

Pratiche didattiche e benessere scolastico: docenti e studenti a confronto.
Risultati di un'analisi quantitativa nella scuola secondaria di I grado

Teaching practices and school well-being: a dual perspective of teachers and students.
Results of a quantitative analysis in lower secondary school

Valeria Cotza

Research Fellow of Didactics and Special Pedagogy | University of Milano-Bicocca | valeria.cotza@unimib.it

Claudia Fredella

Researcher of Didactics and Special Pedagogy | University of Milano-Bicocca | claudia.fredella@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Cotza V., Fredella C. (2026). Teaching practices and school well-being: a dual perspective of teachers and students. Results of a quantitative analysis in lower secondary school. *Pedagogia oggi*, 24(1), 124-137.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-16>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-16>

ABSTRACT

Within the framework of the PRIN project "Educational Poverty, Cultural Disadvantage, and Social Inclusion Inside and Outside School. Teacher Professional Development and Research-Training in the Post-Covid Era", multiple case studies were conducted during the 2023/2024 academic year to explore indicators of socio-cultural disadvantage and risk/protective factors in the 11-14 age group. This contribution presents the results of quantitative data analysis from the Negri lower secondary school, Calasanzio Institute, in San Siro (Milan), a complex multi-problem district. Data was collected from first and second-year classes through questionnaires distributed to teachers (n = 31) and to students (n = 189), which explored aspects relating to school well-being and teaching practices. The results reveal a significant discrepancy between what teachers reported and what students observed. The most critical issues concern consolidation practices and the active construction of meaning, particularly metacognitive strategies and the use of hands-on activities, as well as the perceived well-being of certain school classes.

Nell'ambito del PRIN "Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e Ricerca-Formazione nell'era post-Covid", sono stati condotti nell'a.s. 2023/2024 studi di caso multipli per esplorare indicatori di svantaggio socio-culturale e fattori di rischio/protettivi nella fascia 11-14 anni. Il contributo presenta i risultati dell'analisi dei dati quantitativi della scuola secondaria di I grado Negri, IC Calasanzio, a San Siro (Milano), un quartiere altamente multiproblematico. La raccolta dati ha interessato le classi prime e seconde, con la somministrazione di un questionario ai docenti (n = 31) e uno agli studenti (n = 189), che hanno sondato dimensioni legate al benessere scolastico e alle pratiche didattiche. I risultati presentano uno scarto significativo tra quanto dichiarato dagli insegnanti e quanto percepito dagli alunni. Le criticità maggiori riguardano le pratiche di consolidamento e la costruzione attiva dei significati, in particolare le strategie metacognitive e il ricorso ad attività pratiche, nonché il benessere percepito da alcune classi della scuola.

Keywords: lower secondary school, socio-cultural disadvantage, case study, teaching practices, school well-being

Parole chiave: scuola secondaria di I grado, svantaggio socio-culturale, studio di caso, pratiche didattiche, benessere scolastico

* Projects of Significant National Interest - Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN).

Received: March 29, 2026

Accepted: May 14, 2026

Published: June 19, 2026

Credit author statement

Il contributo è frutto di un lavoro di ricerca ed elaborazione condiviso. In termini formali, Valeria Cotza ha scritto i § 2 e 3.2, Claudia Fredella i § 1 e 3.1. La Premessa e l'ultimo paragrafo di Discussione e conclusioni sono il risultato di una scrittura condivisa.

Corresponding Author:

Valeria Cotza, valeria.cotza@unimib.it

Premessa. Un PRIN per lo sviluppo professionale dei docenti contro la povertà educativa

Il PRIN “Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e Ricerca-Formazione nell’era post-Covid” (Agrusti, Vannini, Asquini, 2024) ha inteso realizzare interventi di ricerca-formazione per lo sviluppo professionale dei docenti delle scuole secondarie di I grado, con l’obiettivo di implementare azioni mirate alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica. Il progetto si è svolto in otto scuole di cinque contesti urbani (Milano, Bologna, Roma, Perugia e Palermo) con alti tassi di povertà educativa (Sen, 2000). Nella prima fase del progetto (a.s. 2023/2024) sono stati condotti studi di caso multipli, che hanno coinvolto in tutto 1.386 studenti.

In ciascuna scuola è stata realizzata un’analisi dei bisogni con approccio *mixed-methods* (Creswell, Clark, 2007), attraverso indagini descrittive e correlazionali e interviste e focus group per rilevare le specificità di ogni contesto (Fredella, Cotza, Agrusti, 2025). Sono stati considerati i risultati INVALSI e condotte ulteriori rilevazioni *ad hoc* per il progetto (la batteria AMOS, sulle abilità e sulla motivazione allo studio), per interpretare collaborativamente i risultati.

La seconda fase (a.s. 2024/2025) ha previsto l’implementazione di percorsi di Ricerca-Formazione secondo le linee metodologiche del CRESPI (Asquini, 2018), docenti e ricercatori insieme, al fine di dotare le scuole e gli insegnanti di strumenti progettuali e metodologico-didattici innovativi.

1. Ben-essere a scuola e pratica didattica: fattori di rischio e risorse educative

L’adolescenza è una fase cruciale di profondi cambiamenti cognitivi, emotivi e relazionali, caratterizzata da continue rinegoziazioni dell’identità personale e sociale (Palmonari, 2011). Il benessere è un costrutto multidimensionale, che nel contesto scolastico comprende dimensioni cognitive e affettive, come gli apprendimenti, la regolazione emotiva, l’autonomia, le relazioni di supporto con docenti e pari, nonché il senso di appartenenza alla classe e alla comunità scolastica (Benvenuto, 2011; European Commission, 2024).

In ottica ecosistemica (Bronfenbrenner, 1986), il benessere è influenzato da molti fattori a livello micro (relazioni con pari e docenti), meso (interazioni tra scuola e famiglia) e macro (contesto socio-culturale). La scuola è chiamata a essere uno spazio di riconoscimento e partecipazione autentica, dove la relazione educativa diviene il fondamento per la costruzione di contesti di apprendimento capaci di restituire agli studenti un senso di autoefficacia e valore (Bell Hooks, 1994; 2003). La scuola secondaria di I grado si rivela un contesto strategico per osservare tali dinamiche, poiché funge da ponte tra infanzia e ciclo superiore, quest’ultimo segnato da una maggiore esposizione al rischio di dispersione e un aumento delle disuguaglianze (Agrusti, Vannini, Asquini, 2024; INVALSI, 2023).

Anche la ricerca internazionale sul costrutto di *school well-being* mostra come l’equilibrio affettivo-cognitivo-sociale dell’esperienza scolastica si correli con la motivazione ad apprendere e la riduzione del disagio (Hascher, 2008; Konu, Rimpelä, 2002). Al contrario, un clima conflittuale, una scarsa collaborazione tra docenti o un mancato coinvolgimento delle famiglie possono amplificare la distanza tra le aspettative della scuola e le risorse degli studenti, ostacolando lo sviluppo formativo (Kellaghan, 2001; Sen, 2000). Inoltre, il divario tra la percezione dei docenti e quella degli studenti può influenzare le problematiche comportamentali ed emotive di questi ultimi (Boruah, Phogat, Singh, 2024).

In Italia diversi studi hanno messo in evidenza come molti studenti vivano l’esperienza scolastica come priva di senso, caratterizzata da una percezione di autoreferenzialità e disconnessione dalla vita reale e dai propri bisogni (Pastori, Veronese, 2022). Ci sono correlazioni significative tra le competenze socio-emotive degli studenti e la percezione di un clima scolastico positivo, che suggeriscono l’importanza di migliorare la percezione del benessere (Rossi, Castellana, 2024). In questa sede, il benessere scolastico è operazionalizzato in quattro dimensioni (soddisfazione e riconoscimento, rapporto con i docenti e con i compagni, atteggiamento emotivo e senso di autoefficacia) che sono considerate strettamente interconnesse con le pratiche didattiche adottate dai docenti, con particolare riferimento a metodologie e strategie metacognitive e attive. Un altro fattore qui ritenuto significativo per la percezione di benessere degli studenti è la qualità della collegialità e della collaborazione tra docenti, la quale incide sulla coerenza didattica e la continuità educativa e di conseguenza sul senso di autoefficacia degli studenti.

Poiché il divario tra quanto gli insegnanti dichiarano di realizzare e quanto effettivamente viene percepito dagli alunni potrebbe costituire un elemento di disorientamento, ci sembra essenziale individuare convergenze e divergenze tra i punti di vista, per cogliere la complessità dei fattori di rischio/protettivi e delineare un quadro delle risorse educative e delle criticità per interventi mirati a progettare contesti di apprendimento più equi e inclusivi (OECD, 2018).

2. Contesto e metodologia. La raccolta dei dati quantitativi nella scuola Negri a San Siro

In questa sede analizzeremo i risultati della raccolta dati quantitativa condotta durante il primo anno del progetto (a.s. 2023/2024) all'interno dello studio di caso di Milano, che ha coinvolto l'IC Calasanzio, più nello specifico la scuola secondaria di I grado Negri¹. L'Istituto si trova nel NIL Selinunte del quartiere di San Siro, un'area con un'elevata concentrazione di popolazione in situazioni di vulnerabilità socio-economica e culturale (Grassi, 2022). La scuola Negri, in particolare, presenta peculiari criticità: elevate percentuali di studenti con background migratorio, studenti NAI e un alto grado di dispersione scolastica soprattutto implicita (rilevata attraverso l'analisi dei dati INVALSI).

La raccolta dei dati quantitativi ha coinvolto le classi prime e seconde. A maggio 2024 sono stati somministrati 189 questionari agli studenti (con alcuni *missing* all'interno); il questionario docenti è stato invece somministrato tramite Google Form all'intero Collegio (64 insegnanti), ottenendo 31 risposte (con alcuni *missing* all'interno)². Gli strumenti quantitativi sono stati costruiti al fine di triangolare le percezioni degli studenti e le dichiarazioni dei docenti su temi chiave quali il benessere scolastico e le pratiche didattiche, attraverso batterie di item sia selezionate da scale già validate sia costruite *ad hoc* nel progetto.

Il questionario rivolto ai docenti comprende 8 quesiti per un totale di 100 item (più la sezione anagrafica finale, che conta 12 domande) e si articola su molteplici dimensioni della pratica professionale. La prima sezione tematica, "Dichiarazione di pratiche", è dedicata alla rilevazione delle strategie e delle pratiche didattiche adottate, attraverso una scala a cinque livelli di frequenza (Mai, Raramente, Qualche volta, Spesso, Sempre), e comprende pratiche di: consolidamento; trasferimento dei significati; costruzione attiva dei significati; e lavoro sulle strategie. Le sezioni successive hanno lo scopo di raccogliere le convinzioni sulla professionalità docente, attraverso tre scale Likert a quattro livelli (Per niente d'accordo, Poco d'accordo, Abbastanza d'accordo, Molto d'accordo): "Ideologia delle doti naturali e fiducia nella didattica", "Funzione formativa della valutazione" (Ciani, Vannini, 2017) e "Atteggiamento verso la progettazione didattica". La quinta sezione, "Accettazione del cambiamento" (Di Fabio, Gori, 2016), è una scala a cinque livelli di frequenza (Per nulla, Poco, In parte, Molto, Del tutto) ed è volta a rilevare, sia nella vita quotidiana sia nel contesto professionale: predisposizione al cambiamento; supporto al cambiamento; ricerca del cambiamento; reazione positiva al cambiamento; e flessibilità cognitiva. La sezione seguente, "Innovazione per il contrasto alle disuguaglianze", articolata in una scala Likert a cinque livelli (Mai, Raramente, Qualche volta, Spesso, Sempre), comprende due dimensioni: innovazione per l'inclusione indipendente dal campo, autonomia nell'innovare; e innovazione per l'inclusione dipendente dal campo, innovare tenendo conto del contesto. Infine, le ultime due sezioni riguardano le opinioni dei docenti in merito alle relazioni professionali all'interno della scuola (Palareti, Biolcati, Mameli, 2019) e all'alleanza educativa con le famiglie, con due scale Likert su cinque livelli di accordo (Per niente d'accordo, In disaccordo, Né d'accordo né in disaccordo, D'accordo, Molto d'accordo). La prima delle due, denominata "Collegialità e collaborazione", comprende le dimensioni di: supporto sociale tra colleghi-collegialità; collaborazione tra colleghi. La seconda, "Alleanza con le famiglie", è invece una scala di nuova elaborazione finalizzata a rilevare la percezione dei docenti rispetto alla collaborazione educativa con le famiglie degli studenti.

Il questionario rivolto agli studenti ha quattro sezioni principali. La prima riguarda informazioni anagrafiche e personali (genere, classe, scuola primaria di provenienza, luogo di nascita, lingua/e, titolo di studio e occupazione dei genitori). La seconda sezione indaga il benessere scolastico (soddisfazione e rico-

1 Un ringraziamento alla Dirigente scolastica e a tutti gli insegnanti e gli studenti che hanno partecipato alla ricerca.

2 Ringraziamo per il supporto ricevuto durante le somministrazioni le dott.sse Laura Landi e Agnese Vezzani dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

noscimento, rapporto con gli insegnanti e con i compagni, atteggiamento emotivo, senso di autoefficacia) tramite una scala Likert a tre livelli (Non vero, Abbastanza vero, Verissimo), utilizzando il QBS (Questionnaire on Subjective Well-Being at School: Tobia, Marzocchi, 2015), che misura come gli studenti percepiscano di essere accolti e sostenuti dalla comunità scolastica e quanto siano soddisfatti del percorso. La terza sezione rileva le convinzioni e la fiducia sulla propria intelligenza (item tratti da Cornoldi *et alii*, 2022), attraverso due scale Likert (a quattro livelli per le teorie dell'intelligenza: D'accordo, Un po' d'accordo, Un po' contrario, Contrario; a due livelli per la fiducia nella propria intelligenza: Molto vero, Un po' vero). Infine, la quarta sezione esplora le percezioni in merito alle pratiche didattiche dei docenti (focus su pratiche che: fanno riferimento alle teorie cognitive dell'apprendimento; incentivano la traduzione dei significati in linguaggi diversi; usano strategie di costruzione attiva dei significati), attraverso una scala Likert a cinque livelli costruita *ad hoc* (Nessuno, Pochi, Circa la metà, Molti, Tutti) derivata dal MESI (Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento: Moé, Pazzaglia, Friso, 2010; Cecalupo, 2021).

L'analisi, che è stata condotta a livello sia nazionale che locale, ha calcolato statistiche di tendenza centrale (medie) e di variabilità (deviazioni standard) per tutte le scale e le dimensioni. Per valutare la robustezza e la significatività statistica dello "scarto" tra quanto dichiarato dai docenti e le percezioni degli studenti, sono stati condotti test t per campioni indipendenti, misurando gli intervalli di confidenza al 95% e le misure standardizzate dell'effetto (Cohen's d). Sono state fatte verifiche di affidabilità interna attraverso il coefficiente alfa di Cronbach per valutare la coerenza degli item all'interno di ciascuna scala. Per l'elaborazione della scala QBS, seguendo le indicazioni del protocollo QBS-R, i valori grezzi sono stati trasformati in punti T per individuare cinque livelli di benessere scolastico sulla base delle tabelle normative fornite dalla scala stessa (0 = gravemente deficitario, 1 = deficitario, 2 = medio-basso, 3 = nella norma, 4 = superiore alla norma)³. Per una panoramica degli strumenti e della loro convergenza, si veda la Fig. 1.

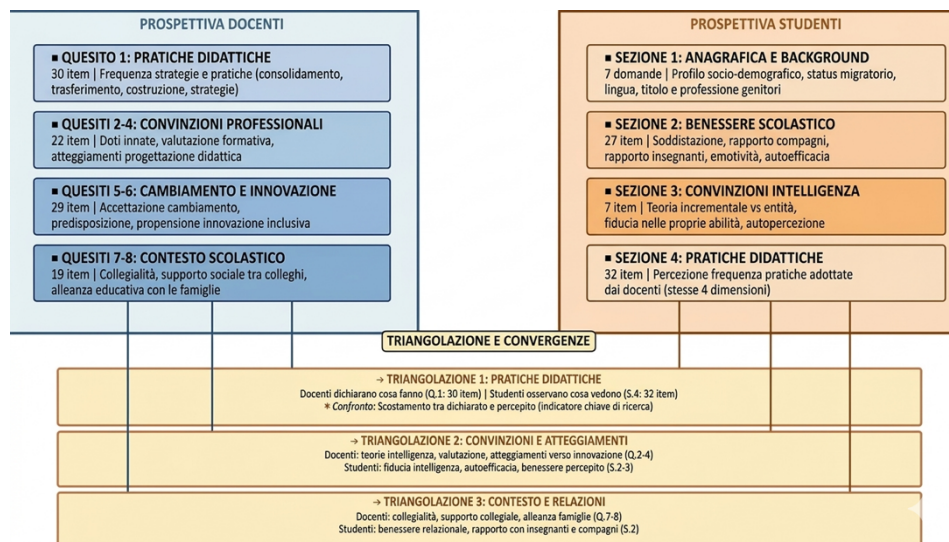


Fig. 1: Panoramica delle dimensioni del questionario docenti e del questionario studenti: relazioni e punti di convergenza

3. Risultati. Lo "scarto" tra il dichiarato dei docenti e il percepito degli studenti

Il confronto tra i risultati del questionario docenti e i risultati del questionario studenti ha rilevato uno scarto a tratti significativo tra quanto dichiarato dagli insegnanti e quanto effettivamente percepito dagli alunni.

3 L'elaborazione dei dati quantitativi è stata fatta dal sottogruppo di progetto coordinato da Giorgio Asquini e composto da: Marta Cecalupo, Francesca Fioretti, Annamaria Franceschini, Maurizio Gentile, Elisa Guasconi, Laura Landi, Daniele Pasquazi e Giulia Toti.

3.1 Docenti. Efficacia percepita e fragilità collegiale

Il campione è a prevalenza femminile (65,6%), con una distribuzione dell'età equilibrata (29,2% con età superiore ai 55 anni e 25% nella fascia 35-44 anni). Il 65,4% ha 2-10 anni di anzianità di servizio. Il 42,3% ha la specializzazione per il sostegno e il 57,7% ha esperienza pregressa come docente di sostegno, segno di particolare attenzione alle dinamiche inclusive.

Relativamente alle pratiche didattiche (si veda Tab. 1), i docenti dichiarano di adottare con elevata frequenza le pratiche di consolidamento ($M = 4.24$), di costruzione attiva dei significati ($M = 3.91$) e di lavoro sulle strategie ($M = 3.90$); le pratiche di trasferimento dei significati registrano una media di 3.61. Il 96,9% invita "spesso" o "sempre" gli alunni a porre domande, il 96,8% richiama brevemente gli ultimi argomenti prima di affrontarne di nuovi e il 93,6% richiama le conoscenze pregresse. Risultano invece meno sistematiche l'adozione del dettato di definizioni (32,2% di uso frequente), le esperienze pratiche e la drammatizzazione (63,3%) e l'organizzazione di lavori di gruppo (62%). Gli insegnanti sembrano privilegiare il supporto alla comprensione e al consolidamento, ricorrendo meno a metodologie attive e laboratoriali. La SD si attesta su valori bassi in tutte le dimensioni, segno del generale accordo dei docenti nelle dichiarazioni relative alle pratiche didattiche.

	Dichiarazione di pratiche			
	Pratiche di consolidamento	Pratiche di trasferimento di significati	Pratiche di costruzione attiva di significati	Pratiche di lavoro sulle strategie
N	30	30	30	30
Media	4.2443	3.6080	3.9140	3.9033
Mediana	4.3000	3.6150	3.8750	3.9150
Deviazione std.	.41373	.66786	.53287	.56926
Minimo	3.20	2.33	2.67	2.33
Massimo	5.00	4.89	5.00	4.60

Tab. 1: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione relativa alla "Dichiarazione di pratiche", con le quattro sotto-dimensioni implicate

La scala relativa alla "Fiducia nelle potenzialità della didattica" registra una media di 3.49 su 4, ovvero un valore superiore rispetto alla media complessiva del campione nazionale (3.36), indice della convinzione che con un adeguato supporto didattico sia possibile per tutti conseguire buoni apprendimenti. Al contempo, la scala "Ideologia delle doti naturali" presenta una media di 1.84, confermando una bassa adesione all'idea che il successo scolastico dipenda da capacità innate. A livello di credenze di fondo, considerata anche la bassa SD, il corpo docente si mostra coeso su posizioni di forte orientamento educativo e di fiducia nella propria capacità di incidere sugli esiti formativi (Tab. 2).

	Ideologia delle doti naturali	Fiducia nelle potenzialità della didattica
N	29	29
Media	1.8448	3.4914
Mediana	2.0000	3.5000
Deviazione std.	.44080	.30239
Minimo	1.00	3.00
Massimo	2.50	4.00

Tab. 2: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione "Ideologia delle doti naturali e fiducia nella didattica"

Per gli atteggiamenti verso la progettazione didattica, il profilo è positivo (si veda Tab. 3). Gli item relativi a "Utilità e dinamicità della progettazione" registrano una media di 3.47 su 4 (con una bassa varia-

bilità: 0.45), mostrando una diffusa percezione della progettazione come strumento funzionale al miglioramento delle pratiche. In modo concorde, gli item relativi a “Inutilità e rigidità della progettazione” hanno una media di 1.87 (con una dispersione abbastanza bassa: 0.56): la maggioranza degli insegnanti non percepisce la progettazione come adempimento formale, ma esiste comunque una quota che manifesta opinioni più critiche. La scala sulla “Funzione formativa della valutazione” (Tab. 4) registra poi una media di 3.57 (sempre con bassa SD), la più elevata tra le scuole partecipanti, evidenziando una consapevolezza della valutazione come risorsa per comprendere e supportare l’apprendimento.

	Atteggiamento verso la progettazione didattica	
	Inutilità e rigidità della progettazione didattica	Utilità e dinamicità della progettazione didattica
N	30	30
Media	1.8722	3.4750
Mediana	1.7500	3.5000
Deviazione std.	.56466	.45177
Minimo	1.00	2.50
Massimo	3.25	4.00

Tab. 3: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione “Atteggiamento verso la progettazione didattica”, con le due sotto-dimensioni implicate

	Convinzioni sulla funzione formativa della valutazione
N	30
Media	3.5667
Mediana	3.6250
Deviazione std.	.40436
Minimo	2.50
Massimo	4.00

Tab. 4: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione “Convinzioni sulla funzione formativa della valutazione”

La Negri si colloca tra le scuole con i punteggi medi più elevati in tutte le sotto-dimensioni della scala “Accettazione del cambiamento” (in ordine di media): supporto al cambiamento ($M = 3.94$, media campione 3.82), flessibilità cognitiva ($M = 3.88$, media campione 3.76), reazione positiva al cambiamento ($M = 3.77$, media campione 3.67), predisposizione al cambiamento ($M = 3.70$, media campione 3.57) e ricerca del cambiamento ($M = 2.98$, media campione 2.94). Nonostante la variabilità interna si collochi qui su valori medi e non bassi come nelle precedenti scale, i risultati suggeriscono che gli insegnanti possiedono le risorse attitudinali per promuovere lo sviluppo professionale (Tab. 5). Questa affermazione sembra essere supportata dai risultati relativi alla scala “Innovazione per il contrasto alle disuguaglianze”, che in linea con la precedente scala registra punteggi tra i più alti del campione: innovazione indipendente dal campo ($M = 3.99$, +0.13 rispetto alla media campione) e innovazione dipendente dal campo ($M = 3.82$, +0.31 rispetto alla media campione) (Tab. 6). Quest’ultimo risultato segnala una percezione diffusa di efficacia nel promuovere innovazione in relazione al contesto scolastico.

	Accettazione del cambiamento				
	Predisposizione al cambiamento	Supporto al cambiamento	Ricerca del cambiamento	Reazione positiva al cambiamento	Flessibilità cognitiva
N	28	28	28	28	28
Media	3.6964	3.9375	2.9821	3.7679	3.8839
Mediana	3.6250	3.7500	2.7500	3.7500	3.7500
Deviazione std.	.54159	.51651	.78743	.54827	.70541
Minimo	2.75	3.00	1.50	3.00	2.50
Massimo	4.75	5.00	4.75	5.00	5.00

Tab. 5: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione "Accettazione del cambiamento", con le cinque sotto-dimensioni implicate

	Innovazione per il contrasto alle disuguaglianze	
	Innovazione per l'inclusione indipendente dal campo, autonomia nell'innovare	Innovazione per l'inclusione dipendente dal campo, innovare tenendo conto del contesto
N	28	28
Media	3.9879	3.8161
Mediana	4.0000	3.8300
Deviazione std.	.55587	.62039
Minimo	3.00	2.50
Massimo	5.00	5.00

Tab. 6: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione "Innovazione per il contrasto alle disuguaglianze", con le due sotto-dimensioni implicate

Tuttavia, accanto a questi dati positivi, emergono criticità significative in merito alle dinamiche di collegialità. Nella scala "Collegialità e collaborazione" i punteggi medi sono infatti inferiori rispetto alla media del campione, nella percezione sia del supporto sociale tra colleghi ($M = 3.49$, media campione 3.69) sia della collaborazione tra colleghi ($M = 3.18$, media campione 3.40), con una variabilità interna abbastanza elevata in entrambi i casi (Tab. 7). Il quadro potrebbe indicare che, a fronte di aperture individuali al cambiamento che stimolano innovazioni didattiche, il supporto tra colleghi e le strutture di collaborazione orizzontale non siano ancora adeguatamente sviluppati.

	Collegialità e collaborazione	
	Percezione di supporto sociale tra colleghi	Percezione di collaborazione tra colleghi
N	27	27
Media	3.4921	3.1852
Mediana	3.5714	3.1667
Deviazione std.	.80260	.73719
Minimo	1.43	1.67
Massimo	5.00	5.00

Tab. 7: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione "Collegialità e collaborazione", con le due sotto-dimensioni implicate

Riguardo all'alleanza educativa con le famiglie, i docenti si mostrano coesi, considerata la bassa dispersione dei dati, nel ritenere che una buona alleanza scuola-famiglia sia importante per il successo scolastico degli studenti ($M = 4.56$) e che si costruisca quando vi è l'interesse da parte della famiglia ($M = 4.56$) (Tab. 8). Tuttavia, la soddisfazione per la qualità dell'alleanza raggiunta risulta contenuta ($M = 3.63$) e si registra una certa variabilità nella percezione dell'utilità di una formazione specifica su questo tema ($M =$

3.85, con SD di 1.03, a dimostrazione di un alto grado di disaccordo su questo tema). Molto rilevante è il dato sulle regole e le politiche scolastiche percepite come ostacolo all'alleanza ($M = 2.67$), con una variabilità interna molto elevata (1.11), che suggerisce la coesistenza di insegnanti che non percepiscono tale ostacolo con altri che invece lo percepiscono con grande intensità.

	Alleanza con le famiglie				
	Penso che se una famiglia è interessata ha tutte le possibilità di costruire una buona alleanza con me	Penso che sarebbe utile una formazione specifica dei docenti per migliorare l'alleanza con i genitori	Penso che una buona alleanza fra insegnanti e genitori incida positivamente sulla riuscita scolastica dei loro figli/figlie	Penso che le regole e le politiche scolastiche ostacolino la possibilità di costruire una buona alleanza tra insegnanti e genitori	Sono soddisfatto/a della qualità di alleanza raggiunta con i genitori dei miei alunni e alunne
N	27	27	27	27	27
Media	4.56	3.85	4.56	2.67	3.63
Mediana	5.00	4.00	5.00	3.00	4.00
Deviazione std.	.577	1.027	.641	1.109	.742
Minimo	3	1	3	1	2
Massimo	5	5	5	5	5

Tab. 8: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione "Alleanza con le famiglie", con i relativi item

3.2 Studenti. Pratiche percepite ed esigenze di benessere

Il campione è in prevalenza maschile (52,4%); il 13,8% è nato in un Paese non europeo, mentre il 4,2% in un Paese europeo diverso dall'Italia. Per quanto riguarda il luogo di nascita dei genitori, la madre è nata in un Paese non europeo nel 49,7% dei casi (nel 5,8% in un Paese europeo diverso dall'Italia), mentre il padre è nato in un Paese non europeo nel 47,6% dei casi (nel 4,8% in un Paese europeo diverso dall'Italia). Su un totale di 59 studenti di "seconda generazione" (ovvero studenti che hanno dichiarato di essere nati in Italia e di avere entrambi i genitori nati all'estero), 57 hanno sia la madre che il padre nati in un Paese extraeuropeo, 2 in un Paese europeo diverso dall'Italia; 33 studenti sono di "prima generazione", ovvero sono nati all'estero (ed entrambi i genitori sono nati all'estero). Il 32,3% dichiara di parlare solitamente un'altra lingua rispetto a quella italiana, il 7,4% un dialetto. Per quanto riguarda il titolo di studio dei genitori, risulta che sia le madri che i padri abbiano in prevalenza il diploma superiore (rispettivamente 24,9% e 25,4%), ma per questo dato le percentuali di risposte invalide o assenti sono molto elevate (rispettivamente 23,8% e 28,6%). Il 15,3% dichiara di avere in casa pochi libri o nessuno.

Rispetto al campione nazionale, la scuola Negri si distingue positivamente per quanto riguarda la sezione relativa alle pratiche degli insegnanti (si veda Tab. 9). Gli studenti riconoscono che più della metà dei propri docenti lavora sulle strategie didattiche regolarmente (schemi, tabelle, grafici, mappe, materiali di supporto allo studio) ($M = 3.11$: 3.20 nelle classi prime e 2.99 nelle seconde) e promuove modalità di trasferimento dei significati (sintesi, lettura ad alta voce, parole chiave, approfondimenti) ($M = 2.91$: 3.00 nelle classi prime e 2.80 nelle seconde). Le altre tre famiglie di pratiche risultano però poco osservate nei propri docenti: le pratiche di consolidamento (collegamenti, anticipazioni, esplicitazione delle connessioni tra lezioni/attività, richiamo ad argomenti precedenti) si attestano su una media di 2.85, mentre quelle di costruzione attiva di significati (lavori di gruppo, ricerche, esperienze pratiche) su una media di 2.71. La variabilità interna risulta sempre discreta. Il profilo risultante sembra indice di una modalità di insegnamento complessivamente equilibrata e diversificata, ma in cui le pratiche di consolidamento e la costruzione attiva di significati rimangono poco diffuse.

	Pratiche degli insegnanti			
	Pratiche di consolidamento	Pratiche di trasferimento di significati	Pratiche di costruzione attiva di significati	Pratiche di lavoro sulle strategie
N (dato complessivo)	183	186	183	183
Media	2.8554	2.9099	2.7116	3.1063
Mediana	2.7000	2.8900	2.7500	3.1700
Deviazione std.	0.73809	0.67389	0.73302	0.73704
Minimo	1.00	1.00	1.00	1.00
Massimo	4.60	4.63	4.75	4.83
N (classi prime)	98	101	98	98
Media	2.9359	3.0000	2.7941	3.2036
Mediana	2.7500	2.8900	2.7500	3.3300
Deviazione std.	0.77398	0.69000	0.76691	0.73420
Minimo	1.50	1.33	1.50	1.67
Massimo	4.50	4.63	4.75	4.67
N (classi seconde)	85	85	85	85
Media	2.7625	2.8029	2.6166	2.9942
Mediana	2.7000	2.7800	2.5000	3.0000
Deviazione std.	0.68723	0.64189	0.68407	0.72856
Minimo	1.00	1.00	1.00	1.00
Massimo	4.60	4.44	4.50	4.83

Tab. 9: Questionario studenti Milano - Descrittive della percezione delle pratiche degli insegnanti, complessivamente e separatamente per classi prime e seconde

Un elemento rilevante è la differenza sistematica tra classi prime e seconde. Gli studenti di prima osservano un numero maggiore di docenti che applicano tutte le pratiche didattiche indicate. Il lavoro sulle strategie e il trasferimento di significati sono percepiti in almeno la metà dei docenti, il consolidamento ha una media di 2.93, mentre la costruzione attiva di 2.79. Nelle classi seconde, invece, si ha una flessione generale: le medie variano da 2.99 (strategie) a 2.62 (costruzione attiva), pertanto con una progressiva diminuzione, tra primo e secondo anno, della percezione di varietà metodologica.

Nelle classi prime emerge una notevole variabilità tra sezioni (Tab. 10)⁴. Il lavoro sulle strategie è maggiormente riconosciuto dalle classi 1Y (M = 3.68) e 1Z (M = 3.48), a indicare una probabile maggiore attenzione ai metodi di studio e all'uso consapevole di strumenti didattici. Il consolidamento è rilevato in modo maggiore nella classe 1Q (M = 3.23), benché le medie siano elevate anche in 1Y (3.22) e 1Z (3.05), suggerendo che qui probabilmente la ripresa sistematica degli argomenti precedenti è una pratica diffusa.

Le pratiche di trasferimento di significati mostrano valori diversificati: da una parte si attestano le classi 1X (2.62) e 1K (2.78), mentre dall'altra le classi 1Q (3.08), 1W (3.12), 1Z (3.23) e 1Y (3.26), a suggerire interventi didattici di rielaborazione delle informazioni più frequenti in questi contesti. In generale, le classi 1Z e 1Y presentano risultati compatibili con una maggiore varietà di approcci didattici e una maggiore enfasi sui processi attivi di apprendimento.

Nelle classi prime il campione non risulta molto coeso: in genere, infatti, la SD è abbastanza elevata, a dimostrazione che gli studenti hanno opinioni tra loro discordi.

4 I riferimenti alle classi sono stati anonimizzati.

		Pratiche degli insegnanti			
		Pratiche di consolidamento	Pratiche di trasferimento di significati	Pratiche di costruzione attiva di significati	Pratiche di lavoro sulle strategie
1K	N	17	17	17	17
	Media	2.6688	2.7806	2.6618	3.0612
	Mediana	2.4000	2.7800	2.5000	3.0000
	Deviazione std.	0.80601	0.48637	0.90113	0.79934
	Minimo	1.60	2.00	1.75	2.00
	Massimo	4.30	3.56	4.50	4.33
1Q	N	14	16	14	14
	Media	3.2350	3.0800	2.8750	3.2886
	Mediana	3.3000	3.0000	2.7500	3.3300
	Deviazione std.	0.78048	0.72726	0.91856	0.75106
	Minimo	1.90	1.56	1.50	1.67
	Massimo	4.20	4.22	4.25	4.17
1W	N	22	23	22	22
	Media	3.0523	3.1170	2.9468	3.2564
	Mediana	3.0000	3.0000	3.0000	3.4150
	Deviazione std.	0.80240	0.78726	0.56217	0.67290
	Minimo	1.60	1.56	2.25	2.00
	Massimo	4.50	4.56	4.00	4.17
1X	N	18	18	18	18
	Media	2.5356	2.6189	2.6200	2.6706
	Mediana	2.3000	2.5600	2.5000	2.5850
	Deviazione std.	0.67870	0.59789	0.65523	0.57559
	Minimo	1.50	1.33	1.75	1.83
	Massimo	3.70	3.56	4.50	3.83
1Z	N	16	16	16	16
	Media	3.0544	3.2331	2.8644	3.4794
	Mediana	2.8950	3.1100	2.6250	3.5850
	Deviazione std.	0.65505	0.64517	0.87329	0.76990
	Minimo	2.20	2.38	1.75	2.00
	Massimo	4.44	4.63	4.75	4.67
1Y	N	11	11	11	11
	Media	3.2182	3.2627	2.7727	3.6809
	Mediana	2.8000	3.2200	3.0000	3.8300
	Deviazione std.	0.72501	0.66765	0.78625	0.36803
	Minimo	2.20	2.33	1.50	3.00
	Massimo	4.20	4.33	4.00	4.00

Tab. 10: Questionario studenti Milano - Descrittive della percezione delle pratiche degli insegnanti, classi prime

Nelle classi seconde emerge un quadro leggermente diverso, caratterizzato da minore variabilità tra le sezioni e da medie complessivamente inferiori.

Il lavoro sulle strategie rimane la pratica più percepita anche nelle seconde, sebbene con valori meno accentuati rispetto alle prime. La 2Y si distingue in positivo con medie elevate in tutte le dimensioni, soprattutto nel trasferimento di significati (2.88) e nel consolidamento (3.20). Le altre classi mostrano profili di osservazione più moderati, con il trasferimento di significati che presenta una flessione marcata, in particolare in alcune sezioni dove la percezione di tecniche di sintesi e di rielaborazione concettuale risulta inferiore rispetto alle classi prime. Nelle seconde la pratica meno percepita è la costruzione attiva di signi-

ficati, benché si evidenzia una divergenza tra le sezioni. In generale, questo profilo sembra suggerire che, nonostante la flessione rispetto al primo anno, ci sia una strutturazione didattica consapevole. Tale aspetto potrebbe riflettere sia fattori organizzativi sia fattori legati a dinamiche di classe che richiedono, da parte dei docenti, una maggiore consapevolezza didattica.

Per quanto riguarda il benessere scolastico, quello percepito dagli studenti di Milano risulta inferiore al dato nazionale: a fronte del 63,4% degli studenti del campione complessivo che dichiara un benessere “nella norma”, in Negri questa percentuale scende al 56,8%, con solo l’11,4% su un livello di benessere “superiore alla norma”. Un altro 11,4% rientra in una condizione di benessere “gravemente deficitaria”: una percentuale considerevole percepisce difficoltà relazionali ed emotive nel contesto scolastico (si veda Tab. 11).

	Milano - Dato complessivo			Classi prime			Classi seconde		
	#	%	cumulat.	#	%	cumulat.	#	%	cumulat.
Gravemente deficitario	20	11,4	11,4	15	15,5	15,5	5	6,3	6,3
Deficitario	19	10,8	22,2	9	9,3	24,7	10	12,7	19,0
Medio-basso	17	9,7	31,8	7	7,2	32,0	10	12,7	31,6
Nella norma	100	56,8	88,6	57	58,8	90,7	43	54,4	86,1
Superiore alla norma	20	11,4	100,0	9	9,3	100,0	11	13,9	100,0
Totale	176	100		97	100		79	100	

Tab. 11: Questionario studenti Milano - Frequenze relative alla Scala del Benessere Scolastico, cumulative e per classi prime e seconde

La variabilità interna in relazione al benessere è alta (Tab. 12). La classe 1K presenta l’88,3% degli studenti su un livello pari o superiore alla norma; la 1W mantiene un profilo positivo con il 68,1% in condizioni standard o superiori. Al contrario, le classi 1Z e 1Y (le due a indirizzo tradizionale) segnalano situazioni di forte vulnerabilità: nella 1Z (ovvero la classe scelta per intraprendere il percorso di ricerca-formazione l’anno seguente) il 60% degli studenti si colloca nella norma, mentre il 40% segnala un benessere deficitario. La 1Y ha il profilo più critico: il 41,6% segnala livelli deficitari o gravemente deficitari. Alla luce di questo quadro, si potrebbe ipotizzare che in queste due classi (1Z e 1Y), per far fronte a una situazione di malessere diffuso e di fragilità, i docenti abbiano fatto ricorso ad approcci più diversificati e attivi, percepiti dagli studenti stessi (si veda Tab. 10).

	1K		1Q		1W		1X		1Z		1Y	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Gravemente deficitario	1	5,9	0	0	3	13,6	4	23,5	3	20,0	4	33,3
Deficitario	0	0,0	3	21,4	2	9,1	0	0	3	20,0	1	8,3
Medio-basso	1	5,9	1	7,1	2	9,1	1	5,9	0	0	2	16,7
Nella norma	14	82,4	7	50,0	14	63,6	9	52,9	9	60,0	4	33,3
Superiore alla norma	1	5,9	3	21,4	1	4,5	3	17,6	0	0	1	8,3
Totale	17	100	14	100	22	100	17	100	15	100	12	100

Tab. 12: Questionario studenti Milano - Frequenze relative alla Scala del Benessere Scolastico, classi prime

Se nelle prime la distribuzione è frammentata, con punte di eccellenza (1K) accanto ad aree di forte sofferenza (1Z, 1Y), nelle seconde le medie inferiori indicano invece una maggiore omogeneità su livelli moderati.

La concentrazione di studenti con benessere compromesso in specifiche classi suggerisce che fattori legati alla dinamica relazionale con gli insegnanti giochino un ruolo determinante. I risultati mettono in luce come il benessere scolastico non sia una caratteristica omogenea all’interno dell’Istituto, bensì un

aspetto fortemente mediato dal contesto classe, dalle dinamiche relazionali che vi si sviluppano e dalle pratiche didattiche messe in atto dai docenti.

4. Discussione e conclusioni. Assumere lo “scarto” tra dichiarato, agito e percepito

I risultati evidenziano uno scarto significativo e di grande rilevanza pratica tra le dichiarazioni dei docenti e le percezioni degli studenti (Tab. 13 e Fig. 2). Tutte le differenze osservate si presentano statisticamente significative ($p < 0.001$) e caratterizzate da effect size di elevata grandezza ($d > 0.80$ per tutte le pratiche, fino a $d = 1.98$ per il consolidamento).

Per le pratiche di consolidamento, lo scarto è più marcato: gli insegnanti dichiarano una media di 4.24 (SD = 0.41), mentre gli studenti percepiscono una media di 2.86 (SD = 0.74). La differenza media di 1.38 punti (IC 95%: 1.20-1.58) corrisponde a un effect size di Cohen's $d = 1.98$, indicativo di un effetto molto grande ($t(64) = 14.91$, $p < 0.001$). Analogamente, per le pratiche di costruzione attiva di significati lo scarto è di 1.20 punti (IC 95%: 0.98-1.43), con $d = 1.70$, con una discrepanza di notevole entità. Il lavoro sulle strategie registra una differenza di 0.80 punti (IC 95%: 0.56-1.03; $d = 1.11$), mentre le pratiche di trasferimento di significati presentano uno scarto di 0.70 punti (IC 95%: 0.43-0.96; $d = 1.04$). Gli intervalli di confidenza al 95% confermano che le differenze osservate nel campione rispecchiano probabilmente differenze reali nella popolazione. Inoltre, gli effect size superiori alla soglia di 0.80, con valori tutti compresi tra 1.04 e 1.98, sottolineano come gli “scarti” non siano solo significativi statisticamente, ma anche rilevanti dal punto di vista didattico ed educativo: le discrepanze tra come i docenti concepiscono le loro pratiche e come vengono effettivamente percepite e/o riconosciute dagli studenti sono infatti di considerevole entità. Alla luce di queste analisi, è dunque possibile ipotizzare che tali differenze rispecchino fenomenologie reali nelle dinamiche scolastiche interne all'Istituto.

Pratiche	Docenti	Studenti	Diff.	t(df)	p-value	IC 95%	Cohen's d
Consolidamento	M = 4.24 (SD = 0.41)	M = 2.86 (SD = 0.74)	1.38	14.91(64)	<0.001	1.20-1.58	1.98
Trasferimento di significati	M = 3.61 (SD = 0.67)	M = 2.91 (SD = 0.67)	0.70	5.31(39)	<0.001	0.43-0.96	1.04
Costruzione attiva di significati	M = 3.91 (SD = 0.53)	M = 2.71 (SD = 0.73)	1.20	10.80(49)	<0.001	0.98-1.43	1.70
Lavoro sulle strategie	M = 3.90 (SD = 0.57)	M = 3.11 (SD = 0.74)	0.80	6.79(47)	<0.001	0.56-1.03	1.11

Tab. 13: Questionario docenti e studenti Milano - Analisi statistiche dello scarto tra le dichiarazioni dei docenti e le percezioni degli studenti sulle pratiche didattiche

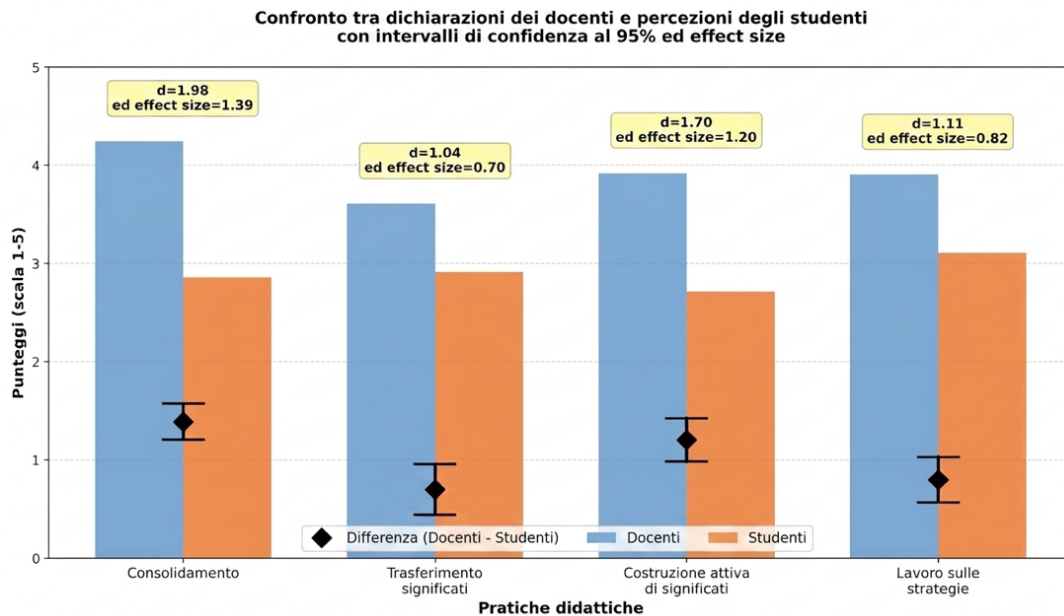


Fig. 2: Panoramica dello “scarto” tra le dichiarazioni dei docenti e le percezioni degli studenti sulle pratiche didattiche, con intervalli di confidenza al 95% ed effect size (Cohen’s d)

I principali punti critici riguardano: (1) la capacità del docente di avviare l’attività a partire da un problema o una domanda iniziale – elemento cruciale per attivare processi metacognitivi e favorire un apprendimento consapevole; (2) lo svolgimento di attività pratiche o drammatizzazioni – strategie ritenute essenziali da una quota significativa di docenti (63,3%), ma evidentemente percepite poco dagli studenti; (3) l’uso della tecnologia come risorsa didattica – elemento che, sebbene segnalato da una quota minore di docenti, assume crescente importanza soprattutto nei contesti con svantaggio socio-culturale; e (4) il ricorso sistematico a strategie metacognitive, come la sottolineatura guidata e la fornitura di materiali di sintesi e approfondimento.

L’entità dello scarto potrebbe riflettere una certa “invisibilità” pedagogica: è possibile che gli insegnanti implementino sì determinate pratiche, ma senza comunicarle in modo esplicito e con intenzionalità agli studenti (ad esempio, l’assenza di una comunicazione metacognitiva esplicita, intesa come dialogo sul “come” e “perché” si insegna, potrebbe trasformare le pratiche in attività “invisibili” agli studenti). È emblematico il contrasto tra il 96,8% di docenti che dichiara di invitare gli alunni a porre domande e l’impatto ridotto che tale pratica dichiarata, probabilmente anche agita, ha sugli studenti.

Alla luce dei risultati esposti, è plausibile ipotizzare che la frammentazione collegiale possa rappresentare il substrato organizzativo delle altre criticità. La scala “Collaborazione tra colleghi” registra una media di 3.19, ma con una SD di 0.74, a significare una scarsa coesione interna: alcuni docenti sperimentano reti di supporto intense e altri operano in isolamento. Tale frammentazione interna, che può generare la percezione di incoerenza formativa e di mancanza di continuità metodologica, potrebbe spiegare la riduzione relativa alla varietà metodologica dal primo al secondo anno. Questa mancanza di collegialità può essere alla base anche delle complessità nel benessere: il rapporto con i docenti rappresenta uno dei punti critici ($M = 1.158$ per i dati aggregati), superato in gravità solo dall’atteggiamento emotivo.

I dati suggeriscono l’urgenza di una lettura integrata, al fine di riflettere su una dinamica sistemica in cui la fragilità della condivisione professionale può compromettere la qualità della didattica e la percezione di coerenza, educativa e formativa, da parte degli studenti. Lo studio presenta alcuni limiti legati alla numerosità campionaria ($n = 31$ questionari docenti su 64, pari al 48% di tasso di risposta) e alla natura percettiva delle auto-compilazioni, che sono soggette a bias di desiderabilità sociale; ciononostante, l’analisi sembra tracciare una prospettiva di lavoro e di ricerca che guarda allo sviluppo professionale in termini sia di intenzionalità pedagogica (a livello sia di comunicazione che di coordinamento) sia di riflessione sulle pratiche, per ridurre lo scarto tra quanto si pensa di realizzare e quanto invece si pratica effettivamente.

La necessità, soprattutto in un contesto ad alta complessità sociale come San Siro, è quella di interventi formativi intenzionali e coerenti, che vedano condivisione delle pratiche, una più solida strutturazione

della collegialità e un'attenzione mirata ai processi di partecipazione tanto degli studenti quanto delle loro famiglie.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti G., Vannini I., Asquini G. (2024). Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. *Cadmo*, 1: 7-23.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- bell hooks (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- bell hooks (2003). *Teaching community: a pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- Benvenuto G. (ed.) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Boruah B., Phogat P., Singh A. (2024). A mixed methods exploration of teacher involvement and its effects on adolescent behavioral and emotional problems. *Discover Psychology*, 4(1): 115.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Cecalupo M. (2021). *Didattiche per ambienti di apprendimento e ruolo degli insegnanti. Uno studio sul modello DADA*. Roma: Stamen.
- Ciani A., Vannini I. (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *Cadmo*, 2: 5-32.
- Cornoldi C. et alii (2022). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni* (nuova ed.). Trento: Erickson.
- Creswell J.W., Clark V.L.P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Di Fabio A., Gori A. (2016). Developing a new instrument for assessing Acceptance of Change. *Frontiers in Psychology*, 7: 802.
- European Commission (2024). *Well-being at school*. European Education Area.
- Fredella C., Cotza V., Agrusti G. (2025). Teachers' perceptions of school dropout. Results of a qualitative analysis. *Form@re*, 25(2): 265-284.
- Grassi P. (2022). *Barrio San Siro. Interpretare la violenza a Milano*. Milano: FrancoAngeli.
- Hascher T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2): 84-96.
- INVALSI (2023). *Rapporto INVALSI 2023*.
- Kellaghan T. (2001). Towards a definition of educational disadvantage. *The Irish Journal of Education*, 32: 3-22.
- Konu A., Rimpelä M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1): 79-87.
- Moé A., Pazzaglia F., Friso G. (2010). *MESI: Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Un questionario per la valutazione delle pratiche didattiche*. Trento: Erickson.
- OECD (2018). *Equity in education: breaking down barriers to social mobility*. Parigi: PISA, OECD Publishing.
- Palareti L., Biolcati R., Mameli C. (2019). *Report valutativo del progetto "Punto di Vista: l'operatore a scuola"*. Bologna: Regione Emilia-Romagna.
- Palmonari A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Pastori G., Veronese G. (2022). Ben-esserci, partecipazione ed agency di bambini e ragazzi dentro e fuori la scuola. In G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli (eds.), *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?* (pp. 95-103). Milano: FrancoAngeli.
- Rossi L., Castellana G. (2024). La valutazione del clima scolastico e delle competenze socio-emotive: uno studio condotto in un istituto comprensivo. In R. Tammaro, C. Lisimberti, A. Tinterri (eds.), *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie*. Atti del Convegno Internazionale SIRD (pp. 814-826). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Tobia V., Marzocchi G.M. (2015). Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali. *Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva*, 3(2): 221-232.