TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania
V. N. (2026)
https://doi.org/10.53240/2026TOPIC5N3.152

Promuovere l'autostima nella scuola primaria: uno studio pilota pre-post di un percorso educativo in una classe quinta

Promoting Self-Esteem in Primary School: A Pilot Pre-Post Study of an Educational Intervention in a Fifth-Grade Classroom

Jacopo Tevere[1], Brigida Santoro[1], Antonella Gritti[1], Marzio Coppola[1], Mario Iuliano[1], Tiziana Salvati[1]

[1] *Dipartimento di Scienze Formative, Psicologiche e della Comunicazione, Università Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia*

Abstract
Promuovere l'autostima negli alunni rappresenta un obiettivo rilevante per l'istituzione scolastica, in quanto associato allo sviluppo emotivo, sociale e scolastico del bambino. Gli interventi che assumono l'autostima come target esplicito e la valutano in forma multidimensionale risultano tuttavia poco documentati nel contesto italiano della scuola primaria. Viene presentato uno studio pilota pre-post a gruppo singolo, condotto in una classe quinta di scuola primaria pubblica (N = 19; età media 123 mesi). Il percorso, progettato e supervisionato da professionisti con formazione psicologica e clinica e condotto dalla docente di classe, si è articolato in sei fasi comprendenti scrittura autobiografica, lettura guidata e discussione sul riconoscimento delle emozioni, attività di gruppo sulla distinzione tra stato emotivo e valutazione di sé, e un raccordo con il curricolo disciplinare sul tema dell'unicità individuale. L'autostima è stata valutata mediante il questionario Cosa penso di me, adattamento italiano del Five-Scale Test of Self-Esteem for Children. I confronti pre-post mediante t-test per campioni appaiati, con correzione per confronti multipli, mostrano incrementi statisticamente significativi in quattro delle cinque dimensioni; la dimensione corporea è la sola per cui la significatività non si mantiene con la correzione più conservativa. Le dimensioni dell'effetto risultano da moderate a grandi, con intervalli di confidenza ampi. Le variazioni per genere, riportate in forma esclusivamente descrittiva, sono associate a differenze nei punteggi di partenza. Il disegno privo di gruppo di controllo non consente inferenze causali; i risultati sono discussi in termini di praticabilità del percorso e dimensionamento di studi futuri.

Parole chiave
Autostima, scuola primaria, consapevolezza di sé, educazione emotiva, intervento in classe.

Autore responsabile per la corrispondenza: Jacopo Tevere, Dipartimento di Scienze Formative, Psicologiche e della Comunicazione, Università Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia; jacopotevere0@gmail.com

Copyright © 2026 TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania

https://doi.org/10.53240/2026TOPIC5N3.152

Abstract
Promoting self-esteem in primary school pupils is a relevant objective for educational institutions, given its association with children's emotional, social and academic development. However, interventions that explicitly target self-esteem and assess it multidimensionally remain poorly documented in Italian primary school settings. We present a one-group pretest–posttest pilot study conducted in a fifth-grade class of a public primary school (N = 19; mean age 123 months). The programme was designed and continuously supervised by professionals with psychological and clinical training and delivered by the classroom teacher. It comprised six phases including autobiographical writing, guided reading and discussion on the recognition of emotions, group activities on the distinction between transient emotional states and stable self-evaluation, and a link with the science curriculum addressing individual uniqueness. Self-esteem was assessed using the Italian adaptation of the Five-Scale Test of Self-Esteem for Children. Paired-sample t tests with correction for multiple comparisons showed statistically significant pre–post increases in four of the five domains; the physical domain was the only one for which significance did not hold under the more conservative correction. Effect sizes ranged from moderate to large, with wide confidence intervals. Gender-related variations, reported on a purely descriptive basis, were associated with differences in baseline scores. The absence of a control group precludes causal inference; findings are discussed in terms of the feasibility of the programme and the design of adequately powered future studies.

Keywords
Self-esteem, primary school, self-awareness, emotional education, classroom intervention.

Introduzione

L'autostima è comunemente intesa come la valutazione soggettiva del proprio valore personale, elaborata a partire dall'insieme delle esperienze e dal riconoscimento ricevuto dall'ambiente (Rosenberg, 1965). Superando l'originaria impostazione che concettualizzava l'autostima come costrutto unidimensionale, i contributi successivi ne hanno sottolineato la natura multidimensionale, evidenziando come essa orienti emozioni, motivazioni e comportamenti in modo differenziato nei diversi ambiti di vita (Bracken, 1992). Il modello proposto da Bracken (1992) articola il costrutto in sei domini — scolastico, interpersonale, corporeo, familiare, emotivo e di competenza — consentendo di rilevare profili interni differenziati che sfuggirebbero a una misurazione globale. Anche il modello di Harter (1985, 2012) è di tipo multidimensionale, con un numero di domini più contenuto in età scolare e progressivamente più ampio in adolescenza; ad esso si deve inoltre l'attenzione alle discrepanze tra sé reale e sé ideale nei singoli domini, che possono tradursi in vulnerabilità emotiva e comportamentale con ricadute rilevanti nella fascia evolutiva scolastica.

In questa prospettiva, l'autostima ha ricevuto crescente attenzione come variabile psicologicamente rilevante per il benessere e il profilo comportamentale in età evolutiva. Le evidenze mostrano che livelli adeguati di autostima — in particolare nelle dimensioni interpersonale e di competenza — si associano a migliori capacità di regolazione emotiva e a minore incidenza di condotte disadattive, incluse quelle a carattere esternalizzante (Baumeister et al., 2003; Donnellan et al., 2005). Un recente studio condotto in un campione di alunni della scuola primaria ha evidenziato associazioni tra specifiche dimensioni dell'autostima e comportamenti aggressivi rilevati nel contesto scolastico, con risultati particolarmente rilevanti per la dimensione interpersonale e per la

Copyright © 2026 TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania

https://doi.org/10.53240/2026TOPIC5N3.152

percezione di competenza (Tevere et al., 2025). Pur trattandosi di dati trasversali, tali evidenze suggeriscono l'importanza di implementare nel contesto scolastico percorsi educativi orientati a promuovere una rappresentazione di sé più positiva.

La scuola rappresenta uno dei contesti privilegiati in cui l'autostima si costruisce e si trasforma nel corso dello sviluppo, non solo attraverso i risultati accademici, ma per la qualità delle interazioni quotidiane con adulti e coetanei. Il feedback del docente e la qualità della relazione educativa influenzano il rendimento scolastico (Hattie, 2009); è inoltre plausibile che esperienze ripetute di competenza e riconoscimento in classe contribuiscano alla percezione di efficacia personale nel dominio accademico, in linea con le teorie che collegano il soddisfacimento dei bisogni psicologici di base allo sviluppo del sé (Deci e Ryan, 2000). Parallelamente, la qualità delle interazioni con i pari contribuisce a plasmare l'autopercezione del bambino: il senso di appartenenza e di accettazione sociale sostiene l'autostima, mentre esperienze di esclusione o di vittimizzazione la erodono in modo specifico (Salmivalli, 2010). In contesti orientati alla competizione, questa erosione tende ad amplificarsi; approcci cooperativi e centrati sul miglioramento personale, che sostengono l'esperienza di autonomia e competenza, si associano a una valutazione di sé più stabile (Deci e Ryan, 2000).

A fronte di questa centralità del contesto scolastico, gli ultimi anni hanno visto una crescita marcata degli interventi di social-emotional learning (SEL) — programmi strutturati che integrano dimensioni cognitive, emotive e relazionali nel curricolo scolastico. Le meta-analisi disponibili e i programmi curricolari a impianto sistemico — come RULER, che integra l'insegnamento delle competenze emotive nell'intera organizzazione scolastica — indicano che gli interventi SEL universali possono sostenere competenze socio-emotive, rendimento scolastico e riduzione dei comportamenti problematici (Durlak et al., 2011; Brackett et al., 2019). Tuttavia, molti di questi programmi affrontano l'autostima indirettamente, come esito secondario di interventi su competenze emotive più generali, piuttosto che come target specifico valutato in modo multidimensionale.

Questa distinzione tra target esplicito ed esito secondario non è priva di conseguenze empiriche. In una meta-analisi di 116 studi su interventi per l'autostima in bambini e adolescenti, Haney e Durlak (1998) documentano dimensioni dell'effetto medie più elevate per i programmi che assumono l'autostima come obiettivo dichiarato rispetto a quelli che la considerano un esito collaterale di obiettivi comportamentali o di competenza. Va tuttavia considerato che le meta-analisi più recenti sugli interventi universali in ambito scolastico riportano effetti medi contenuti sui domini intrapersonali e interpersonali (Mertens et al., 2020), a indicare che l'entità del cambiamento attendibile in questi contesti è generalmente modesta.

La letteratura suggerisce inoltre che le diverse dimensioni dell'autostima non rispondano in modo uniforme agli interventi educativi. I domini più direttamente sollecitati dal feedback degli adulti e dal clima relazionale della classe appaiono più permeabili, mentre l'autostima corporea risulta ancorata a processi di confronto sociale con i pari e a rappresentazioni dell'immagine corporea che si strutturano nel tempo (Harter, 2000), e per questa ragione meno modificabile da percorsi brevi e non specificamente mirati.

A fronte di questo quadro, gli interventi che assumono l'autostima come target esplicito e la valutano in forma multidimensionale mediante strumenti standardizzati risultano poco documentati nel contesto italiano della scuola

Copyright © 2026 TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania

https://doi.org/10.53240/2026TOPIC5N3.152

primaria: a nostra conoscenza non sono disponibili studi che ne riportino gli esiti dimensione per dimensione. Ciò lascia aperto lo spazio per contributi che descrivano, anche in chiave preliminare, l'andamento delle singole dimensioni del sé a seguito di percorsi mirati.

Il presente lavoro si colloca in questa prospettiva applicativa. Lo studio ha l'obiettivo di descrivere gli esiti di un percorso educativo strutturato orientato alla promozione dell'autostima, realizzato in una classe quinta di scuola primaria nell'ambito delle ordinarie attività didattiche, secondo un disegno pilota pre-post a gruppo singolo. L'autostima è stata valutata mediante il questionario Cosa penso di me, adattamento italiano del Five-Scale Test of Self-Esteem for Children (Pope et al., 1988). Il primo obiettivo è verificare se la partecipazione al percorso si accompagni a variazioni nei punteggi delle cinque dimensioni dell'autostima considerate. Sulla base della letteratura richiamata ci si attende un incremento dei punteggi, di entità contenuta e non uniforme tra i domini considerati. In via secondaria, sono inoltre esaminati separatamente gli andamenti delle variazioni nei sottogruppi di maschi e femmine.

Metodi

Partecipanti

Allo studio hanno preso parte gli alunni di una classe quinta di scuola primaria pubblica della Campania. Le analisi sono state condotte sui 19 alunni con dati completi in entrambe le rilevazioni (11 maschi, 8 femmine); un alunno non ha compilato una delle due somministrazioni. L'età media era di 123.1 mesi (DS = 3.66; range 117–130), pari a circa 10 anni e 3 mesi; 124.0 mesi nei maschi (DS = 4.20; range 117–130) e 121.9 mesi nelle femmine (DS = 2.56; range 120–128). La classe è stata coinvolta in ragione della continuità del lavoro educativo svolto negli anni precedenti e della disponibilità di docenti e famiglie a partecipare a un percorso sull'autostima. La ricerca è stata condotta nel rispetto degli standard etici applicabili e garantendo la protezione dei dati personali. Il progetto è stato comunicato preventivamente alle famiglie tramite circolare e i genitori o gli esercenti la responsabilità genitoriale hanno sottoscritto il consenso informato. I questionari, privi di dati anagrafici, sono stati associati tra le due rilevazioni mediante codice; i dati sono stati trattati in forma pseudonimizzata e riportati esclusivamente in forma aggregata.

Materiali

Il questionario Cosa penso di me (CPDM) è l'adattamento italiano del Five-Scale Test of Self-Esteem for Children (Pope et al., 1988), sviluppato per la valutazione multidimensionale dell'autostima in età evolutiva. Nello studio è stata somministrata la versione breve a 50 item, la cui prima applicazione con soggetti italiani è documentata in Di Pietro e Ceccarelli (2016, come riportato in Cavallero et al., 2021).

Lo strumento si articola in cinque scale da 10 item ciascuna: Autostima Generale, Autostima Scolastica, Autostima Corporea, Autostima Familiare e Autostima Interpersonale. Le risposte sono organizzate su una scala Likert a tre livelli — è vero (2), qualche volta (1), è falso (0) — con inversione del punteggio per gli item formulati in direzione negativa. Il punteggio di ciascuna scala corrisponde alla somma dei 10 item dopo la ricodifica degli item reverse, con un range teorico compreso tra 0 e 20; punteggi più elevati indicano livelli di autostima più alti. Le evidenze psicometriche disponibili per la forma breve italiana riportano valori di consistenza interna pari a $\alpha = .78$ per la scala Scolastica, $\alpha = .72$ per la Corporea, $\alpha = .75$ per la Familiare e $\alpha = .63$ per l'Interpersonale (Di Pietro e Ceccarelli, 2016, come riportato in Cavallero et al., 2021).

Copyright © 2026 TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania

https://doi.org/10.53240/2026TOPIC5N3.152

Procedura

È stato adottato un disegno pre-post a gruppo singolo. La rilevazione pre-intervento è stata effettuata nel mese di gennaio, prima dell'avvio del percorso, mentre la rilevazione post-intervento è stata effettuata nel mese di giugno, al termine delle attività. Il percorso si è quindi sviluppato nel corso di alcuni mesi. Ciascuna fase è stata articolata in uno o più incontri, di durata variabile in funzione delle attività previste e delle risposte del gruppo classe. Il percorso è stato progettato all'interno del gruppo di ricerca, che comprende competenze di psicologia dello sviluppo e di neuropsichiatria infantile, e ha visto la docente di classe nel ruolo di conduttrice delle attività e somministratrice dello strumento. La struttura in sei fasi non riprende un programma standardizzato preesistente, ma è stata elaborata per questo specifico contesto a partire dalle caratteristiche del gruppo classe e dalla continuità del lavoro educativo svolto negli anni precedenti; l'articolazione delle fasi e la scelta delle attività sono state discusse e definite dai componenti del gruppo con formazione psicologica e clinica prima dell'avvio.

Alla docente è stata fornita una formazione preliminare relativa ai contenuti e alla conduzione delle singole fasi, alla gestione dei momenti di riflessione guidata e alle procedure di somministrazione dello strumento. Nel corso dello svolgimento è stato mantenuto un monitoraggio continuativo, con confronti periodici tra la docente e i componenti psicologi del gruppo, finalizzati alla verifica dell'andamento delle attività e all'eventuale adattamento delle proposte alle risposte del gruppo classe. Questa configurazione — progettazione e supervisione specialistiche, conduzione affidata al personale docente — è coerente con quanto documentato dalla letteratura sugli interventi scolastici universali, che indica come i programmi condotti dal personale scolastico ordinario possano essere efficacemente integrati nella pratica didattica senza richiedere la presenza continuativa di personale esterno (Durlak et al., 2011), e con l'evidenza che formazione e supporto tecnico agli operatori costituiscano componenti rilevanti della qualità dell'implementazione (Durlak e DuPre, 2008). Nel contesto della scuola primaria italiana, in cui la presenza stabile di figure psicologiche non è ordinariamente garantita, essa rappresenta inoltre la condizione di replicabilità più realistica del percorso.

Le sei fasi del percorso, sintetizzate in Tabella 1, seguono una progressione che muove dall'esplorazione della rappresentazione di sé alla sua stabilizzazione. Il primo movimento (fasi 1–2) apre lo spazio riflessivo e lavora sul riconoscimento emotivo: alla scrittura autobiografica guidata da tracce personali — il significato del proprio nome, gli interessi, le relazioni con amici e familiari — segue la video-lettura di un racconto tratto da Sunderland (2005), incentrato su una bambina che si percepisce come priva di valore e un'attività simbolica su due immagini contrapposte, un leone che allo specchio vede un gatto e un gatto che vede un leone, per le quali gli alunni hanno prodotto didascalie.

Il secondo movimento (fasi 3–4) introduce le due distinzioni concettuali su cui il percorso si regge. La terza fase separa lo stato emotivo momentaneo dalla valutazione stabile di sé, distinzione posta perché in questa fascia d'età il provare emozioni spiacevoli viene

Copyright © 2026 TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania

https://doi.org/10.53240/2026TOPIC5N3.152

Tabella 1. Fasi del percorso educativo

Fase	Titolo	Attività	Materiali e prodotti	Obiettivo specifico
1	Conoscenza di sé	Rilevazione pre-intervento; scrittura autobiografica guidata (nome, interessi, relazioni)	Tracce di scrittura; fascicolo personale	Avviare l'esplorazione e la consapevolezza di sé
2	Emozioni negative	Video-lettura di un racconto sull'autosvalutazione; riflessione guidata; attività simbolica su percezione di sé e realtà	LIM; racconto illustrato; immagini per le didascalie	Riconoscere e denominare emozioni difficili
3	Emozione o autostima?	Classificazione in piccoli gruppi di emozioni e comportamenti; scrittura individuale su un episodio di sicurezza personale	Contenitori e bigliettini; traccia di scrittura	Distinguere lo stato emotivo momentaneo dalla valutazione stabile di sé
4	Siamo diversi, siamo simili	Schede strutturate di sviluppo personale; raccordo con il curricolo di scienze sui caratteri genetici; costruzione di un modello di DNA	Schede (Plummer, 2023); presentazione multimediale; materiali per il modello	Coniugare unicità e appartenenza, riducendo la valenza minacciosa del confronto tra pari
5	Come vorrei essere	Scrittura di un articolo di giornale immaginario su di sé; personalizzazione del fascicolo	Traccia di scrittura; fascicolo personale	Esplorare il rapporto tra immagine di sé, aspirazioni e aspettative sociali
6	Consolidamento	Condivisione dei traguardi personali; questionario di autovalutazione del percorso; rilevazione post-intervento	Questionario di autovalutazione	Consolidare i guadagni e favorire la consapevolezza del cambiamento

frequentemente confuso con l'avere una bassa considerazione di sé. Il lavoro si è svolto attraverso una classificazione in piccoli gruppi di emozioni e comportamenti e una consegna di scrittura individuale a partire dalla traccia «Mi sono sentito sicuro/a di me quando…». La quarta fase affronta il rapporto tra unicità individuale e appartenenza, con l'obiettivo di ridurre la valenza minacciosa del confronto tra pari: a schede strutturate di sviluppo personale (Plummer, 2023) è stato affiancato un raccordo con il curricolo di scienze, in cui la quasi totale

Copyright © 2026 TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania

https://doi.org/10.53240/2026TOPIC5N3.152

identità del patrimonio genetico umano — resa concreta dalla costruzione di un modello di DNA — ha funzionato da mediatore dell'idea che differenza e somiglianza coesistano.

Il terzo movimento (fasi 5–6) sposta il lavoro sul piano proiettivo e consolidativo. Gli alunni hanno scritto come desidererebbero essere descritti in un ipotetico articolo di giornale, esercizio orientato a rendere esplicito il rapporto tra sé percepito e sé desiderato, e hanno personalizzato il fascicolo costruito lungo tutto il percorso. La fase conclusiva è stata dedicata alla condivisione dei traguardi personali con il gruppo classe, così da ricollocare il riconoscimento del proprio valore in una dimensione relazionale.

Le attività proposte, pur non derivando dall'applicazione di un protocollo standardizzato, risultano riconducibili alle quattro caratteristiche che la letteratura associa a una maggiore efficacia degli interventi socio-emotivi in ambito scolastico: sequenzialità e progressione delle attività, coinvolgimento attivo degli alunni, focalizzazione specifica sull'obiettivo e formulazione esplicita delle competenze target (Durlak et al., 2011).

Analisi dei dati

Le analisi statistiche sono state condotte mediante R (R Core Team, 2026) sui punteggi delle cinque scale. Le variazioni pre-post sono state esaminate mediante t-test per campioni appaiati. Come analisi di sensibilità rispetto a possibili deviazioni dalla normalità dei punteggi differenza, sono stati condotti test di Wilcoxon per ranghi con segno. Per ciascun confronto è stata stimata la dimensione dell'effetto mediante Hedges' g_z, con il relativo intervallo di confidenza al 95% (Lakens, 2013). I valori di p sono stati corretti per i cinque confronti mediante le procedure di Bonferroni e Benjamini-Hochberg. Entrambe le correzioni sono riportate in Tabella 2.

Per ciascuna scala è stata inoltre calcolata la correlazione pre-post, riportata in Tabella 2, in quanto parametro utile sia all'interpretazione delle dimensioni dell'effetto per misure appaiate, sia al dimensionamento di studi futuri a misure ripetute. Tutti i test sono stati eseguiti adottando un livello di significatività pari a $\alpha = .05$, con ipotesi bilaterale. Un'analisi di potenza di sensibilità indica che, con la numerosità disponibile e potenza pari a .80, il disegno consente di rilevare effetti entro-soggetti di ampiezza pari o superiore a $d_z = .68$ con $\alpha = .05$, e a $d_z = .86$ con la soglia più conservativa derivante dalla correzione di Bonferroni. Il confronto tra i due sottogruppi di genere ($n = 11$ e $n = 8$) risulta invece sensibile soltanto a effetti di ampiezza pari o superiore a $d = 1.38$. Considerata l'ampiezza minima rilevabile, gli andamenti nei due sottogruppi sono riportati separatamente e non sono interpretati come evidenza inferenziale di differenze tra maschi e femmine. I risultati delle analisi sono sintetizzati nelle Tabelle 2 e 3, e rappresentati graficamente nella Figura 1, così da facilitarne la lettura.

Risultati

Le medie dei punteggi risultano più elevate al post-test in tutte e cinque le dimensioni considerate. La deviazione standard si riduce in tutte le scale, con la variazione più marcata nella scala scolastica e in quella familiare; quest'ultima presentava già al pre-test la maggiore concentrazione di punteggi prossimi al limite superiore dello strumento. Dopo correzione per confronti multipli, le differenze pre–post risultano statisticamente significative con entrambi i criteri in quattro scale su cinque. La scala corporea è la sola per cui la significatività non si mantiene con la correzione più conservativa ($p_{BH} = .029$; $p_{Bonf} = .145$); il

Copyright © 2026 TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania

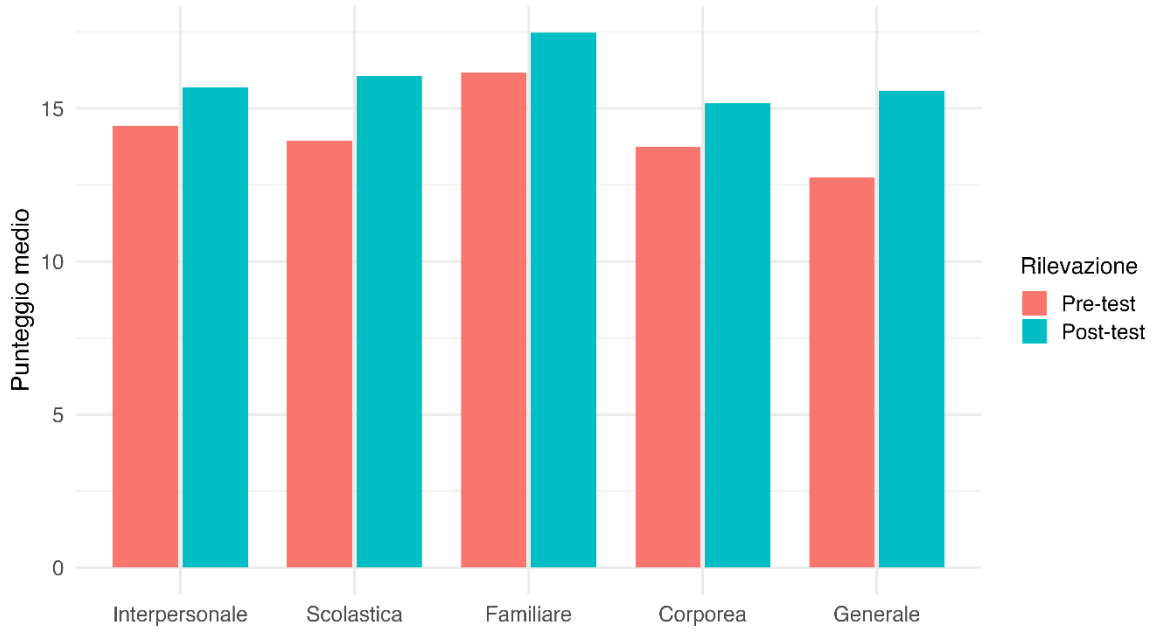
https://doi.org/10.53240/2026TOPIC5N3.152

Tabella 2. Statistiche descrittive pre–post, risultati dei t-test, dimensioni dell'effetto per le aree di autostima e correlazioni pre–post.

Area	Pre M (DS)	Post M (DS)	t	p	p BH	p Bonf.	g_z [IC 95%]	*r*
Interpersonale	14.42 (3.34)	15.68 (2.79)	3.024	.007	.010	.037	0.66 [0.18, 1.14]	.84
Scolastica	13.95 (3.66)	16.05 (1.96)	3.822	.001	.003	.006	0.84 [0.33, 1.35]	.80
Familiare	16.16 (2.57)	17.47 (1.43)	2.993	.008	.010	.039	0.66 [0.18, 1.14]	.68
Corporea	13.74 (4.63)	15.16 (3.64)	2.373	.029	.029	.145	0.52 [0.06, 0.98]	.83
Generale	12.74 (3.19)	15.58 (2.95)	4.999	<.001	< .001	< .001	1.10 [0.54, 1.65]	.68

Nota. N = 19; df = 18 per tutti i confronti. I confronti sono calcolati come post-test − pre-test; valori positivi di t e di g_z indicano punteggi medi più elevati al post-test. p_{BH} e $p_{Bonf.}$ sono i valori corretti rispettivamente mediante la procedura di Benjamini-Hochberg e la correzione di Bonferroni. g_z = d per misure appaiate corretto per il bias da piccolo campione (Hedges). r = correlazione pre–post.

Figura 1. Confronto descrittivo dei punteggi medi pre-test e post-test nelle cinque aree di autostima



Copyright © 2026 TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania

https://doi.org/10.53240/2026TOPIC5N3.152

relativo intervallo di confidenza indica una stima positiva ma poco precisa (g_z = 0.52 [0.06, 0.98]). Le dimensioni dell'effetto risultano da moderate a grandi, più elevate per l'autostima generale (g_z = 1.10) e scolastica (g_z = 0.84); gli intervalli di confidenza sono ampi in tutte le scale, coerentemente con la numerosità disponibile.

I test di Wilcoxon, impiegati come analisi di sensibilità, hanno restituito variazioni nella stessa direzione dei confronti parametrici. Le correlazioni pre–post risultano comprese tra .68 e .84. Le statistiche descrittive, i risultati dei confronti, le dimensioni dell'effetto con i relativi intervalli di confidenza e le correlazioni sono riportati in Tabella 2; la Figura 1 offre una rappresentazione grafica degli andamenti pre–post.

La Tabella 3 riporta le medie pre e post nei sottogruppi di maschi e femmine e le relative variazioni (Δ). Le variazioni medie risultano positive in entrambi i sottogruppi e in tutte le dimensioni. Numericamente, incrementi più ampi si osservano nelle femmine nelle dimensioni interpersonale, scolastica e generale e nei maschi nella dimensione corporea, mentre nella dimensione familiare le variazioni risultano simili. I due sottogruppi differivano già al pre-test in più scale, con valori mediamente inferiori nelle femmine nelle dimensioni scolastica, generale e corporea. Considerata la numerosità disponibile, questi andamenti sono riportati esclusivamente come descrizione del campione ed eventuali letture dei pattern differenziali sono rimandate alla Discussione.

Discussione

Nel complesso, i risultati forniscono indicazioni preliminari compatibili con l'ipotesi che un percorso educativo strutturato e specificamente orientato all'autostima possa associarsi a variazioni positive rilevabili in più dimensioni del costrutto. Quattro delle cinque scale considerate mostrano incrementi statisticamente significativi dopo correzione per confronti multipli, con dimensioni dell'effetto di entità medio-grande nelle aree scolastica e generale. Tali variazioni non possono essere attribuite causalmente all'intervento — il disegno privo di gruppo di controllo non lo consente — e vanno lette come indicazioni preliminari, coerenti con la direzione delle attività proposte.

Questa selettività degli effetti per dimensione è di per sé informativa. Le stime più ampie riguardano le scale generale e scolastica, ossia le dimensioni più direttamente esposte al feedback degli adulti e al clima di classe nel corso del percorso; il profilo osservato è compatibile con quanto documentato per i programmi che assumono l'autostima come target esplicito (Haney e Durlak, 1998).

L'entità degli effetti richiede tuttavia una precisazione interpretativa. Gli indici calcolati per disegni pre-post a gruppo singolo risultano sistematicamente più ampi di quelli stimati tra gruppi, poiché, in assenza di un termine di confronto, incorporano componenti non attribuibili all'intervento. I valori qui riportati non sono pertanto direttamente confrontabili con gli effetti medi contenuti che le meta-analisi documentano per gli interventi universali in ambito scolastico (Mertens et al., 2020), e vanno letti come stime preliminari e non come misure di efficacia depurate da fattori concorrenti.

Un possibile collegamento con precedenti evidenze sul rapporto tra autostima e comportamento riguarda soprattutto la dimensione interpersonale, che in un precedente studio condotto in contesto scolastico risultava associata a minori livelli di comportamenti aggressivi rilevati dagli insegnanti (Tevere et al., 2025). L'incremento qui osservato non consente inferenze sul comportamento né dimostra un effetto

Copyright © 2026 TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania

https://doi.org/10.53240/2026TOPIC5N3.152

Tabella 3. Medie pre–post dei punteggi di autostima per genere e variazioni (Δ)

Area	Maschi Pre	Maschi Post	Δ Maschi	Femmine Pre	Femmine Post	Δ Femmine
Interpersonale	14.45	15.27	0.82	14.38	16.25	1.87
Scolastica	15.36	16.82	1.46	12.00	15.00	3.00
Familiare	15.64	17.00	1.36	16.88	18.12	1.24
Corporea	14.45	16.27	1.82	12.75	13.62	0.87
Generale	13.36	15.73	2.37	11.88	15.38	3.50

Nota. Le differenze riportate sono descrittive e non sono state sottoposte a test inferenziali per sottogruppi.

preventivo del percorso, ma rafforza l'interesse per interventi scolastici che lavorino sulle rappresentazioni di sé nelle relazioni con i pari; va comunque considerato che la consistenza interna documentata per questa scala è la più contenuta tra quelle disponibili (α = .63), il che invita a una lettura prudenziale. La variazione osservata nella scala scolastica può essere letta, in termini più generali, come coerente con l'importanza della percezione di efficacia nel contesto di apprendimento, senza sovrapporla alla dimensione di Competenza rilevata nel precedente studio.

La scala familiare partiva da livelli relativamente elevati e mostrava comunque un incremento statisticamente significativo di entità moderata; tale risultato richiede però prudenza, poiché il percorso era prevalentemente scolastico e non mirava direttamente alle dinamiche familiari. Va inoltre osservato che questa dimensione presentava già al pre-test la maggiore concentrazione di punteggi prossimi al limite superiore della scala, condizione che comprime la variabilità disponibile e va considerata nell'interpretazione dell'incremento rilevato. La scala corporea è la sola per cui la significatività non si mantiene con la correzione più conservativa, e presenta la dimensione dell'effetto più contenuta. Il dato va letto considerando che il percorso non era specificamente mirato alla dimensione corporea.

Le analisi descrittive per genere mostrano variazioni medie più ampie nei maschi nel dominio corporeo e nelle femmine nei domini interpersonale, scolastico e generale. Tali pattern vanno letti come osservazioni strettamente descrittive del campione. La letteratura documenta differenze di genere nei livelli di autostima dominio-specifica, in particolare nel dominio corporeo (Gentile et al., 2009), ma non consente di derivarne attese sulle traiettorie di cambiamento, che dipendono anche dai punteggi di partenza e dallo spazio residuo di scala. In assenza di test inferenziali e data la numerosità dei sottogruppi, questi dati non forniscono base per alcuna generalizzazione.

A integrazione dei dati quantitativi, nel corso del percorso la docente ha raccolto alcune riflessioni degli alunni, in forma sia orale sia scritta. Non si tratta di dati qualitativi sistematicamente rilevati né sottoposti ad analisi, e sono riportati qui a titolo esclusivamente illustrativo. Alcune restituzioni richiamano direttamente l'oggetto del percorso, sia nei termini di una valutazione complessiva di sé («Ho imparato a credere di più in me stesso e ad

Copyright © 2026 TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania

https://doi.org/10.53240/2026TOPIC5N3.152

avere più autostima»), sia nei termini del rapporto tra unicità e somiglianza che ha costituito il nucleo della quarta fase («Non bisogna pensare che noi non valiamo niente, perché tutti possiamo fare le stesse cose, ognuno a modo suo»). Altre si collocano su piani diversi da quello proposto, richiamando acquisizioni di tipo procedurale legate al lavoro scolastico («Ho imparato a gestire il tempo e ad avere precisione»), a indicare che l'esperienza è stata elaborata dagli alunni anche entro cornici differenti da quella dell'autostima.

Sul piano applicativo, il percorso presenta alcune caratteristiche che ne rendono plausibile la trasferibilità in contesti analoghi. Le attività non richiedono materiali specialistici e si inscrivono nelle routine didattiche ordinarie, in un caso attraverso un raccordo esplicito con il curricolo disciplinare; l'articolazione in sei fasi distribuite nell'arco di alcuni mesi risulta compatibile con la programmazione annuale di una classe. Soprattutto, la conduzione è stata affidata alla docente, con progettazione e supervisione continuativa a carico di professionisti con formazione psicologica e clinica. Questo assetto — che colloca la competenza specialistica nella progettazione, nella formazione e nel monitoraggio anziché nella presenza diretta in aula — appare particolarmente pertinente al contesto della scuola primaria italiana, dove la disponibilità stabile di figure psicologiche è limitata, e individua un possibile ambito di collaborazione tra psicologi e insegnanti che meriterebbe di essere documentato in modo più sistematico.

Limiti dello studio

I risultati vanno interpretati considerando alcune limitazioni strutturali. Il disegno pre-post a singolo gruppo, privo di gruppo di controllo, non consente di escludere spiegazioni alternative alle variazioni osservate: in particolare, la distanza temporale tra le due somministrazioni — gennaio e giugno — espone i dati a possibili effetti di maturazione stagionale, indipendenti dall'intervento, che non possono essere separati dagli effetti del percorso in assenza di un confronto; a ciò si aggiunge la possibilità di un effetto di regressione verso la media: in un disegno pre-post senza controllo, punteggi iniziali relativamente bassi tendono statisticamente ad avvicinarsi alla media nella rilevazione successiva, indipendentemente dall'intervento, contribuendo in misura non quantificabile all'incremento osservato. Progettazione, conduzione delle attività e somministrazione dello strumento si collocano all'interno dello stesso gruppo di lavoro: se la supervisione specialistica continuativa ha rappresentato un elemento di controllo sulla qualità della conduzione, tale configurazione non consente di escludere effetti di aspettativa e di desiderabilità sociale nelle risposte auto-riferite, e va considerata tra i fattori che si associano a stime di effetto tendenzialmente più ampie rispetto a valutazioni condotte da soggetti indipendenti. Non è stata inoltre effettuata una rilevazione sistematica della fedeltà di implementazione né della partecipazione alle singole fasi. La valutazione si basa esclusivamente su misure self-report e su un'unica finestra temporale di rilevazione post-intervento, senza follow-up che permettano di verificare la stabilità degli esiti nel tempo. La numerosità campionaria contenuta limita la sensibilità del disegno: come indicato in Analisi dei dati, esso consente di rilevare con potenza adeguata soltanto effetti entro-soggetti di ampiezza medio-grande, mentre per i confronti tra sottogruppi l'ampiezza minima rilevabile risulta molto elevata; le stime puntuali delle dimensioni dell'effetto risultano inoltre poco precise, come mostrano i relativi intervalli di confidenza. Va infine considerato che le proprietà strutturali della forma breve a 50 item dello strumento risultano meno consolidate

Copyright © 2026 TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania

https://doi.org/10.53240/2026TOPIC5N3.152

rispetto a quelle della versione integrale, e che la numerosità del campione non consente verifiche dimensionali sui dati raccolti. Nel loro insieme, questi elementi indicano di considerare i dati come indicazioni esplorative preliminari, non come evidenza di efficacia.

In prospettiva, lo studio fornisce stime iniziali delle dimensioni dell'effetto che possono orientare il calcolo della potenza per trial futuri con disegno controllato e campioni adeguati. Replicare il percorso con un gruppo di confronto, un follow-up a 3–6 mesi e una valutazione multi-informant — che integri il self-report degli alunni con la valutazione degli insegnanti — consentirebbe di testare le ipotesi qui generate con maggiore rigore e di identificare i componenti dell'intervento a cui sono più plausibilmente attribuibili le variazioni osservate.

Conclusioni

Lo studio ha esplorato in chiave preliminare la possibilità di promuovere l'autostima multidimensionale in un contesto scolastico ordinario attraverso un percorso educativo strutturato. I dati, pur non consentendo inferenze causali, descrivono variazioni pre-post positive, statisticamente significative dopo correzione per confronti multipli in quattro delle cinque dimensioni considerate, con dimensioni dell'effetto di entità medio-grande nelle aree generale e scolastica. La scala corporea ha mostrato la dimensione dell'effetto più contenuta e il risultato più sensibile al metodo di correzione, in linea con quanto documentato dalla letteratura per interventi brevi non specificamente mirati a questo dominio. Il disegno pilota a singolo gruppo, la ridotta numerosità campionaria e l'assenza di follow-up limitano la portata delle conclusioni a indicazioni esplorative; le stime delle dimensioni dell'effetto, benché imprecise, possono tuttavia orientare il dimensionamento di studi futuri con disegni più robusti. Nel loro insieme, i risultati suggeriscono che interventi educativi esplicitamente orientati all'autostima, integrati nella quotidianità della classe, rappresentano una direzione di ricerca praticabile e meritevole di approfondimento empirico.

Bibliografia

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., e Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? Psychological Science in the Public Interest, 4(1), 1–44. https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431

Bracken, B. A. (1992). Multidimensional self-concept scale. PRO-ED.

Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., e Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. Educational Psychologist, 54(3), 144–161. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447

Cavallero, M., Di Pietro, M., Lupo, I., e Marzocchi, G. (2021). Cosa penso di me: Un questionario per la valutazione multidimensionale dell'autostima [The five-scale test of self-esteem for children: A questionnaire for assessing multidimensional self-esteem]. Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale, 27(3), 255–278. https://doi.org/10.14605/PCC2732101

Deci, E. L., e Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., e Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. Psychological Science, 16(4), 328–335. https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01513.x

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., e Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Durlak, J. A., e DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. American Journal of Community Psychology, 41(3–4), 327–350. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0

Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., e Maitino, A. (2009). Gender

Copyright © 2026 TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania

https://doi.org/10.53240/2026TOPIC5N3.152

differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. Review of General Psychology, 13(1), 34–45. https://doi.org/10.1037/a0013689

Haney, P., e Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. Journal of Clinical Child Psychology, 27(4), 423–433. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2704_6

Harter, S. (1985). Manual for the self-perception profile for children. University of Denver.

Harter, S. (2000). Is self-esteem only skin-deep? The inextricable link between physical appearance and self-esteem. Reclaiming Children and Youth, 9(3), 133–138.

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

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. Frontiers in Psychology, 4, 863. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863

Mertens, E. C. A., Deković, M., Leijten, P., van Londen, M., e Reitz, E. (2020). Components of school-based interventions stimulating students' intrapersonal and interpersonal domains: A meta-analysis. Clinical Child and Family Psychology Review, 23(4), 449–470. https://doi.org/10.1007/s10567-020-00328-y

Plummer, D. (2023). La mia autostima. Attività di sviluppo personale per una buona immagine di sé [My self-esteem: Personal development activities for a positive self-image]. Erickson.

Pope, A. W., McHale, S. M., e Craighead, W. E. (1988). Self-esteem enhancement with children and adolescents. Pergamon Press.

R Core Team. (2026). R: A language and environment for statistical computing [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton University Press.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. Aggression and Violent Behavior, 15(2), 112–120. https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007

Sunderland, M. (2005). Aiutare i bambini… con poca autostima: Attività psicoeducative con il supporto di una favola [Helping children with low self-esteem: Psychoeducational activities supported by a story]. Erickson.

Tevere, J., Gritti, A., Testa, A. V., Granata, I., e Salvati, T. (2025). Quando l'autostima fa la differenza: Un'analisi delle relazioni tra percezione di sé e aggressività nei contesti scolastici [When self-esteem makes the difference: An analysis of the relationships between self-perception and aggression in school settings]. *TOPIC – Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania*, *4*(1). https://doi.org/10.53240/2025topic4n1.2.002.

Copyright © 2026 TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania