"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"
Vol. 17, n. 30/2025, pp. 135-155 – ISSN 2038-1034

Partecipazione e relazioni tra pari nella scuola secondaria di secondo grado

Michelle Pieri, Caterina Bembich

Abstract – *This contribution explores the role of participation and peer relationships in the context of upper secondary school, emphasizing their importance in the field of inclusion. Based on a survey involving 158 teachers from two technical institutes in Northern Italy, we analyzed how teachers perceive the importance and effective implementation of participation and peer relationships in the school context. The responses provided seem to indicate an explicit recognition of inclusion and participation as fundamental priorities for the school. However, a greater complexity seems to emerge in the effective participation of students during learning activities. The data collected show that, although the importance of an inclusive environment is recognized, the school does not always manage to fully and actively involve all students.*

Riassunto – *Questo contributo esplora il ruolo della partecipazione e delle relazioni tra pari nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, ponendo l'accento sulla loro importanza nell'ambito dell'inclusione. Basandosi su un'indagine che ha coinvolto 158 docenti provenienti da due istituti tecnici del Nord Italia si è analizzato come i docenti percepiscono l'importanza e l'effettiva realizzazione della partecipazione e delle relazioni tra pari nel contesto scolastico. Le risposte fornite sembrano indicare un riconoscimento esplicito dell'inclusione e della partecipazione come priorità fondamentali per l'istituto scolastico. Tuttavia, sembra emergere una complessità maggiore nella partecipazione effettiva degli studenti durante le attività di apprendimento. I dati raccolti evidenziano che, sebbene si riconosca l'importanza di un ambiente inclusivo, la scuola non sempre riesce a coinvolgere tutti gli studenti in modo pieno e attivo.*

Keywords – peer relationships, inclusion, upper secondary school, teachers

Parole chiave – partecipazione, relazioni tra pari, inclusione, scuola secondaria di secondo grado, docenti

Michelle Pieri è Professoressa associata in Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa presso l'Università degli Studi di Trieste, dove insegna *Metodologia del gioco e dell'animazione, Pedagogia per le difficoltà d'apprendimento* e *Tecnologie per l'apprendimento*. I suoi principali interessi di ricerca si focalizzano su tecnologie didattiche, piccole scuole, inclusione scolastica e rapporto scuola-genitori. Tra le sue pubblicazioni: *Classi in rete. Un modello innovativo per le piccole scuole* (Lecce, Pensa Multimedia, 2022); *Insegnanti di sostegno e apprendimento cooperativo* (in E. Bortolotti, G. Franceschini, B. Bocchi, a cura di, *Costruire la professione docente nel percorso per il sostegno agli alunni con disabilità delle Scuole. Secondarie. Il corso di Trieste si racconta*, Trieste, EUT, 2024, pp. 57-64); *Revitalizing education in rural and small schools: The role of AI in teachers' professional development* (in coll. con G.R.J. Mangione e F. De Santis, in "Italian Journal of Educational Technology", 32(1), 2024, pp. 21-35).

Caterina Bembich è Professoressa associata in Pedagogia sperimentale all'Università degli Studi di Trieste, dove insegna *Pedagogia sperimentale* e *Strumenti e tecniche della ricerca educativa*. I suoi principali temi di ricerca vertono, in particolare, sui fattori di rischi e di protezione nei contesti educativi vulnerabili; sulla progettazione educativa per il contrasto alla dispersione scolastica; sulla riflessione metodologica nella ricerca empirica in campo educativo. Tra le sue pubblicazioni: *Equity in learning paths and contrast to early school leaving: the*

complexity of the factors involved in the school experiences of foreign students (in "Frontires in Education", 8, 2023); *Misurare e interpretare i processi di contrasto al rischio educativo* (in coll. con P. Sorzio, Lecce, Pensa MultiMedia, 2021); *La teoria ecologico-culturale. Processi, reti e transizioni per analizzare e intervenire nella dispersione scolastica* (Lecce, Pensa MultiMedia, 2020).

L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra le Autrici. Ai soli fini delle attribuzioni, sono da ascrivere a Michelle Pieri i paragrafi 1, 2, 3 e a Caterina Bembich i paragrafi 4, 5, 6, 7.

1. Introduzione

All'interno del contesto scolastico, la partecipazione e le relazioni tra pari costituiscono due dimensioni profondamente interconnesse, che si rafforzano reciprocamente e svolgono un ruolo fondamentale nella creazione di ambienti educativi inclusivi[1]. L'inclusione scolastica non può essere limitata a una mera questione di accesso fisico alle strutture educative, ma deve essere intesa come un principio educativo fondamentale, che si fonda sull'assunto che tutti gli studenti[2], a prescindere da caratteristiche individuali, capacità, provenienza etnica, linguistica o socioeconomica, abbiano il diritto di partecipare pienamente alla vita scolastica, di essere accolti e valorizzati all'interno di una comunità scolastica, dove possano sentirsi accettati, rispettati e supportati[3]. La ricerca ha dimostrato che le scuole inclusive non solo migliorano l'esperienza educativa degli studenti con bisogni educativi speciali, ma creano un ambiente più ricco per tutti gli studenti[4].

Un ambiente scolastico inclusivo facilita l'instaurarsi di relazioni tra pari positive, che, oltre a essere essenziali per una partecipazione significativa, possono migliorare il benessere, le competenze sociali e i risultati accademici degli studenti[5]. Nelle prossime pagine, si approfondiranno in modo specifico i concetti di partecipazione e di relazione tra pari nel contesto scolastico.

2. Partecipazione

Il concetto di partecipazione, come osservano numerosi autori[6], è ampiamente e profondamente complesso, in quanto viene utilizzato in modo così esteso che in letteratura non ne esiste

[1] I Nordström, *Inclusion and participation in peer relations*, in "Scandinavian Journal of Disability Research",13(1), 2010, pp. 71-87.

[2] Con la parola studenti si intende naturalmente fare riferimento sia agli studenti che alle studentesse.

[3] T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd Ed.). Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

[4] M. Ziegler, A. Matthews, M. Mayberry, J. Owen-DeSchryver, E.W. Carter, *From barriers to belonging: Promoting inclusion and relationships through the peer to peer program*, in "TEACHING Exceptional Children", 52(6), 2020, pp. 426-434.

[5] W. Fu, Y. Xiao, C. Yin, T. Zhou, *The relationship of inclusive climate and peers' attitude on children with disabilities in China: A mediating role of empathy*, in "Front. Psychol.", 13, 2022, p. 1034232.

[6] I. Nordström, *Inclusion and participation in peer relations*, cit.; V. Simovska, B.B. Jensen, *Conceptualizing Participation—the Health of Children and Young People, Denmark*, World Health Organization Regional Office for

una definizione unica e condivisa. A questo proposito, come riportano Agostini, Bonomi e Gori Nocentini[7], Alfieri[8] evidenzia che il concetto di "partecipazione" viene impiegato sovente come "termine ombrello", che comprende un'ampia gamma di attività, con il rischio di comprometterne la chiarezza concettuale. Alternativamente, il termine viene definito in modo estremamente specifico, indicando tipi di partecipazione ben precisi, come la partecipazione politica, sociale o scolastica, con il risultato di ridurre la sua complessità[9].

Per quanto concerne la partecipazione scolastica, Dancer e Kamvounias[10] la descrivono come un processo di impegno attivo che può comprendere cinque modalità, tra cui, ad esempio, l'essere semplicemente presenti a scuola rispettando gli orari, il contribuire alla discussione e l'essere capaci di lavorare in gruppo. Secondo Burchfield e Sappington[11], la partecipazione può essere definita come le risposte volontarie non richieste fornite dagli studenti in classe, e il livello di partecipazione viene valutato in base al numero di tali risposte. Dürr[12] propone un esempio di classificazione delle attività partecipative legate alla scuola: partecipazione alle strutture scolastiche, didattica partecipativa, partecipazione alla vita sociale della scuola e partecipazione al di fuori della scuola, andando a creare un legame tra scuola e comunità. Per quanto concerne questo ultimo punto, numerosi autori sottolineano la necessità che la partecipazione degli studenti abbracci tutti gli aspetti della vita scolastica, estendendosi anche alla dimensione comunitaria[13]. La partecipazione degli studenti, come si è visto, può quindi manifestarsi tramite molteplici forme[14] e, come evidenzia Cohen[15], può avere una durata variabile, che può andare da pochi secondi a un periodo di tempo decisamente più lungo.

In letteratura sono stati individuati alcuni fattori interni alla scuola che possono influenzare la partecipazione degli studenti, Cheng e colleghi[16] , ad esempio, ne identificano tre:

Europe, 2009; T. Mannarini, *Di cosa parliamo quando parliamo di partecipazione? Una rassegna degli articoli pubblicati tra il 1996 e il 2004 nelle riviste scientifiche internazionali di Psicologia di Comunità*, in "Psicologia di Comunità", 2, 2005, pp. 37-54; C. Agostini, E. Bonomi, M. Gori Nocentini, *Contrastare le disuguaglianze educative: Partecipazione studentesca e orientamento scolastico*, Milano, Percorsi di secondo Welfare, 2022.

[7] C. Agostini, E. Bonomi, M. Gori Nocentini, *Contrastare le disuguaglianze educative: Partecipazione studentesca e orientamento scolastico*, cit.

[8] S. Alfieri, *Quarta fermata: la partecipazione*, in E. Marta, P. Bignardi, S. Alfieri (a cura di), *Adolescenti e Partecipazione: Indagine Generazione Z 2019-2020*, Milano, Vita e Pensiero, 2021, pp. 3-15.

[9] C. Agostini, E. Bonomi, M. Gori Nocentini, *Contrastare le disuguaglianze educative: Partecipazione studentesca e orientamento scolastico*, cit.

[10] D. Dancer, P. Kamvounias, *Student involvement in assessment: A project designed to assess class participation fairly and reliably*, in "Assessment Evaluation in Higher Education", *30*(4), 2005, pp. 445-454.

[11] C.M. Burchfield, Sappington J, *Participation in classroom discussion*, in "Teaching of Psychology", *26*(4), 199, pp. 290-291.

[12] K. Dürr, *The school: A democratic learning community*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2004.

[13] D. Hannam, *A pilot study to evaluate the impact of the student participation aspects of the citizenship order on standards of education in secondary schools*, London, Department for Education and Skills, 2001.

[14] R.A., Hart, *Children's participation: From tokenism to citizenship*, UNICEF, 1992.

[15] P.A. Cohen, *Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings*, in "Research in Higher Education", *13*(4), 1991, pp. 321-341.

[16] E.C.K Cheng., Y.W. Leung, W. W., Yuen, H.H.H Tang, *A model for promoting student participation in school governance*, in "International Journal of Educational Management", 34 (4), 2020, pp. 737-749.

– i valori promossi dalla scuola, ossia l'idea di "buon studente" e di futuro "buon cittadino" che la scuola ha e trasmette, come, ad esempio, il fatto che i dirigenti scolastici incoraggino o meno la possibilità per gli studenti di esprimersi sulla governance della scuola o di organizzare attività in ambito scolastico;

– le pratiche della scuola, ovvero le attività che la scuola realizza per far partecipare gli studenti, in particolare per quanto riguarda le risorse investite, il tempo impiegato per queste attività e le modalità nelle quali queste attività si concretizzano;

– l'etica della scuola, ossia il tipo di "tradizione democratica" della scuola, il clima che la scuola trasmette, esistono scuole, che, ad esempio, incoraggiano lo scambio di opinioni e attuano procedure trasparenti nella formulazione delle policy.

Dall'analisi della letteratura emerge che sia gli studenti che i docenti ritengono la partecipazione un elemento di fondamentale importanza nel contesto scolastico[17] e ne riconoscono i benefici[18], nello specifico gli studenti ritengono che sia fondamentale per il loro processo di apprendimento[19]. Nella fattispecie la ricerca ha dimostrato che la partecipazione scolastica:

– contribuisce a far diventare gli studenti parte attiva del processo educativo[20];

– innesca un processo virtuoso che previene l'abbandono scolastico e, nello specifico, ha un effetto protettivo sugli studenti più a rischio di abbandono scolastico, come, ad esempio, gli studenti provenienti da famiglie che presentano problematiche a livello sociale, economico e culturale[21];

– aumenta il livello di motivazione degli studenti[22];

– influisce positivamente sull'apprendimento[23], gli studenti migliorano le capacità di pensiero critico e sviluppano competenze critiche e di problem-solving[24];

– influenza positivamente l'andamento scolastico, è emerso che gli studenti ottengono voti più alti quando la loro partecipazione aumenta[25];

[17] R.R. Weaver, J. Qi, *Classroom organization and participation: College students' perceptions*, in "The Journal of Higher Education", *76*(5), 2005, pp. 570-601.

[18] P.A. Fassinger, *Understanding classroom interaction: Students' and professors' contributions to students' silence*, in "The Journal of Higher Education", *66*(1), 1995, pp. 82-96.

[19] L. M. Fritschner, *Inside the undergraduate college classroom: Faculty and students differ on the meaning of student participation*, in "The Journal of Higher Education", *71*(3), 2000, pp. 342-362.

[20] R.R. Weaver, J. Qi, *Classroom organization and participation: College students' perceptions*, cit.

[21] J.D. Finn, *Withdrawing from school*, in "Review of Educational Research", *59*(2), 1989, pp. 117-142; M. S. Piccioli, C. Reier, *Partecipazione di studenti e studentesse: una sfida nell'ambito della governance scolastica*, in "IUL Research", *3*(5), 2022, pp. 181-197.

[22] E. Junn, *"Pearls of wisdom": Enhancing student class participation with an innovative exercise*, in "Journal of Instructional Psychology", *21*(4), 1994, pp. 385-387.

[23] R.R. Weaver, J. Qi, *Classroom organization and participation: College students' perceptions*, cit.

[24] C. Garside, *Look who's talking: A comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills*, in "Communication Education", *45*(3), 1996, pp. 212-227.

[25] S. Brint, A.M. Cantwell, R.A. Hanneman, *The two cultures of undergraduate academic engagement*, in "Research in Higher Education", 49, 2008, pp. 383-402; R. Reinsch, J. R. Wambsganss, *Class participation: How it affects results on examinations*, in "Journal of Education for Business", 70, 1994, pp. 33-37.

– contribuisce ad aumentare l'autostima e incoraggia lo sviluppo di un senso di appartenenza alla comunità scolastica[26];

– rafforza il senso di autoefficacia e fa sentire agli studenti capaci di fare la differenza nella propria scuola e nella propria comunità[27];

– migliora la capacità degli studenti di comunicare e di interagire all'interno di un gruppo[28].

Sebbene sia i docenti che gli studenti sembrino essere concordi sull'importanza della partecipazione, riconoscendone i molteplici benefici[29], e vi sia da parte degli studenti l'apparente volontà di aumentare la partecipazione[30], da diversi studi è emerso che in ogni classe solo pochi studenti partecipano regolarmente[31].

3. Relazioni tra pari

Nella scuola secondaria di secondo grado le relazioni tra pari sono molto importanti per gli studenti dato che sono fondamentali non solo per costruzione dell'identità personale e del ruolo sociale ma anche per l'acquisizione di un livello di autonomia più elevato[32]. L'adolescenza è un periodo della vita che si contraddistingue per una progressiva ridefinizione dei rapporti con le figure adulte di riferimento, come, ad esempio, i genitori, e da un accrescimento del desiderio di investire nelle relazioni con i pari[33]. Dato che la scuola rappresenta il luogo in cui gli adolescenti di norma trascorrono la maggior parte del loro tempo, il gruppo classe rappresenta per

[26] R. Holdsworth, *Schools that create real roles of value for young people*, in "Prospects", *30*, 2000, pp. 349-362.

[27] C.E. Galyon, C.A. Blondin, J.S. Yaw, M.L. Nalls, R.L. Williams, *The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance*, in "Social Psychology of Education", *15*(2), 2012, pp. 233-249.

[28] D. Dancer, P. Kamvounias, *Student involvement in assessment: A project designed to assess class participation fairly and reliably*, cit.

[29] P.A. Fassinger, *Understanding classroom interaction: Students' and professors' contributions to students' silence*, in "The Journal of Higher Education", *66*(1), 1995, pp. 82-96.

[30] R.C. Wade, *Teacher education students' views on class discussions: Implications for fostering critical reflection*, in "Teaching and Teacher Education", *10*(2), 1994, pp. 231-243.

[31] D.H. Smith, *Encouraging students' participation in large classes: A modest proposal*, in "Teaching Sociology", 20, 1992, pp. 337-339; C.E. Nunn, *Discussion in the college classroom*, in "Journal of Higher Education", 67, 1996, pp. 243-266; D.A. Karp, W.C. Yoels, *The college classroom: Some observations on the meaning of student participation*, in "Sociology and Social Research", 60, 1976, pp. 421-439; G. Crombie, S. W. Pyke, N. Silverthorn, A. Jones, S. Piccinin, *Students' perceptions of their classroom participation and instructor as a function of gender and context*, in "Journal of Higher Education", *74*(1), 2003, pp. 51-76.

[32] B.B. Brown, J. Larson, *Peer relationships in adolescence*, in R. M. Lerner L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed.), Hoboken, New Jersey, Stati Uniti, John Wiley & Sons, 2009, pp. 74-103.

[33] M. Tarrant, *Adolescent peer groups and social identity*, in "Social Development", 11, 2002, pp. 110-124.

molti di loro uno dei principali contesti di socializzazione[34] e la qualità delle relazioni con i compagni di classe e con i docenti assume un valore fondamentale sia per il loro successo scolastico che per il loro benessere generale[35].

Le relazioni tra pari esercitano un'influenza significativa, che può essere sia positiva che negativa, sul rendimento scolastico degli studenti: da un lato, relazioni di amicizia solidali e orientate allo studio possono sostenere l'apprendimento e i risultati accademici, dall'altro, l'appartenenza a reti di pari con atteggiamenti apatici o oppositivi verso la scuola può ostacolare la riuscita scolastica[36]. Gli adolescenti tendono a migliorare il proprio rendimento scolastico quando stabiliscono amicizie con compagni che dimostrano elevati livelli di successo accademico, al contrario, sembra che gli studenti mostrino una diminuzione nei loro risultati scolastici quando il loro gruppo di amici è composto da studenti con risultati scolastici mediocri[37]. Inoltre, nei gruppi di adolescenti che si contraddistinguono per una scarsa valorizzazione dell'impegno scolastico, gli studenti tendono a mostrare una minore partecipazione alle attività di classe, voti più bassi e una maggiore propensione all'abbandono scolastico[38].

Le relazioni tra pari hanno un impatto significativo sul benessere psicologico degli adolescenti, un sostegno amicale solido agisce come fattore protettivo, promuovendo il benessere e la condivisione di esperienze, il supporto emotivo e il senso di accettazione da parte dei pari contribuiscono allo sviluppo dell'equilibrio emotivo e alla soddisfazione personale[39]. Al contrario, conflitti e relazioni negative con i pari, come, ad esempio, rifiuto, esclusione o pressione eccessiva, sono stati identificati come fattori di rischio per la salute mentale[40].

Le relazioni interpersonali con i coetanei assumono un ruolo estremamente significativo nel processo di costruzione dell'identità, che contraddistingue il periodo adolescenziale durante il

[34] E. Cavicchiolo, F. Lucidi, P. Diotaiuti, A. Chirico, F. Galli, S. Manganelli, M. D'Amico, F. Albarello, L. Girelli, M. Cozzolino, M. Sibilio, A. Zelli, L. Mallia, S. Germani, T. Palombi, D. Fegatelli, M. Liparoti, L. Mandolesi, F. Alivernini, *Adolescents' Characteristics and Peer Relationships in Class: A Population Study*, in "International Journal of Environmental Research and Public Health*", 19*(15), 2022, p. 8907.

[35] K.R. Wentzel, Peer relationships, motivation, and academic performance at school, in A.J. Elliot, C.S. Dweck D. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (2nd ed.), New York, Guilford Press, 2017, pp. 586-603.

[36] H. Karakos, *Positive Peer Support or Negative Peer Influence? The Role of Peers among Adolescents in Recovery High Schools*, in "Peabody J Educ.", 89(2), 2014, pp. 214-228.

[37] M.C. Gremmen, J.K. Dijkstra, C. Steglich, R. Veenstra, *First selection, then influence: Developmental differences in friendship dynamics regarding academic achievement*, in "Developmental Psychology", 53(7), 2017, pp. 1356-1370. J.A. Rambaran, A. Hopmeyer, D. Schwartz, C. Steglich, D. Badaly, R. Veenstra, *Academic functioning and peer influences: A short-term longitudinal study of network-behavior dynamics in middle adolescence*, in "Child Development", 88(2), 2017, pp. 523-543.

[38] R.H. Aseltine, *A reconsideration of parental and peer influences on adolescent deviance*, in "Journal of Health and Social Behavior", *36*(2), 1995, pp. 103-121.

[39] A. Alsarrani, R.F. Hunter, L. Dunne, L. Garcia, *Association between friendship quality and subjective wellbeing among adolescents: A systematic review*, in "BMC Public Health", *22*, 2022, pp. 2420-2437; A.M. La Greca, H.M. Harrison, *Adolescent Peer Relations, Friendships, and Romantic Relationships: Do They Predict Social Anxiety and Depression?*, in "Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology", *34*(1), 2005, pp. 49-61.

[40] D.S. Hawker, M.J. Boulton, *Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", *41*(4), 2000, pp. 441-455.

quale i giovani definiscono la propria identità, i valori che intendono adottare e il ruolo che aspirano a ricoprire nella società[41]. La ricerca scientifica ha ampiamente dimostrato che lo sviluppo dell'identità adolescenziale viene fortemente influenzato dal confronto sociale con i pari[42]. Una qualità positiva delle relazioni interpersonali tra coetanei è associata a un miglior adattamento psicosociale e a una maggiore coerenza e stabilità identitaria[43]. Al contrario, elevati livelli di conflitto con i pari o isolamento sociale possono ostacolare una risoluzione positiva della "crisi" identitaria, andando a compromettere il senso di continuità e coerenza del sé nel tempo[44]. Questo potrebbe essere attribuibile alla mancanza di accettazione da parte dei coetanei, che oltre a privare l'adolescente di opportunità di sperimentare sé stesso in un contesto sociale paritario può generare insicurezza riguardo al proprio valore personale e al proprio ruolo all'interno del gruppo[45]. Al contrario, un gruppo di amici forte e coeso fornisce una base sicura entro cui il giovane può permettersi di esplorare varie possibili identità, sapendo di essere supportato e accettato dal gruppo[46]. Oltre al supporto fornito dai pari, questi ultimi propongono anche modelli alternativi rispetto a quelli familiari, il confronto con coetanei provenienti da contesti socioculturali e familiari differenti può indurre l'adolescente a mettere in discussione o a rivedere i valori interiorizzati, contribuendo così allo sviluppo di un'identità più autonoma e consapevole[47]. È tuttavia importante considerare che l'influenza del gruppo dei pari non è sempre positiva: in alcuni casi, gli adolescenti possono conformarsi a norme di gruppo che sono in contrasto con le proprie inclinazioni personali, per ottenere approvazione sociale, ritardando così l'emergere di un'identità autentica[48]. Nonostante ciò, il gruppo dei pari rappresenta un contesto imprescindibile per lo sviluppo identitario, dato che consente al giovane di esplorare diverse versioni del

[41] T. Ragelienė, *Links of adolescents identity development and relationship with peers: A systematic literature review*, in "Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry",*25*(2), 2016, pp. 97-105.

[42] S. Nawaz, *The relationship of parental and peer attachment bonds with the identity development during adolescence*, in "Journal of Social Sciences", 5, 2011, pp. 104-11; T. Klimstra, K. Luyckx, S. Branje, E. Teppers, L. Goossens, W. Meeus, *Personality traits, interpersonal identity, and relationship stability: Longitudinal linkages in late adolescence and young adulthood*, in "Journal of Youth and Adolescence", 42, 2013, pp. 1661-1673.

[43] W. Meeus, R. van de Schoot, L. Keijsers, S.J. Schwartz, S. Branje, *On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence*, in "Child Development", *81*(5), 2010, pp. 1565-1581.

[44] T. Ragelienė, *Links of adolescents identity development and relationship with peers: A systematic literature review*, cit.

[45] L. Goossens, *Loneliness in adolescence: insights from Cacioppo's evolutionary model*, in "Child. Dev. Perspect.", 12 (4), 2018, pp. 230-234.

[46] K.R. Wentzel, *Peer relationships, motivation, and academic performance at school*, cit.

[47] B.B. Brown, *Adolescents' relationships with peers*, in R. M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.), Hoboken, New Jersey, Stati Uniti, John Wiley & Sons, 2004, pp. 363-394.

[48] S. Harter, *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.), New York, Guilford Press, 2012. L. Steinberg, K. C. Monahan, *Age differences in resistance to peer influence*, in "Developmental psychology", *43*(6), 2007, pp. 1531-1543.

sé, ricevere riscontri sociali immediati e costruire progressivamente un senso coerente e stabile di identità personale[49].

Durante l'adolescenza i gruppi di pari svolgono un ruolo cruciale nello sviluppo di comportamenti prosociali come la collaborazione, l'altruismo e il rispetto delle regole e antisociali come l'aggressività, la trasgressione e la devianza[50]. Gli adolescenti, attraverso processi di influenza reciproca, tendono a conformarsi alle norme comportamentali dominanti nei loro gruppi di riferimento[51]. L'influenza dei pari può quindi potenziare lo sviluppo socio-emotivo positivo o amplificare il rischio di devianza, a seconda dei valori e delle norme dominanti nel gruppo di riferimento. Ad esempio, da un lato, la condivisione di valori e norme tra coetanei può promuovere l'emergere di comportamenti prosociali; l'imitazione e il desiderio di accettazione sociale favoriscono la diffusione di norme condivise di aiuto e cooperazione, gli adolescenti manifestano una maggiore propensione a comportamenti di supporto se tali azioni sono esercitate e riconosciute come meritevoli dai membri più influenti del gruppo[52]. Dall'altro lato, l'appartenenza a gruppi antisociali rappresenta un fattore di rischio significativo: i comportamenti devianti possono essere rinforzati dalla dinamica di approvazione reciproca all'interno del gruppo[53]. In ambito scolastico, gli studenti che fanno parte di compagnie problematiche presentano tassi più elevati di assenze ingiustificate, atti di indisciplina e, nei casi più gravi, veri e propri comportamenti delinquenziali[54].

Infine, le relazioni tra pari nel contesto scolastico vengono influenzate da molteplici fattori come:

– il genere, le ragazze privilegiano relazioni intime e diadiche fondate sul supporto emotivo, mentre i ragazzi tendono a preferire gruppi più ampi e gerarchici, spesso centrati su attività condivise[55]. Le ragazze, rispetto ai ragazzi, evidenziano una maggiore espressività emotiva e competenze comunicative più elevate, ma risultano potenzialmente più esposte all'aggressività relazionale; i ragazzi, sebbene meno coinvolti emotivamente, mostrano una maggiore propensione a comportamenti di bullismo fisico[56].

[49] L. Steinberg, K.C. Monahan, *Age differences in resistance to peer influence*, in "Developmental psychology", *43*(6), 2007, pp. 1531-1543; T. Ragelienė, *Links of adolescents identity development and relationship with peers: A systematic literature review*, cit.

[50] L. Steinberg, K.C. Monahan, *Age differences in resistance to peer influence*, cit.

[51] B.B. Brown, *Adolescents' relationships with peers*, cit.

[52] D.V. Chávez, D. Palacios, L. Laninga-Wijnen, C. Salmivalli, C. F. Garandeau, C. Berger, *Do adolescents adopt the prosocial behaviors of the classmates they like? A social network analysis on prosocial contagion*, in "Journal of Youth and Adolescence", *54*(1), 2025, pp. 17-31.

[53] L. Chassin, D.B. Fora, K. M. King, *Trajectories of alcohol and drug use and dependence from adolescence to adulthood: the effects of familial alcoholism and personality*, in "J Abnorm Psychol", 113(4), 2004, pp. 483-98.

[54] R.H. Aseltine, *A reconsideration of parental and peer influences on adolescent deviance*, in "Journal of Health and Social Behavior", *36*(2), 1995, pp. 103-121.

[55] A.J. Rose, K.D. Rudolph, *A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys*, in "Psychological Bulletin", *132*(1), 2006, pp. 98-131.

[56] C. Robson, R.T. Witenberg, *The influence of moral disengagement, morally based self-esteem, age, and gender on traditional bullying and cyberbullying*, in "Journal of School Violence", 12, 2013, pp. 211-231.

– lo status socioeconomico, gli adolescenti provenienti da famiglie con status socioeconomico basso tendono ad avere reti amicali più ristrette e meno stabili, con maggiori difficoltà di inclusione, le barriere economiche possono ostacolare l'accesso ai gruppi dei pari, favorendo l'isolamento e una bassa autostima[57].

– la diversità culturale, gli studenti con background migratorio, soprattutto di prima generazione, spesso affrontano ostacoli nell'instaurare relazioni tra pari, a causa di barriere linguistiche, degli stereotipi e delle dinamiche di esclusione. Tuttavia, in contesti scolastici multiculturali e inclusivi, la diversità può diventare un'opportunità di arricchimento reciproco e un'occasione per lo sviluppo di competenze interculturali[58].

4. L'indagine

Il presente contributo descrive le prime fasi di un percorso di ricerca azione, avviato con docenti e alunni/e delle scuole secondarie di secondo grado con l'obiettivo di sperimentare azioni di contrasto al rischio educativo e migliorare l'inclusione e la partecipazione sociale all'interno degli istituti scolastici. Il progetto si pone la finalità di indagare le pratiche, le policy le strategie che possono essere adottate dagli insegnanti per raggiungere l'obiettivo di migliorare la partecipazione e l'inclusione. La prima fase del progetto ha previsto la somministrazione di un questionario distribuito tra gli alunni/e e i docenti coinvolti nel progetto, facenti parte di due istituti tecnici situati nel Nord Italia.

In questa sede e rispetto allo specifico oggetto di analisi, si è deciso di concentrare l'analisi dei dati sulle risposte date da parte dei docenti rispetto al tema della partecipazione e della relazione tra studenti come aspetti strettamente interconnessi.

4.1. I partecipanti

L'indagine ha coinvolto un totale di 156 docenti delle scuole secondarie di secondo grado. Gli istituti scolastici coinvolti sono due istituti tecnici del Nord Italia. La maggioranza degli insegnanti che ha risposto al questionario, lavora come docente curriculare (84,62%), è di genere femminile (70,51%), con età superiore ai 51 anni (53,21%). La maggioranza dei docenti ha dichiarato di lavorare a scuola da oltre 10 anni (63,46%) e di aver partecipato ad attività di formazione sul tema dell'inclusione negli ultimi 5 anni (71,15%) (Tabella 1).

[57] R H. Bradley, R. F. Corwyn, *Socioeconomic status and child development*, in "Annual Review of Psychology", 53(1), 2002, pp. 371-399.

[58] E. Cavicchiolo, F. Lucidi, P. Diotaiuti, A. Chirico, F. Galli, S. Manganelli, M. D'Amico, F. Albarello, L. Girelli, M. Cozzolino, M. Sibilio, A. Zelli, L. Mallia, S. Germani, T. Palombi, D. Fegatelli, M. Liparoti, L. Mandolesi, F. Alivernini, *Adolescents' Characteristics and Peer Relationships in Class: A Population Study*, cit.

		Frequenza	Percentuale (%)
Ruolo			
Insegnante curriculare		132	84,62%
Insegnante di sostegno		24	15,38%
Genere			
Femmina		110	70,51%
Maschio		45	28,85%
Preferisco non rispondere		1	0,64%
Età			
25 - 30 anni		8	5,13%
31 - 40 anni		25	16,3%
41 - 50 anni		40	25,64%
Oltre 51		83	53,21%
Anni di esperienza lavorativa	Meno di un anno	6	3,85%
	da 1-5 anni	29	18,59%
	da 5-10 anni	22	14,10%
	oltre 10 anni	99	63,46%
Partecipazione ad attività di formazione su inclusione	Mai	23	14,74%
	Sì, negli ultimi 5 anni	111	71,15%
	Sì, tra 5 e 10 anni fa	15	9,62%
	Sì, più di 10 anni fa	7	4,49%

Tabella 1 – Dati descrittivi dei partecipanti

4.2. Il questionario

I docenti hanno risposto ad un questionario on line, articolato in diverse sezioni e composto da item chiusi, a scala likert da 1 (per nulla d'accordo) a 4 (molto d'accordo), e da item a domanda aperta.

Per gli obiettivi del presente lavoro, l'analisi si è concertata sulle risposte date dai docenti in merito ad alcune domande specifiche che riguardavano vari aspetti della partecipazione e dell'inclusione degli studenti all'interno del contesto scolastico; è stato esplorato l'approccio dell'istituto scolastico verso l'inclusione e la partecipazione, l'efficacia delle politiche scolastiche nell'includere tutti gli studenti; le attività proposte per promuovere la diversità; l'atteggiamento dei giovani verso la diversità e la qualità delle loro interazioni.

Nello specifico le domande hanno esplorato i seguenti aspetti:

A. Approccio dell'istituto scolastico verso l'inclusione e la partecipazione:

1. Partecipazione e Inclusione degli Studenti come obiettivo dell'istituto: Valutare quanto il tema della partecipazione e dell'inclusione sia considerato un obiettivo importante per l'istituto scolastico.
2. Partecipazione degli Studenti: Esplorare se tutti gli studenti riescono a partecipare efficacemente alle situazioni di apprendimento.
3. Attività per la Diversità: Esaminare quanto la scuola offre attività che promuovono il riconoscimento e l'accettazione della diversità.

Difficoltà di Partecipazione: Indagare quali gruppi di studenti trovano più difficile partecipare alla vita scolastica e alle attività di apprendimento.

B. Dinamiche relazioni tra studenti

1. Qualità della relazione: osservare se le relazioni tra studenti sono basate su fiducia, rispetto, onestà, gentilezza, generosità e se nelle situazioni di confitto si cerca la riconciliazione; se si sentono parte del gruppo e a proprio agio nel condividere il proprio pensiero con la classe.
2. Riconoscimento della diversità: Osservare se gli studenti mostrano atteggiamenti di riconoscimento e accettazione delle diversità.
3. Stereotipi e Pregiudizi/comportamenti aggressivi: Verificare la presenza di stereotipi e pregiudizi nelle relazioni tra studenti o comportamenti aggressivi.

5. Risultati

A. Approccio dell'istituto scolastico verso l'inclusione e la partecipazione

Le risposte date dai docenti suggeriscono che essi considerano il tema della partecipazione e dell'inclusione come un obiettivo importante per l'istituto scolastico (Media: 3,61).

Rispetto alla domanda relativa alla partecipazione degli studenti nelle situazioni di apprendimento, il punteggio delle risposte si colloca attorno ad un valore nella media (Media: 2,74), suggerendo come ci sia da parte degli insegnanti un riconoscimento dell'importanza dell'inclusione, ma forse alcune difficoltà percepite nella partecipazione effettiva di tutti gli studenti nelle situazioni di apprendimento. Questo dato viene confermato anche nella domanda successiva, che indaga le attività presenti nella scuola per la diversità, evidenziando un valore medio nelle risposte di 2,68, suggendo come secondo gli insegnanti queste attività sono mediamente diffuse ma forse potrebbero non sempre essere percepite come sufficienti. In tutte le domande, le deviazioni standard indica una certa variabilità nelle opinioni (Grafico 1).

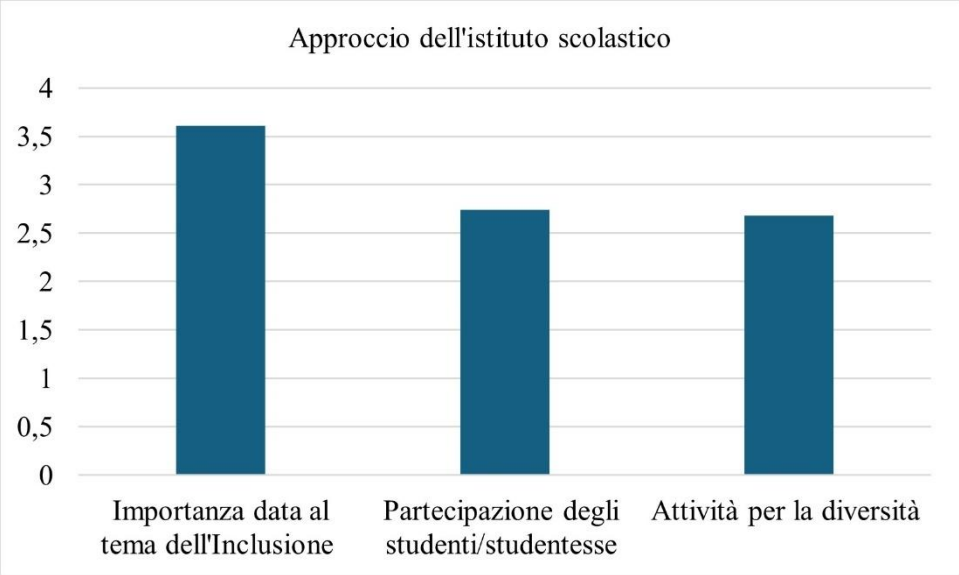

Grafico 1 – Approccio dell'istituto scolastico verso l'inclusione e la partecipazione (media delle risposte date dagli insegnanti)

B. Dinamiche relazioni tra studenti

Nel complesso, i dati mostrano una percezione piuttosto varia delle relazioni tra studenti, con medie che oscillano tra 1,94 e 2,58. Gli aspetti come comportamenti aggressivi e violenti sono percepiti come meno frequenti, mentre stereotipi, pregiudizi sono presenti, ma non prevalenti. La media in molte categorie suggerisce che ci sono aree di miglioramento nella qualità delle relazioni tra studenti, con una certa variabilità nelle esperienze e nelle percezioni (Grafico 2).

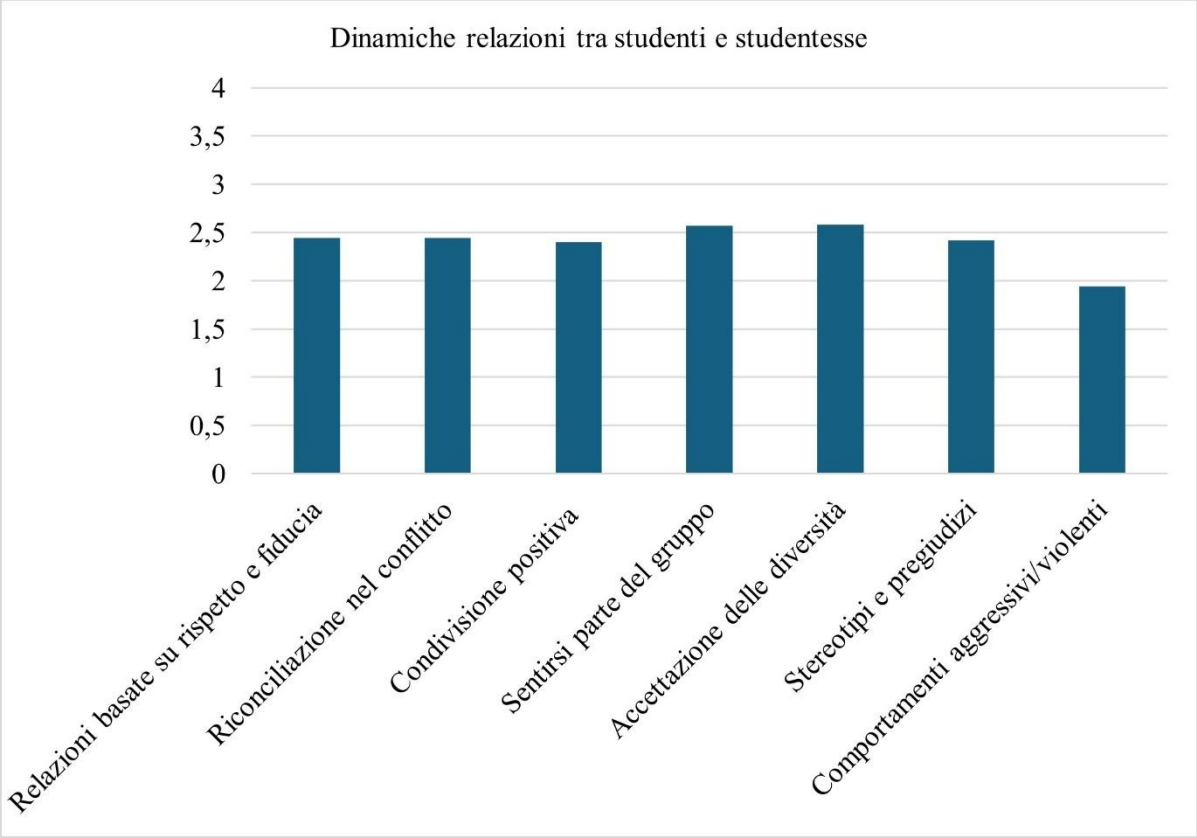

Grafico 2 – Dinamiche relazioni tra studenti (media delle risposte date dagli insegnanti)

I grafici 3 e 4 analizzano più in dettaglio le risposte degli insegnanti al gruppo di domande relative alle dinamiche relazioni osservate tra gli studenti, rappresentando la distribuzione delle risposte date sulla scala likert (in termini di percentuale).

Per quanto riguarda il primo blocco di domande (Qualità della relazione e accettazione della diversità, Grafico 3), la maggior parte degli insegnanti sembra riconoscere che tra gli studenti sono presenti alcuni elementi positivi nelle relazioni, come fiducia, rispetto e gentilezza, ma non in maniera assoluta o perfetta. Solo una piccola parte degli insegnanti ritiene che le relazioni tra studenti siano sempre e in modo consistente fondate su valori come fiducia e rispetto (circa il 5%). Questo potrebbe suggerire che, anche se tali valori sono presenti, non sono costanti o universali tra tutti gli studenti. Inoltre, esiste una bassa percentuale di insegnanti (8%) che ha osservato dinamiche relazionali problematiche, o comunque carenti nei valori di fiducia, rispetto e gentilezza. Questo gruppo potrebbe aver assistito a situazioni di conflitto o mancanza di supporto reciproco tra studenti.

La maggior parte degli insegnanti osserva che gli studenti cercano la riconciliazione nei conflitti, ma in modo moderato. Le risposte tendono verso una posizione intermedia (categorie 2 e 3), indicando che c'è qualche tentativo di risolvere i conflitti, ma non in modo sistematico o

totalmente efficace. Gli estremi della scala (categorie 1 e 4) sono rappresentati da una minoranza di insegnanti, il che evidenzia che sia l'assenza totale di riconciliazione, sia la sua forte presenza non sono percezioni comuni. La maggioranza dei docenti ritiene che gli studenti si sentano abbastanza a loro agio nel condividere i loro pensieri con il gruppo, con una concentrazione elevata nella categoria 2 (circa il 50%) e nella categoria 3 (circa 40%). Solo una piccola percentuale di insegnanti osserva un forte disagio (categoria 1, circa il 5%) o, al contrario, un livello massimo di comfort (categoria 4, molto basso, sotto il 5%). Lo stesso trend di risposta si riscontra in merito al senso di appartenenza al gruppo; anche in questo caso la distribuzione delle risposte è molto simile alla precedente, con la maggioranza delle risposte concentrate nelle categorie 2 (circa il 40%) e 3 (circa il 50%). Infine, la maggior parte degli insegnanti ritengono che gli studenti abbiano un atteggiamento moderatamente positivo verso il riconoscimento e l'accettazione delle diversità (con una concentrazione significativa nelle categorie 2 e 3, oltre il 40% ciascuna), indicando una percezione prevalentemente positiva tra gli insegnanti riguardo all'atteggiamento degli studenti su questa tematica.

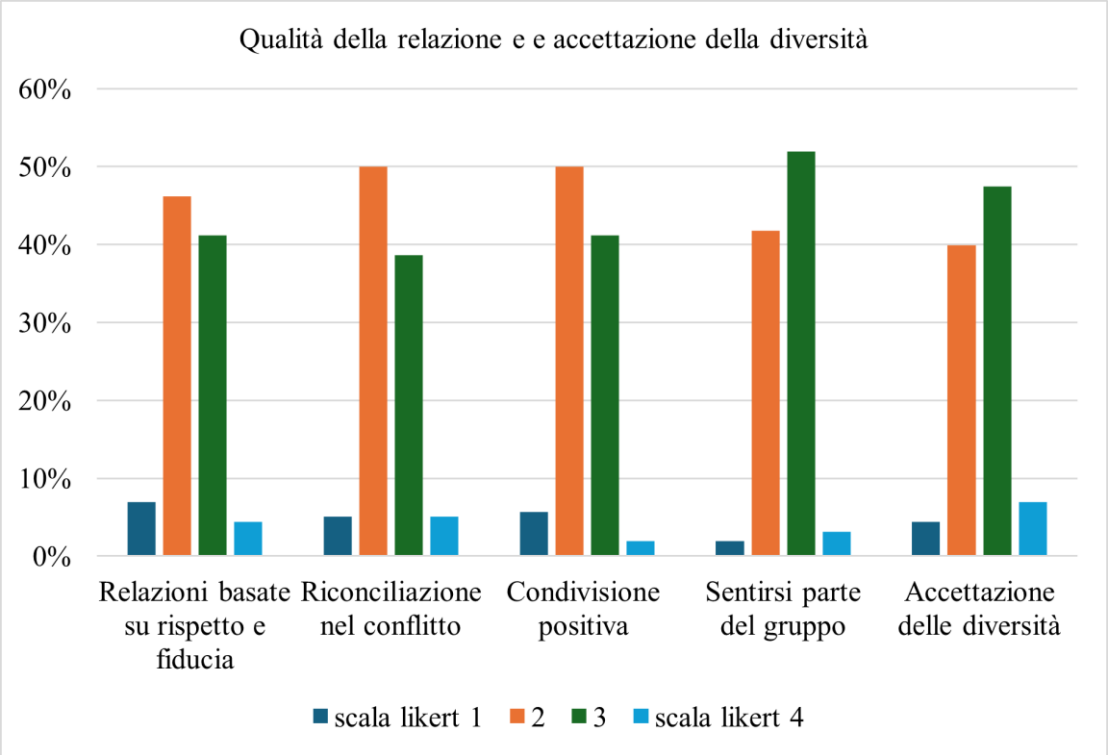

Grafico 3 – Qualità della relazione e accettazione della diversità (percentuale di risposta)

Nel grafico 4 è rappresentata la distribuzione delle risposte date dagli insegnanti alle domande che indagano la presenza di stereotipi, pregiudizi o comportamenti aggressivi tra i ragazzi.

La maggior parte degli insegnanti concorda che stereotipi e pregiudizi esistono tra gli studenti, ma non sono percepiti come un problema estremo o particolarmente radicato. La concentrazione di risposte nelle categorie 2 e 3 (76%) suggerisce che questi atteggiamenti vengono osservati, ma con un'intensità variabile. Solo una piccola parte degli insegnanti non percepisce alcun segno di stereotipi o pregiudizi (12,7%), mentre una percentuale altrettanto ridotta li vede come un fenomeno fortemente presente (10%). Questo può indicare una variazione nel modo in cui tali atteggiamenti si manifestano a seconda del contesto o del gruppo di studenti.

Infine, più della metà dei docenti (circa il 60%) percepisce un certo grado di comportamenti aggressivi tra gli studenti (categoria 2); è interessante notare che solo una piccola percentuale di insegnanti osserva una frequenza elevata di aggressività, il che potrebbe indicare che tali comportamenti, quando presenti, non raggiungono picchi preoccupanti per la maggior parte delle persone (3,7%).

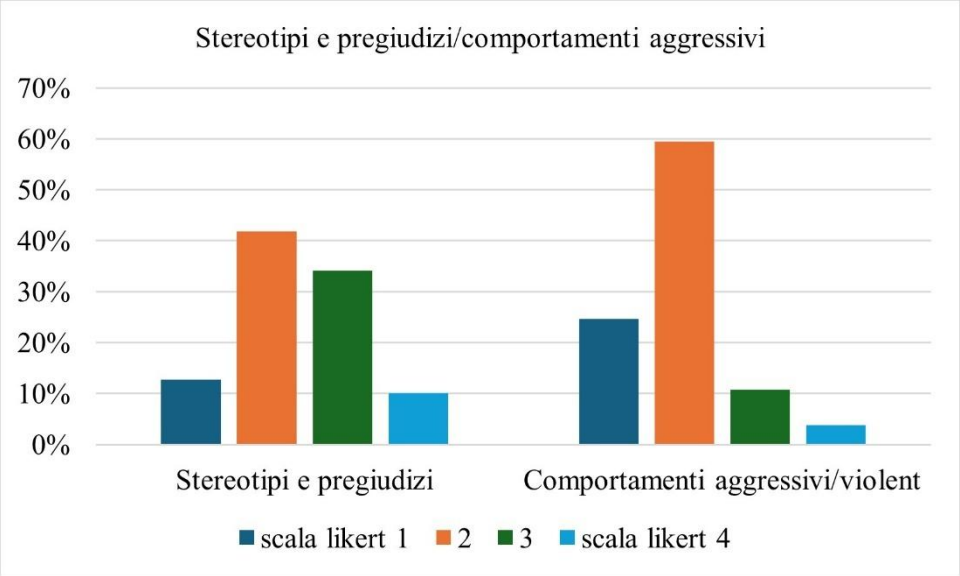

Grafico 4 – Stereotipi e pregiudizi/comportamenti aggressivi (percentuale di risposte)

6. Discussione dei Risultati

Le risposte date dagli insegnanti suggeriscono che essi riconoscono chiaramente l'inclusione e la partecipazione come priorità fondamentali per l'istituto scolastico, anche se la partecipazione effettiva degli studenti durante le attività di apprendimento sembra essere più complessa. I dati mostrano che, pur riconoscendo l'importanza di un ambiente inclusivo, non sempre la scuola riesce a coinvolgere tutti i giovani in modo pieno e attivo. Allo stesso modo, le attività che promuovono la diversità all'interno della scuola sono considerate presenti, ma non

sempre percepite come sufficientemente efficaci. Questo potrebbe significare che, pur essendoci iniziative in corso, il loro impatto potrebbe non essere ugualmente sentito da tutti gli insegnanti o potrebbe essere necessario potenziarle per raggiungere una maggiore diffusione e rilevanza. Infine, emerge una certa variabilità nelle risposte degli insegnanti, il che può indicare che l'esperienza dell'inclusione varia molto a seconda del contesto specifico e dei singoli gruppi di studenti.

Le relazioni tra gli studenti sono percepite in modo eterogeneo. Da un lato, gli insegnanti non osservano un'ampia presenza di comportamenti aggressivi o violenti, il che è un segnale positivo: questi comportamenti non sembrano essere considerati come un aspetto preoccupante. Tuttavia, sono presenti fenomeni legati agli stereotipi e ai pregiudizi, anche se non in modo estremo. Questo evidenzia che, pur persistendo alcune sfide, il contesto scolastico non è caratterizzato da atteggiamenti prevalentemente negativi, ma offre margini di crescita nel riconoscimento e nel superamento di tali atteggiamenti. Per quanto riguarda i valori fondamentali nelle relazioni interpersonali, come fiducia, rispetto e gentilezza, molti insegnanti osservano che sono presenti tra i ragazzi e le ragazze ma non in modo universale o costante. In termini di comfort nel condividere i propri pensieri con il gruppo, la maggioranza degli studenti sembra sentirsi moderatamente a proprio agio, ma non completamente sicura. Anche il senso di appartenenza al gruppo segue una dinamica simile: i giovani non si sentono completamente esclusi, ma nemmeno completamente integrati. Questo indica che, pur non essendoci situazioni gravi di isolamento o emarginazione, esiste un margine di miglioramento per far sì che tutti si sentano pienamente inclusi e partecipi nella vita di gruppo.

I risultati emersi si collocano in continuità con quanto documentato nella letteratura internazionale[59], che evidenzia come l'inclusione rappresenti un principio ampiamente condiviso nei sistemi educativi, mentre la partecipazione effettiva degli studenti rimanga spesso eterogenea e non uniformemente garantita. Tale quadro trova conferma anche nel contesto italiano, dove, come sottolineano Ianes e Zagni[60], accanto a un forte impianto normativo e valoriale si riscontrano difficoltà epistemologiche e metodologiche nella traduzione dell'inclusione in pratiche quotidiane efficaci. In questa prospettiva, anche i dati del presente studio suggeriscono che, pur in presenza di un riconoscimento diffuso dell'importanza dell'inclusione, la partecipazione reale degli studenti continua a manifestarsi in modo disomogeneo.

7. Conclusioni

In sintesi, i risultati mostrano che, sebbene l'inclusione sia un obiettivo ampiamente

[59] T. Booth., M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd Ed.), cit.; I. Nordström, *Inclusion and participation in peer relations*, cit..

[60] D. Ianes, B. Zagni, *Inclusione scolastica in Italia, inclusioscetticismo, difficoltà epistemologiche e metodologiche della ricerca*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 12(1), 2024, pp. 351-363.

riconosciuto e condiviso, permangono ostacoli significativi nel trasformarlo in un'esperienza pienamente vissuta da tutti gli studenti. Le relazioni interpersonali appaiono complessivamente positive: gli episodi di aggressività e violenza non sembrano frequenti, ma stereotipi e pregiudizi risultano ancora presenti in alcuni contesti, indicando la necessità di un lavoro continuo sul clima relazionale. Allo stesso modo, il senso di appartenenza e il comfort nel condividere le proprie idee, pur essendo complessivamente buoni, non sono distribuiti in modo uniforme tra tutti i giovani.

Per promuovere un ambiente realmente inclusivo e partecipativo, diventa quindi essenziale rafforzare ulteriormente le iniziative già presenti e sviluppare attività capaci di sostenere un coinvolgimento autentico e relazioni improntate al rispetto reciproco. Favorire la partecipazione di tutti gli studenti significa infatti creare condizioni contestuali che riducano le barriere all'apprendimento e i fattori che possono ostacolare una partecipazione piena e positiva. La letteratura evidenzia come la partecipazione possa essere promossa attraverso attività che sostengono l'interdipendenza tra i ragazzi e ne facilitano l'interazione costruttiva[61]. In questo senso, la conoscenza si sviluppa quando l'apprendimento coinvolge la rete degli individui e ciascuno partecipa attivamente alla propria comunità di appartenenza: è attraverso lo scambio e la relazione che si costruiscono significati condivisi, attivando processi di negoziazione, decostruzione e ricostruzione[62].

In questa prospettiva, diventa fondamentale promuovere una collaborazione più stretta tra scuola, famiglia e comunità, così da affrontare in modo integrato le sfide educative e sociali emerse dall'indagine. Ulteriori studi e interventi di ricerca-azione, che coinvolgano direttamente docenti e studenti, potrebbero contribuire a identificare pratiche efficaci e sostenibili per la costruzione di contesti educativi autenticamente inclusivi e partecipativi.

Nel complesso, i dati suggeriscono che, pur a fronte di una forte percezione dell'importanza dell'inclusione e della partecipazione, la loro attuazione pratica all'interno degli istituti scolastici richiede ancora un impegno mirato e continuativo.

8. Bibliografia di riferimento

Agostini C., Bonomi E., Gori Nocentini M., *Contrastare le disuguaglianze educative: Partecipazione studentesca e orientamento scolastico*, Milano, Percorsi di secondo Welfare, 2022.

Alfieri S., *Quarta fermata: la partecipazione*, in E. Marta, P. Bignardi e S. Alfieri (a cura di), *Adolescenti e Partecipazione: Indagine Generazione Z 2019-2020*, Milano, Vita e Pensiero, 2021, pp. 3-15.

[61] A.L. Brown, J.C. Campione, *Communities of learning and thinking, or a context by any other name*, in "Contributions to human development", 21, 1990, pp.108-126.

[62] C. Bereiter, M. Scardamalia, *Learning to work creatively with knowledge*, in "Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions", 2003, pp. 55-68.

Allen J. P., Loeb E.L., *The autonomy-connection challenge in adolescent-peer relationships*, in "Child Development Perspectives"*, 9*(2), 2015, pp. 101-105.

Alsarrani A., Hunter R.F., Dunne L., Garcia L., *Association between friendship quality and subjective wellbeing among adolescents: A systematic review*, in "BMC Public Health", *22*, 2022, pp. 2420-2437.

Aseltine R.H., *A reconsideration of parental and peer influences on adolescent deviance*, in "Journal of Health and Social Behavior", *36*(2), 1995, pp. 103-121.

Bereiter C., Scardamalia M., *Learning to work creatively with knowledge*, in "Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions", 2003, pp. 55-68.

Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

Bradley R.H., Corwyn R.F., *Socioeconomic status and child development*, in "Annual Review of Psychology", 53(1), 2002, pp. 371-399.

Brint S., Cantwell A.M., Hanneman R.A., *The two cultures of undergraduate academic engagement*, in "Research in Higher Education", 49, 2008, pp. 383-402.

Brown B.B., *Adolescents' relationships with peers*, in R.M. Lerner L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.), Hoboken, New Jersey, Stati Uniti, John Wiley & Sons, 2004, pp. 363-394.

Brown A.L., Campione J.C., *Communities of learning and thinking, or a context by any other name, in "*Contributions to human development", 21, 1990, pp.108-126.

Brown B.B., Larson J., *Peer relationships in adolescence*. in R. M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed.), Hoboken, New Jersey, Stati Uniti, John Wiley & Sons, 2009, pp. 74-103.

Burchfield C.M., Sappington J, *Participation in classroom discussion*, in "Teaching of Psychology", *26*(4), 199, pp. 290-291.

Cavicchiolo E., Lucidi F., Diotaiuti P., Chirico A., Galli F., Manganelli S., D'Amico M., Albarello F., Girelli L., Cozzolino M., Sibilio M., Zelli A., Mallia L., Germani S., Palombi T., Fegatelli D., Liparoti M., Mandolesi L., Alivernini F., *Adolescents' Characteristics and Peer Relationships in Class: A Population Study*, in "International Journal of Environmental Research and Public Health*"*, *19*(15), 2022, p. 8907.

Chassin L., Fora D.B., King K.M., *Trajectories of alcohol and drug use and dependence from adolescence to adulthood: the effects of familial alcoholism and personality*, in "J Abnorm Psychol", 113(4), 2004, pp. 483-498.

Chávez D.V., Palacios D., Laninga-Wijnen L., Salmivalli C., Garandeau C.F., Berger C., *Do adolescents adopt the prosocial behaviors of the classmates they like? A social network analysis on prosocial contagion*, in "Journal of Youth and Adolescence", *54*(1), 2025, pp. 17-31.

Cheng E.C.K., Leung Y.W., Yuen W.W. Tang H.H.H., *A model for promoting student participation in school governance*, in "International Journal of Educational Management", 34 (4), 2020, pp. 737-749.

Cohen P.A., *Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings*, in "Research in Higher Education", *13*(4), 1991, pp. 321-341.

Crombie G., Pyke S. W., Silverthorn N., Jones A., Piccinin S., *Students' perceptions of their classroom participation and instructor as a function of gender and context*, in "Journal of Higher Education", *74*(1), 2003, pp. 51-76.

Dancer D., Kamvounias P., *Student involvement in assessment: A project designed to assess class participation fairly and reliably*, in "Assessment Evaluation in Higher Education", *30*(4), 2005, pp. 445-454.

Dürr K., *The school: A democratic learning community*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2004.

Fassinger P.A., *Understanding classroom interaction: Students' and professors' contributions to students' silence*, in "The Journal of Higher Education", *66*(1), 1995, pp. 82-96.

Finn J. D., *Withdrawing from school*, in "Review of Educational Research", *59*(2), 1989, pp. 117-142.

Fritschner L.M., *Inside the undergraduate college classroom: Faculty and students differ on the meaning of student participation*, in "The Journal of Higher Education", *71*(3), 2000, pp. 342-362.

Fu W., Xiao Y., Yin C. Zhou T., *The relationship of inclusive climate and peers' attitude on children with disabilities in China: A mediating role of empathy*, in "Front. Psychol.", 13, 2022, p. 1034232.

Galyon C.E., Blondin C.A., Yaw J.S., Nalls M.L., Williams R.L., *The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance*, in "Social Psychology of Education", *15*(2), 2012, pp. 233-249.

Garside C., *Look who's talking: A comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills*, in "Communication Education", *45*(3), 1996, pp. 212-227.

Gremmen M.C., Dijkstra J.K., Steglich C., Veenstra R., *First selection, then influence: Developmental differences in friendship dynamics regarding academic achievement*, in "Developmental Psychology", 53(7), 2017, pp. 1356-1370.

Goossens L., *Loneliness in adolescence: insights from Cacioppo's evolutionary model*, in "Child. Dev. Perspect.", 12 (4), 2018, pp. 230-234

Hannam D., *A pilot study to evaluate the impact of the student participation aspects of the citizenship order on standards of education in secondary schools*, London, Department for Education and Skills, 2001.

Hart R.A., *Children's participation: From tokenism to citizenship*, UNICEF, 1992.

Harter S., *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.), New York, Guilford Press, 2012.

Hawker D.S., Boulton M.J., *Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", *41*(4), 2000, pp. 441-455.

Holdsworth R., *Schools that create real roles of value for young people*, in "Prospects", *30*, 2000, pp. 349-362.

Ianes, D., Zagni, B., *Inclusione scolastica in Italia, inclusioscetticismo, difficoltà epistemologiche e metodologiche della ricerca*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", *12*(1), 2024, pp. 351-363.

Junn E., *"Pearls of wisdom": Enhancing student class participation with an innovative exercise*, in "Journal of Instructional Psychology", *21*(4), 1994, pp. 385-387.

Karp D.A., Yoels W. C., *The college classroom: Some observations on the meaning of student participation*, in "Sociology and Social Research", 60, 1976, pp. 421-439.

Karakos H., *Positive Peer Support or Negative Peer Influence? The Role of Peers among Adolescents in Recovery High Schools*, in "Peabody J Educ.", 89(2), 2014, pp. 214-228.

Klimstra T., Luyckx K., Branje S., Teppers E., Goossens L., Meeus W., *Personality traits, interpersonal identity, and relationship stability: Longitudinal linkages in late adolescence and young adulthood*, in "Journal of Youth and Adolescence", 42, 2013, 1661-1673.

La Greca A. M., Harrison H. M., *Adolescent Peer Relations, Friendships, and Romantic Relationships: Do They Predict Social Anxiety and Depression?*, in "Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology", *34*(1), 2005, pp. 49-61.

Mannarini T., *Di cosa parliamo quando parliamo di partecipazione? Una rassegna degli articoli pubblicati tra il 1996 e il 2004 nelle riviste scientifiche internazionali di Psicologia di Comunità*, in "Psicologia di Comunità", 2, 2005, pp. 37-54.

Meeus W., van de Schoot R., Keijsers L., Schwartz S.J., Branje S., *On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence*, in "Child Development", *81*(5), 2010, pp. 1565-1581.

Nawaz S., *The relationship of parental and peer attachment bonds with the identity development during adolescence*, in "Journal of Social Sciences", 5, 2011, pp. 104-119.

Nordström I., *Inclusion and participation in peer relations*, in "Scandinavian Journal of Disability Research",13(1), 2010, pp. 71-87.

Nunn C.E., *Discussion in the college classroom*, in "Journal of Higher Education", 67, 1996, pp. 243-266.

Piccioli M.S., Reier C, *Partecipazione di studenti e studentesse: una sfida nell'ambito della governance scolastica*, in "IUL Research", *3*(5), 2022, pp. 181-197.

Ragelienė T., *Links of adolescents identity development and relationship with peers: A systematic literature review*, in "Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry",*25*(2), 2016, pp. 97-105.

Rambaran J.A., Hopmeyer A., Schwartz D., Steglich C., Badaly D., Veenstra R., *Academic functioning and peer influences: A short-term longitudinal study of network-behavior dynamics in middle adolescence*, in "Child Development", 88(2), 2017, pp. 523-543.

Reinsch R., Wambsganss J. R., Class participation: How it affects results on examinations. Journal of Education for Business, 70, 1994, pp. 33-37.

Robson C., Witenberg R.T., *The influence of moral disengagement, morally based self-esteem, age, and gender on traditional bullying and cyberbullying*, in "Journal of School Violence", 12, 2013, pp. 211-231.

Rose A.J., Rudolph K.D., *A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys*, in "Psychological Bulletin", *132*(1), 2006, pp. 98-131.

Simovska V., Jensen B B., *Conceptualizing Participation—the Health of Children and Young People, Denmark*, World Health Organization Regional Office for Europe, 2009.

Smith D.H., *Encouraging students' participation in large classes: A modest proposal*, in "Teaching Sociology", 20, 1992, pp. 337-339.

Steinberg L., Monahan K.C., *Age differences in resistance to peer influence*, in "Developmental psychology", *43*(6), 2007, pp. 1531-1543

Tarrant M., *Adolescent peer groups and social identity*, in "Social Development", 11, 2002, pp. 110-124.

Wade R.C., *Teacher education students' views on class discussions: Implications for fostering critical reflection*, in "Teaching and Teacher Education", *10*(2), 1994, pp. 231-243.

Weaver R.R., Qi, J., *Classroom organization and participation: College students' perceptions*, in "The Journal of Higher Education", *76*(5), 2005, pp. 570-601.

Wentzel K.R., Peer relationships, motivation, and academic performance at school, in A.J. Elliot, C.S. Dweck D. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (2nd ed.), New York, Guilford Press, 2017, pp. 586-603.

Ziegler M., Matthews A., Mayberry M., Owen-DeSchryver J., Carter E.W., *From barriers to belonging: Promoting inclusion and relationships through the peer to peer program*, in "TEACHING Exceptional Children", 52(6), 2020, pp. 426-434.

Data di ricezione dell'articolo: 8 settembre 2025
Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 30 ottobre e 3 novembre 2025
Data di accettazione definitiva dell'articolo: 17 novembre 2025