atteggiamento con cui l'alunno si avvicina alla scuola e affronta le diverse attività e sembrerebbe avere un'influenza cruciale sulla motivazio-

ne, il benessere psicosociale e il successo scolastico dello studente (Kre-driksen e Rhodes, 2004). Inoltre, Samdal e i suoi collaboratori (1998) hanno messo in evidenza che avere insegnanti supportivi, sentirsi al sicu-ro e fare esperienza di comportamenti equi e corretti in ambito scolastico sono alcuni dei fattori associati a livelli elevati di soddisfazione dell'a-lunno.

Conclusioni

Il presente studio si è proposto di indagare eventuali variazioni nei li-velli di autostima, ansia e benessere scolastico in un campione di studen-ti di 8-13 anni, a seconda del sesso biologico e della classe frequentata. Nello specifico, i maschi riportano livelli di autostima significativamente più alti rispetto a quelli delle femmine, le quali tendono a presentare li-velli di ansia più elevati e un vissuto emotivo maggiormente negativo a fronte delle richieste scolastiche. Prendendo in considerazione la classe frequentata, invece, abbiamo osservato una diminuzione dell'autostima corporea nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di 1° grado. Inoltre, coerentemente con i dati presenti in letteratura, è emerso che i ragazzi più grandi riportano livelli di benessere scolastico più bassi. I nostri risultati evidenziano l'importanza di prestare particolare attenzio-ne al periodo di transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di 1° grado, che può configurarsi come un fattore di rischio per il benes-ere degli alunni (Tobia e Marzocchi, 2015). In letteratura sono presenti numerose evidenze dell'esistenza di una stretta relazione tra il rendimen-to scolastico del bambino e la sua autostima; il presente studio ha confer-mato non solo la relazione tra queste due variabili, soprattutto per quanto riguarda la dimensione dell'autostima scolastica, ma ha anche mostrato l'esistenza di un'influenza reciproca tra esse. Inoltre, sia l'autostima sco-lastica che il rendimento risultano essere il prodotto dell'interazione di una moltitudine di variabili; secondo i nostri dati, le variabili relative agli studenti che sono significativamente associate a questi due aspetti sono l'ansia dell'alunno, il suo benessere scolastico e le sue competenze, valu-tate mediante una serie di prove relative agli apprendimenti scolastici.

Alla luce di quanto emerso, la presente ricerca potrebbe rivelarsi utile per la messa a punto di programmi volti a favorire il successo scolastico dello studente e a promuovere la sua autostima e il suo benessere scola-stico con il coinvolgimento degli adulti di riferimento.

Limiti e prospettive future

Tra i limiti della nostra ricerca, è da tenere in considerazione il fatto che si tratta di uno studio cross-sectional, nel quale non è stato possibile indagare l'evoluzione dei costrutti attraverso uno studio longitudinale, in cui il campione è rappresentativo di una specifica regione del nord-ovest d'Italia. Inoltre, sono stati utilizzati numerosi strumenti e questo potrebbe aver causato l'affaticamento dei soggetti nel corso della somministrazione, portando ad un calo della loro concentrazione e attenzione al compito.

Data la complessità, potrebbe essere utile replicare lo studio con un altro campione; questo non solo ne aumenterebbe la validità, ma renderebbe anche più chiara la relazione di causalità tra le variabili considerate.

Infine, potrebbe essere interessante indagare in modo specifico la relazione tra autostima scolastica dell'alunno e qualità del rapporto con l'insegnante e condurre uno studio longitudinale per individuare i predittori del rendimento scolastico e dell'autostima scolastica.

Bibliografia

- Areepattamannil, A. (2010). Parenting Practices, Parenting Style, and Children's School Achievement. *Psychological Studies*, 55(4), 283-289.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (4), 71-81. New York: Academic Press.
- Benedetto, L., Ingrassia, M. (2012). Misurare le pratiche genitoriali: l'Alabama Parenting Questionnaire (APQ). *Disturbi di Attenzione e Iperattività*, 7(2), 121-146.
- Benedetto, L., Ingrassia, M. (2014). L'Alabama Parenting Questionnaire per la fascia prescolare (APQ-Pr). Contributo all'adattamento italiano. *Disturbi di Attenzione e Iperattività*, 9(2), 151-167.
- Birmaher, B., Brent, D.A., Chiappetta, L., Bridge, J., Monga, S. e Baugher, M. (1999). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): a replication study. 1230-1236.
- Caputi, M., Lecce, S., Carbonara, M.V., Pagnin, A. (2012). Il ruolo della relazione madre-bambino sul rendimento scolastico. Uno studio longitudinale. *Giornale di Psicologia dello Sviluppo* (101), 3-13.
- Cornoldi, C., Cazzola, C. (2003). *AC-MT 11-14. Test di valutazione delle abilità di calcolo e problem solving dagli 11 ai 14 anni. Con protocolli*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Colpo, G. & Gruppo, M.T. (1998). *La valutazione della lettura. Le prove MT-2*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Cornoldi, C., Lucangeli, D. e Bellina, M. (2002). *Test AC-MT 6-11. Test di valutazione delle abilità di calcolo. Gruppo MT*. Trento: Erickson.

- Cornoldi, C., Re, A.M., Tressoldi, P.E. (2013). *BVSCO-2 Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica*.
- Cowan, R.J., Swearer, S.M., Sheridan, S.M. (2004). Home-School Collaboration. *Encyclopedia of Applied Psychology*, (2), 201-208.
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., Meltzoff, A. N. (2018). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority north American elementary school children. *Child development*, 89(4), 1099-1109.
- Dalgas-Pelish, P. (2006). Effects of a Self-Esteem Intervention Program on School-Age Children. *Pediatric Nursing*, 32(4), 341-348.
- Englund, M.M., Luckner, A.E., Whaley, G.J.L., Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.
- Fabbro, N., Brugnara, D., Dall'Igna, E. (2009). Sicurezza percepita, qualità delle relazioni, autostima e motivazione scolastica. Studio di un campione di età evolutiva in situazione di disagio sociale. *Cognitivismo clinico*, 6(1), 60-73.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A.J., Gallego, J. (2010). The Applications of Mindfulness with Students of Secondary School: Results on the Academic Performance, Self-Concept and Anxiety. In M.D. Lytras et al. (Eds.), *WSKS 2010*, Part I, CCSI 111, pp. 83-97.
- Fredriksen, K., Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, (103), 45-54.
- Hamachek, D. (1995). Self-Concept and School Achievement: Interaction Dynamics and a Tool for Assessing the Self-Concept Component. *Journal of Counseling & Development*, (73), 419-425.
- Iudici, A., Fava, M. (2010). Autostima: mito culturale o categoria scientifica? *Scienze dell'Interazione*, 2(1), 57-65.
- Jaaffar, A.H., Ibrahim, H.I., Rajadurai, J., Sohail, M.S. (2019). Psychological impact of Work-Integrated Learning Programmes in Malaysia: The Moderating Role of Self-Esteem on Relation between Self-Efficacy and Self-Confidence. *IJEP-International Journal of Educational Psychology*, 8(2), 188-213.
- Jongerden, L., Bögels, S.M. (2015). Parenting, family functioning and anxiety-disordered children: Comparisons to controls, changes after family versus child CBT. *Journal of Child and Family Studies*, 1-14.
- Kordi, A., Baharudin, R. (2010). Parenting Attitude and Style and Its Effects on Children's School Achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 217-222.
- Kornilova, T.V., Kornilov, S.A., Chumakova, M.A. (2009). Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population. *Learning and Individual Differences* 19, 596-608.
- Körük, A. (2017). The Effect of Self-Esteem on Student Achievement. In E. Karadağ (Ed.), *The Factors Effecting Student Achievement*, 247-257. New York: Springer International Publishing.

- Longobardi, C. (2008). Valutare la relazione insegnante-allievo: metodi e strumenti. *Età Evolutiva*, 116-128.
- Malagoli Togliatti, M., Lubrano Lavadera, A. (2002). *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*. Bologna: il Mulino.
- Marinelli, C.V., Romano, G., Cristalli, I., Franzese, A., Di Filippo, G. (2016). Autostima, stile attributivo e disturbi internalizzanti in bambini dislessici. *Dislessia*, 13(3), 297-310.
- Melchiori, F. (2018). Scuola e benessere degli studenti: l'influenza dell'ansia sulle skills emotive e sociali. *Formazione & Insegnamento*, XVI(1).
- Moghaddam, M.F., Validad, A., Rakhshani, T., Assareh, M. (2017). Child self-esteem and different parenting styles of mothers: a cross-sectional study. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 1, 37-42.
- Morelli, E., Palamà, D., Meneghetti, C. (2015). Il ruolo degli stili cognitivi e degli aspetti emotivo-motivazionali nella buona riuscita nello studio. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 2(4), 477-486.
- Muijs, R.D. (1997). Symposium: Self Perception and Performance. Predictors of academic achievement and academic self-concept: a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-277.
- Pajares, F., Schunk, D.H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept and School Achievement. In *Perception*, 239-266. London: Ablex Publishing.
- Parhiala, P., Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Poikkeus, A.-M., Aro, T. (2018). Profiles of school motivation and emotional well-being among adolescents: Associations with math and reading performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 196-204.
- Pazzaglia, F., Moè, A., Cipolletta, S., Chia, M., Galozzi, P., Masiero, S., Punzi, L. (2020). Multiple dimensions of self-esteem and their relationship with health in adolescence. *International journal of environmental research and public health*, 17(8), 2616.
- Peleg, O. (2009). Test Anxiety, Academic Achievement and Self-Esteem among Arab Adolescents with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, (32), 11-20.
- Pope, A., McHale, S., Craighead, E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. New York: Pergamon (tr. it. *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*. Trento: Erikson, 1993).
- Pyankova, S.D., Baskaevab O.V., Chertkova, Y.D., Parshikova, O.V. (2016). Relationships between intelligence and self-concept parameters in children. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 233, 362-366.
- Raccanello, D., Brondino, M., Moè, A., Stupnisky, R., Lichtenfeld, S. (2019). Enjoyment, boredom, anxiety in elementary schools in two domains: Relations with achievement. *The Journal of Experimental Education*, 87(3), 449-469.
- Ratelle, C. F., Simard, K., Guay, F. (2013). University students' subjective well-being: The role of autonomy support from parents, friends, and the romantic partner. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 893-910.

- Rogers, M.A., Theule, J., Ryan, B.A., Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
- Rubie-Davies, C.M., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D., Dixon, R. (2010). Expectations of Achievement: Student, teacher and parent perceptions. *Research in Education*, (83), 36-53.
- Rytkönen, K., Aunola, K., Nurmi, J.E. (2005). Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's School Achievement: A Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(4), 494-522.
- Scaini, S., Ogliari, A., De Carolis, L., Bellodi, L., Di Serio, C., Brombin, C. (2017). Evaluation of Mother-Child Agreement and Factorial Structures of the SCARED Questionnaire in an Italian Clinical Sample. *Frontiers in Psychology*, 8(242), 1-10.
- Tobia, V., Marzocchi G.M. (2011). Il benessere nei bambini con disturbi specifici dell'apprendimento e nei loro genitori: uno studio pilota con il Questionario sul benessere scolastico-versione per i genitori. *Ricerche di Psicologia*, 4, 499-517.
- Tobia, V., Marzocchi, G.M. (2015). *QBS 8-13. Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Trento: Erickson.
- Tobia, V., Marzocchi, G.M. (2015). Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali. *DdA-Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 3(2), 221-232.
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., Marzocchi, G.M. (2018). Children's Wellbeing at School: A Multi-Dimensional and Multi-Informant Approach. *Journal of Happiness Studies*, Springer, 20(3), 841-861.
- Tressoldi, P.E., Cornoldi, C., Re, A.M. (2013). *BVSCO-2. Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica-2*. Firenze: Giunti O.S.
- Troncone, A., Labella, A., Drammis, L.M. (2011). Personalità, autostima e rendimento scolastico: quale relazione? *Psicologia Scolastica*, 10(10), 223-243.
- Ulmanen, S., Soini T., Pietarinen, J., Pyhältö, K. (2016). Students' experiences of the development of emotional engagement. *International Journal of Educational Research*, 79, 86-96.
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., Nurmi, J. E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138-149.
- West, C.K., Fish, J.A., Stevens, J. (1980). Self-Concept, Self-Concept of Academic Ability and School Achievement: Implications for "Causes" of Self-Concept. *The Australian Journal of Education*, 24(2), 194-213.
- Wigfield, A., Eccles, J.S. (1989). Test Anxiety in Elementary School Students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159-183.