

Classroom relationships in DADA model school (Didactics for Learning Environments): the sociometric test and teachers point of view

Le relazioni di classe nella scuola modello DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento): il test sociometrico e il punto di vista degli insegnanti

Sara Germani

Sapienza University of Rome, Dept. of Social and Developmental Psychology, Rome (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Germani, S. (2021). Classroom relationships in DADA model school (Didactics for Learning Environments): the sociometric test and teachers point of view. *Italian Journal of Educational Research*, 27, 115-130.

Corresponding Author: Sara Germani
Email: sara.germani@uniroma1.it

Copyright: © 2021 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. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: September 15, 2021

Accepted: December 5, 2021

Published: December 23, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-022021-p115>

Abstract

This paper presents the sociometric analysis of relationships between students (N = 130) of six classes in a lower secondary school in Rome, which adopts the DADA model (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento – Didactics for Learning Environments). The knowledge of relationships between students allows teachers to effectively manage the class and with the sociometric test it is possible to highlight the relational structure of the class, identifying students who are in more marginal situations (rejected or isolated). The aim of the survey is to verify teachers point of view on class relationships and on DADA model, to solicit a reflection on the important school role as a place of socialization and peers interaction and on the possible teaching methods provided by DADA model to promote inclusion. The sociometric analysis has brought to light how some students are rejected and how some subgroups are isolated from the rest of the class. The administration of a teachers (N = 11) questionnaire showed that not all teachers recognize the existing relationships between students, but they recognize the importance of a good classroom climate for learning and socialization and see in the DADA an important innovation to promote inclusion. Teachers demonstrate a great propensity for inclusion, but a new teacher professionalism is needed to guide students in constructive interpersonal relationships to ensure student well-being as a key element for the restart after the crisis due to Covid-19, which has strongly changed the social relations between students.

Keywords: sociometric test; peer relationships; classroom climate; didactics for Learning Environments.

Riassunto

Il contributo presenta l'analisi sociometrica delle relazioni esistenti tra gli studenti (N = 130) di sei classi di una scuola secondaria di primo grado di Roma, che adotta il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). Conoscere le relazioni esistenti tra gli studenti permette agli insegnanti di gestire efficacemente la classe e con il test sociometrico è possibile mettere in evidenza la struttura relazionale della classe, individuando gli alunni che si trovano in situazioni più marginali (rifiutati o isolati). Scopo dell'indagine è di verificare il punto di vista degli insegnanti sulle relazioni di classe e sul DADA, per sollecitare una riflessione sull'importante ruolo che riveste la scuola come luogo di socializzazione e interazione tra pari e sulle possibili modalità didattiche che offre il DADA per promuovere i processi di inclusione. L'analisi sociometrica ha portato alla luce come alcuni ragazzi siano rifiutati e come alcuni sottogruppi siano isolati dal resto della classe. Dalla somministrazione di un questionario agli insegnanti (N = 11), è emerso che non tutti gli insegnanti riconoscono le relazioni esistenti tra gli alunni, ma riconoscono l'importanza che riveste un buon clima di classe ai fini dell'apprendimento e della socializzazione e vedono nel DADA un'importante innovazione per favorire l'inclusione. Gli insegnanti dimostrano una grande propensione inclusiva, ma risulta necessaria una nuova professionalità docente per guidare gli alunni in rapporti interpersonali costruttivi per garantire il benessere degli studenti come elemento chiave per la ripartenza dopo la crisi dovuta al Covid-19, che ha modificato fortemente le relazioni sociali fra gli studenti.

Parole chiave: test sociometrico; relazioni tra pari; clima di classe; didattiche per Ambienti di Apprendimento.

1. Introduzione

L'articolo descrive l'analisi sociometrica delle strutture relazionali (Moreno, 1953) esistenti tra gli studenti di sei classi di una scuola secondaria di primo grado di Roma, che adotta il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) (Cangemi & Fattorini, 2015). L'idea di somministrare un test sociometrico nasce con lo scopo di capire quanto le pratiche di riflessività dei docenti si riversino sul loro modo di fare didattica, attraverso dei focus group organizzati seguendo il modello della *Ricerca-Formazione* (Asquini, 2018) e mirati alla riflessione sull'analisi dei dati sociometrici. A causa dell'emergenza per il Covid-19, non è stato possibile realizzare i focus group. L'intervento di *Ricerca-Formazione* è stato ripensato con la realizzazione di un questionario per i docenti, con lo scopo di verificare il loro punto di vista sulle strutture relazionali della classe e sulla didattica DADA, in particolare sulle possibili modalità didattiche che offre tale modello per promuovere i processi di inclusione e socializzazione all'interno del gruppo classe.

Conoscere le strutture relazionali, i diversi ruoli, i tempi e le strutture di comunicazione esistenti tra gli studenti, permette all'insegnante di capire quali siano le condizioni migliori per strutturare interventi di gruppo e gestire efficacemente la classe per raggiungere gli obiettivi didattici (Asquini & Sabella, 2017; OCSE, 2020a). La classe rappresenta la struttura di base dove si sviluppano le conoscenze programmate e il luogo dove gli studenti possono manifestare i propri bisogni individuali, che possono risultare in contrasto con gli obiettivi istituzionali (Carli & Mosca, 1980). La classe si compone di ragazzi che vivono molteplici esperienze di apprendimento, che stabiliscono dei rapporti affettivi sia con i compagni sia con gli insegnanti ed è proprio compito di questi ultimi promuovere lo sviluppo positivo di questi rapporti e l'equilibrio tra senso di appartenenza al gruppo e individualismo. Secondo Lewin (1951), un gruppo non può essere considerato come la semplice somma delle sue parti, ma come una totalità dinamica la cui essenza si evidenzia attraverso le relazioni di interdipendenza reciproca e non attraverso la somiglianza dei suoi membri. Anche il gruppo classe non è un semplice insieme di individui o un'espressione burocratica, è piuttosto un'organizzazione sociale che ha l'obiettivo di sviluppare intelligenze e competenze (Bertani & Manetti, 2007). Inizialmente la classe non si costituisce sulla base delle scelte personali degli alunni che ne fanno parte, ma si costituisce sulla base di scelte e di criteri amministrativi e istituzionali e di scopi didattici e formativi. "Quando gli studenti arrivano in classe il primo giorno di scuola, non costituiscono un gruppo. Lo diventano attraverso un processo di conoscenza, di accoglienza e di valorizzazione reciproca" (Polito, 2000, p. 14). L'insegnante dovrà essere in grado di sviluppare e promuovere comportamenti assertivi e prosociali negli alunni, rendendoli capaci di gestire il proprio apprendimento per agire in situazioni di complessità e gestire le dinamiche interpersonali in un'ottica inclusiva e costruttiva, promuovendo le competenze sociali e personali, che secondo le Linee guida europee (Consiglio europeo, 2018) rientrano nelle competenze chiave del XXI secolo.

Secondo Moreno (1953), fondatore delle tecniche sociometriche, non sempre l'insegnante riesce a rilevare correttamente la qualità e la quantità delle reti sociali che si instaurano all'interno di una classe ed è proprio dalla differenza esistente tra la percezione dell'insegnante e il reale status sociale degli allievi che deriverebbe l'impossibilità per questi ultimi di avere un rapporto sereno e gratificante sia tra di loro sia con gli insegnanti stessi. Studi più recenti evidenziano che la difficoltà degli insegnanti nel riconoscere la qualità delle reti sociali tra gli studenti è maggiore tra gli alunni che mostrano comportamenti antisociali, probabilmente perché il comportamento prosociale è un comportamento che gli studenti tendono a mostrare ai loro insegnanti, al contrario dei comportamenti più negativi. Inoltre, l'accuratezza degli insegnanti nella valutazione dello status sociale degli alunni tende a diminuire nelle classi più numerose e ad essere influenzata dalla quantità di tempo che gli insegnanti trascorrono in classe (Hamm et al., 2011; Hamre et al., 2008; Hoffman, Hamm, & Farmer, 2015; Marucci, Oldenburg & Barrera, 2018; Wilbert et al., 2020). Per status sociale si intende la posizione e la distanza che ogni individuo occupa, all'interno del gruppo, rispetto agli altri membri e Bastin (1961), agli inizi degli anni Sessanta, sottolineava quanto l'importanza di conoscere le dinamiche relazionali tra gli studenti fosse, già all'epoca, un tema centrale per poter svolgere un'azione educativa efficace, in quanto il mancato riconoscimento dello status può causare un'integrazione problematica e disfunzionale del gruppo classe, incidendo negativamente non solo sul processo di socializzazione, ma anche sul processo primario di apprendimento, poiché il clima di classe è stato positivamente associato anche alle prestazioni accademiche degli studenti (Berkowitz et al., 2017; Hattie, 2009; OCSE, 2019a).

2. Il test sociometrico come strumento per favorire un clima di classe positivo

La classe rappresenta un contesto sia per l'apprendimento di abilità e comportamenti prosociali sia per la possibile manifestazione dell'aggressività e del comportamento antisociale. Le abilità sociali acquisite nel contesto dei pari possono essere legate sia alle esperienze compiute all'interno del gruppo dei compagni sia all'interazione diadica con un particolare compagno (Smorti, 2016) ed è per questo che risulta importante comprendere le relazioni tra gli studenti, anche per la necessità di prevenire il bullismo, identificare studenti a rischio e creare un clima di classe positivo (Cillessen & Marks, 2017). Il clima di classe riguarda le relazioni interpersonali, tra insegnanti e studenti e tra gli studenti della classe e l'atmosfera educativa, in parte impostata dal docente e dagli studenti e in parte da considerazioni pedagogiche, come ad esempio l'organizzazione di lavori di gruppo (Kaplan Toren & Seginer, 2015). I fattori principali per la promozione di un clima positivo e inclusivo sono la qualità e l'intensità delle relazioni che si vengono a creare, lo stimolo all'apprendimento di tutti e la modalità di conduzione e gestione della classe da parte dell'insegnante (Mitchell & Sutherland, 2020). L'insegnante oltre a stimolare gli apprendimenti deve contribuire a promuovere lo sviluppo socio-emotivo degli studenti, concentrandosi in primo luogo sulle interazioni con ogni singolo studente e, in secondo luogo, sulle relazioni e sulle interazioni tra gli studenti stessi (Hamre & Pianta, 2010; Pianta, Hamre & Allen, 2012; Ruzek et al., 2016).

Le relazioni vengono attivate e stimolate anche attraverso la conoscenza e la valorizzazione delle differenze e portare in primo piano quest'ultime costituisce la condizione imprescindibile dell'educazione al rispetto e alla convivenza sociale (Cottini, 2018). Educare alla prosocialità significa mettere in atto azioni didattiche in grado promuovere negli alunni comportamenti di aiuto, sostegno e conforto a chi è in difficoltà, affermando la propria posizione senza prevaricare, rispettando l'individualità e sentendosi responsabili sia degli ambienti che delle persone (Caprara et al., 2014). All'interno della classe si crea una struttura di relazioni intangibile, viva e dinamica, ma che non sempre è di facile interpretazione per i docenti (Moreno, 1953) e alcuni studi (Farmer, Lines, & Hamm, 2011; Mikami et al., 2012; Mikami et al., 2020) dimostrano come gli insegnanti, avendo il potenziale per gestire le strutture sociali della classe, incidono sulle dinamiche sociali, sul grado di antipatia e di gradimento tra gli studenti e, di conseguenza, sul clima della classe. Per questo motivo, gli insegnanti dovrebbero considerare le dinamiche sociali affinché nel gruppo classe si creino interazioni essenzialmente positive e uno degli strumenti che permette di riconoscere la rete di interazioni affettive presenti nella classe è il *test sociometrico* (Moreno, 1953), in quanto si propone di identificare le relazioni di amicizia, rivalità e indifferenza esistenti all'interno della classe. L'utilizzo del test sociometrico da parte del team di insegnanti che segue la classe è utile per individuare gli alunni che si trovano in situazioni più marginali (rifiutati o isolati) e consente di strutturare interventi specifici diretti sia agli alunni con difficoltà di socializzazione sia al gruppo classe (Smorti, 2016). Il test sociometrico permette di realizzare una mappa grafica delle relazioni e di conoscere lo status sociometrico, ovvero l'indice di accettazione sociale (Farmer, Lines, & Hamm, 2011) dei singoli alunni all'interno del gruppo classe.

Le relazioni tra gli studenti possono essere di attrazione o di repulsione e possono determinare il clima di classe, configurando il gruppo come un'unità sociale inclusiva o aperta, oppure come un'unità sociale ostile e chiusa. La sociometria permette di comprendere più a fondo il quadro delle relazioni sociali nella classe, ponendo l'accento su quanto la presenza di forti disparità di status possa rendere il clima più conflittuale e più disgregante di quello che sarebbe caratterizzato da status più omogeneamente distribuiti (Genovese & Kanizsa, 2002). Per la promozione della competenza sociale gli insegnanti devono cercare di stabilire un clima di classe in cui gli studenti abbiano un'impressione positiva l'uno dell'altro, creando interazioni sociali che possano favorire l'adattamento emotivo e accademico (Mikami et al., 2020). Negli ultimi anni, diversi studi hanno evidenziato il fondamentale ruolo che ha l'insegnante nel contribuire allo status sociale degli studenti (Di Lellio & Di Norcia, 2018; Farmer, Lines, & Hamm, 2011; Mikami et al., 2012; White & Jones, 2000) e l'importanza di identificare gli status sociometrici all'interno della classe (Asquini, 2011; Cillessen, 2021; Kulawiak & Wilbert, 2020; Leung & Silberling, 2006; Reffieuna, 2003), oltre al ruolo della tecnica sociometrica nel valutare gli impatti sociali dell'inclusione (Avramidis et al., 2017; Wilbert et al., 2020), facilitando la rappresentazione visiva della classe e aiutando i docenti a non cadere nella convinzione di conoscere i propri studenti, rendendoli capaci di intervenire in modo efficace nei casi di comportamenti a rischio (Hamm et al., 2011; Marucci, Oldenburg & Barrera, 2018; Sobieski & Dell'Angelo, 2016). L'insegnante è il principale mediatore della qualità della comunicazione e delle re-

lazioni tra pari (Ansari, Hofkens & Pianta, 2020; Pianta, 2016) e le sue pratiche di insegnamento possono predire le preferenze sociali e gli status tra gli alunni all'interno della classe (Mikami et al., 2012). Risulta necessario, in fase di progettazione educativa, tener conto non solo dei singoli individui, ma anche delle relazioni che si instaurano all'interno del gruppo classe. In altre parole, l'insegnante deve promuovere un clima positivo attraverso pratiche che suscitino l'inclusività degli studenti, l'uno nei confronti dell'altro (Mikami et al., 2020).

3. Il modello DADA

L'ambiente di apprendimento influenza il modo in cui studenti e insegnanti interagiscono, svolgendo un ruolo importante nel contribuire al successo scolastico degli studenti (OCSE, 2019b). Il clima della classe va costruito ponendo attenzione non solo alle interazioni tra gli allievi, ma anche all'organizzazione didattica, dei tempi e degli spazi, considerando l'organizzazione dell'aula, che deve avere caratteristiche accoglienti per promuovere il benessere degli studenti. Dalla nascita della scuola moderna, le aule sono state strutturate avendo come idea di base una didattica di tipo frontale (Lucisano, Salerni & Sposetti, 2015) e l'esigenza di promuovere un radicale cambiamento dell'ambiente scolastico arriva dalle esperienze dell'attivismo pedagogico con l'introduzione del concetto di aula come "aula laboratorio" (Dewey, 1963), in cui gli allievi diventano protagonisti attivi del loro apprendimento. Un progetto innovativo, avviato dal 2014 in alcune scuole secondarie, ha portato in Italia un approccio e una forma di riorganizzazione degli spazi scolastici. Si tratta del modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2017; Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2019; Asquini & Cecalupo, 2019; Benvenuto & Fattorini, 2020; Cangemi & Fattorini, 2015), che prevede la trasformazione delle classi in "aule-ambienti di apprendimento", con gli studenti che si muovono nella scuola in base all'orario delle lezioni per raggiungere le diverse aule didattiche, personalizzate dagli insegnanti in funzione alla loro disciplina e al loro profilo professionale e culturale. L'attribuzione a ogni insegnante di un'aula favorisce la creazione di un ambiente di apprendimento centrato sullo studente e permette a scuole e docenti di riorganizzare didattica e risorse per affrontare la sfida dell'inclusione attraverso strumenti innovativi, promuovendo la dimensione sociale dell'apprendimento, dell'interazione e della collaborazione e consentendo agli studenti di lavorare insieme per la costruzione attiva delle conoscenze. Una delle sfide del DADA è proprio quella di coinvolgere attivamente tutti gli studenti favorendo i processi di inclusione e socializzazione (Asquini & Cecalupo, 2019). La possibilità di disporre di arredi e strumenti che supportano l'interazione tra studenti e la possibilità per i docenti di introdurre nelle lezioni modalità laboratoriali e collaborative, permettono una didattica maggiormente improntata al *cooperative learning* (Johnson et al., 1996), che non solo produce migliori risultati scolastici, ma favorisce le relazioni positive tra gli studenti creando un clima di rispetto reciproco e sviluppando capacità di negoziazione, comunicazione e condivisione che sono considerate competenze chiave del XXI secolo (Cecalupo, 2021). Il Dada può, inoltre, contribuire alla creazione di un gruppo classe omogeneo e coeso grazie alle forme di collaborazione e di fiducia che si creano tra gli studenti durante gli spostamenti per il cambio di aula, che favoriscono la responsabile e autonoma gestione dei flussi di movimento (Benvenuto & Fattorini, 2020).

4. Metodo

Lo studio ha coinvolto 130 studenti e 11 insegnanti delle classi secondarie di primo grado (due prime, due seconde e due terze) di un Istituto Comprensivo di Roma che attua il modello DADA e che per motivi di privacy chiameremo I.C. Alfa, durante l'anno scolastico 2019/2020. Il contesto della scuola secondaria di primo grado è particolarmente interessante per verificare le relazioni con il gruppo dei pari (Palmonari, 2011). È il periodo in cui i ragazzi sperimentano un forte bisogno e desiderio di far parte di un gruppo di coetanei (Hamm et al., 2014). L'I.C. Alfa è stato oggetto di un precedente studio (Asquini & Cecalupo, 2019), che ha previsto il monitoraggio della didattica e da cui è emerso nelle classi un clima sostanzialmente positivo e orientato all'attività didattica, segno di un funzionamento fluido del gruppo classe. Si è deciso, quindi, di somministrare il test sociometrico per verificare le strutture relazionali tra gli studenti all'interno

delle classi, con lo scopo di indagare il punto di vista degli insegnanti sia su tali strutture relazionali, sia sulla didattica DADA, in particolare sulle possibili modalità didattiche che offre tale modello per promuovere i processi di inclusione e socializzazione all'interno del gruppo classe.

Il test sociometrico è stato somministrato il 28 gennaio 2020 e, dopo aver elaborato i dati ottenuti, è stato somministrato (online) il questionario ai docenti, per rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- DR 1 - Che tipo di status sociometrico prevale nelle classi di una scuola DADA?
- DR 2 - Gli insegnanti riconoscono la presenza di ragazzi emarginati e/o rifiutati?
- DR 3 - Gli insegnanti come percepiscono il comportamento della classe?
- DR 4 - Gli insegnanti credono che la didattica DADA possa favorire l'inclusione?

4.1 Il test sociometrico

Il test sociometrico ideato da Moreno negli anni '30 e successivamente modificato da altri autori (Bastin 1961; Coie, Dodge & Coppotelli, 1982) mette in evidenza la struttura relazionale del gruppo classe, chiedendo agli studenti di esprimersi, attraverso una serie di domande, in termini di scelta o di rifiuto nei confronti degli altri studenti e offrendo la possibilità di individuare sia lo *status sociometrico personale* sia la *struttura sociometrica del gruppo* (Corbetta, 2014). Il primo rispecchia l'espressione dello status sociale che ogni singolo alunno occupa nella classe, che può risultare: "popolare", "rifiutato", "ignorato", "nella media" o "controverso" (Cillessen, 2021; Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). La struttura, invece, rappresenta l'organizzazione interna del gruppo come, per esempio, la presenza di sottogruppi e le relazioni tra questi e la presenza di persone isolate. Nella formulazione delle domande è possibile utilizzare sia *criteri personali* (affettivi) che *criteri sociali* (Jennings, 1950) ed è necessario far riferimento a situazioni naturali che si presentano nella vita quotidiana o a situazioni effettivamente realizzabili.

Il test è composto da cinque domande, sulla base di tre diversi criteri, con l'intento di verificare uno spettro variato di relazioni. Ad ogni domanda, ciascuno studente poteva indicare un massimo di tre compagni (o compagne) diversi, per un massimo di 15 scelte diverse (di cui 12 nomine positive e 3 negative):

- 1) *Criterio affettivo-relazionale*: considerata l'importanza di tale criterio sono state inserite tre domande:
 Con quale compagno o compagna ti piace fare merenda durante la ricreazione?
 Con quale compagno o compagna senti di NON avere ancora una buona amicizia?
 Stai organizzando un'uscita per mangiare una pizza. Quale compagno o compagna ti piacerebbe invitare?
 Le domande formulate hanno come contesto di riferimento la vita in comune e lo stare bene insieme sia nel contesto scolastico sia esterno, facendo emergere i rapporti affettivi che si fondano su affinità psicologiche e non su considerazioni delle abilità dell'individuo (Asquini, 2011; Reffieuna, 2003).
- 2) *Criterio sociale-funzionale*: in questo caso una sola domanda riferita al contesto scolastico:
 L'insegnante ha appena assegnato una ricerca di scienze da fare in gruppo. Con quale compagno o compagna vorresti stare in gruppo?
 Viene indagato l'aspetto sociale-funzionale, relativo all'organizzazione del gruppo finalizzata al raggiungimento di un obiettivo condiviso ed implica processi di valutazione delle capacità e abilità altrui nel portare a termine i compiti assegnati.
- 3) *Criterio affettivo funzionale*: anche in questo criterio una sola domanda al di fuori del contesto scolastico:
 Quale compagno o compagna ti piacerebbe invitare a casa per fare insieme i compiti?
 Unisce i due aspetti precedenti, perché dopo, o prima, dei compiti (funzionale) si può giocare e stare insieme (affettivo) (Asquini, 2011).

È stato deciso di porre una domanda in forma negativa (i compagni con i quali NON si ha una buona amicizia), in quanto consente di individuare situazioni che rimarrebbero nascoste qualora si considerassero solo le scelte positive.

È necessario sottolineare che il test sociometrico è un “test di percezione” strettamente legato al contesto e che la fase di somministrazione influisce sulla qualità delle informazioni raccolte (Asquini, 2011). È stato opportuno scegliere un momento “neutro”, per ottenere informazioni generali del gruppo classe, ovvero un giorno in cui non erano previste verifiche o eventi particolari.

4.2 Codifica e analisi dei dati sociometrici

Per l'analisi e la rappresentazione grafica dei dati è stato utilizzato il software *GroupDynamics* (<http://group-dynamics.software.informer.com/>), che restituisce i dati attraverso tre diverse rappresentazioni:

- 1) *Grafici a barre*: costruiti a partire dall'*impatto sociale* (Coie, Dodge & Coppotelli 1982) di ogni studente, che rappresenta il totale delle scelte (*impatto positivo*) e dei rifiuti (*impatto negativo*) ricevuti. I grafici consentono già di visualizzare il grado di “popolarità” o di “impopolarità” di ogni alunno all'interno del gruppo classe.
- 2) *Grafici Target*: basati sulla *preferenza sociale*, ovvero la differenza tra scelte e rifiuti (Coie, Dodge & Coppotelli 1982) e sull'*impatto sociale*. Consistono in una serie di cerchi concentrici, ognuno dei quali corrisponde ai diversi gruppi sociometrici (status) che il soggetto occupa nel gruppo. Nello specifico, si distinguono le seguenti aree:
 - *A-popolare*: impatto e preferenza elevati;
 - *B-rifiutato*: impatto elevato e bassa preferenza;
 - *C-trascurato*: impatto e preferenza bassi;
 - *D-controverso*: impatto elevato e bassa preferenza (a differenza dei rifiutati, hanno molte nomine sia positive che negative);
 - *E-medio*: preferenza e impatto sociale nella media.
- 3) *Sociogrammi*: riproducono, sottoforma di una “mappa”, le scelte e i rifiuti espressi dagli studenti, rappresentandoli come linee/vettori che uniscono i membri del gruppo. Attraverso questa rappresentazione è possibile riconoscere la presenza di sottogruppi e la presenza di ragazzi isolati.

Inoltre, per poter meglio rispondere alla prima domanda di ricerca, sono stati calcolati ulteriori indici, che tengono in considerazione anche le scelte e i rifiuti medi della classe:

- 1) *Indice di espansività sociale*: si riferisce al numero di compagni diversi presi in considerazione nelle scelte effettuate. Secondo Moreno (1953), la classificazione sociometrica di un soggetto viene descritta anche in base alle scelte effettuate, distinguendo lo status del soggetto in:
 - *positivo*: il soggetto sceglie altri soggetti;
 - *negativo*: il soggetto non sceglie altri soggetti;
 - *isolato*: nessuno sceglie il soggetto e il soggetto non sceglie nessuno;
 - *attirante*: il soggetto sceglie più di metà delle scelte che sono consentite;
 - *rifiutato*: il soggetto sceglie più di metà dei rifiuti che sono consentiti;
 - *attirato*: effettua più di metà delle scelte che gli sono consentite;
 - *rifiutato*: esprime più di metà dei rifiuti possibili.
- 2) *Indice di leadership*: somma le scelte reciproche e le scelte ricevute e si riferisce alla capacità di un soggetto di farsi scegliere dagli stessi che egli sceglie. Si possono distinguere diverse figure (Asquini, 2011):
 - *leader funzionale*: persona di cui ci si fida per il raggiungimento di obiettivi specifici;
 - *leader affettivo*: persona considerata piacevole per stare bene insieme;
 - *leader completo*: somma delle due figure precedenti;

- 3) *Indice di coesione del gruppo*: la stabilità e la coesione del gruppo si definiscono a partire dalle reciprocità sociometriche positive. Si calcola dividendo il numero di tutte le scelte reciproche espresse da tutti i componenti della classe per il totale delle scelte effettuate. La classe può essere considerata coesa quando l'indice è superiore a 1. In una classe scolastica è difficile ottenere valori vicini a 1 (Reffieuna, 2003). Tuttavia, l'indice di coesione può consentire di verificare lo stato di coesione della classe e la sua evoluzione nel tempo.

4.3 Il questionario per i docenti

Il questionario, somministrato online grazie all'applicazione di *Google Moduli*, è stato proposto ai docenti della scuola per indagare il loro punto di vista sia sulle strutture relazionali della classe, in modo particolare rispetto ai ragazzi in situazioni più marginali, sia in merito alla dimensione inclusiva della didattica DADA.

Il questionario comprende:

- 1) 4 domande di tipo anagrafico, sul ruolo svolto nella scuola (incarichi ricoperti, in quali classi, da quale anno scolastico, ore di insegnamento);
- 2) 2 domande in merito al comportamento complessivo della classe (sia durante le lezioni che nei momenti informali) percepito dal docente, con la possibilità di dare più risposte (conflittuale; prosociale; competitivo; poco prosociale; sereno; cooperativo) e alla presenza o meno di ragazzi emarginati e rifiutati;
- 3) 2 domande a risposta aperta riguardanti il DADA (*Dall'analisi del test sociometrico alcuni studenti sono risultati emarginati o rifiutati. Come pensa di intervenire attraverso la didattica?; Come può, secondo lei, la didattica DADA favorire l'inclusione?*).

L'I.C. Alfa conta un totale di 18 insegnanti, di cui 5 di sostegno. Il questionario è stato proposto anche agli AEC (Assistenti educativi Culturali). Il punto di vista di questa figura educativa, che segue nello specifico gli studenti con BES (Bisogni educativi speciali), è fondamentale soprattutto se si vuole sviluppare una didattica maggiormente inclusiva, dato che in alcuni casi sono proprio i ragazzi con difficoltà ad essere emarginanti o rifiutati e individuare le loro relazioni all'interno della classe risulta fondamentale per favorirne l'inclusione (Avramidis et al., 2017).

5. Risultati

Il nome delle classi è stato sostituito con il nome di un colore e gli studenti sono indicati con un numero, preceduto da M per i maschi e da F per le femmine. Per motivi di spazio, verranno presentati solamente i Grafici target (il programma rappresenta i maschi con quadrati azzurri e le femmine con cerchi rosa indicando solamente il numero, non permettendo di modificarne la grafica), per rispondere alla prima domanda di ricerca.

Classe Rossa. È composta da un totale di 24 alunni, di cui 15 maschi e 9 femmine (assente: F18). Status sociometrici: 8 popolari, 7 rifiutati, 1 controverso e 8 nella media. A ricevere più scelte è M24, che si posiziona anche come leader affettivo. M5 e F20 sono invece i leader funzionali. In generale, sono i maschi a ricevere più nomine positive. Dal Grafico target (Figura 1) si nota che tra i rifiutati ci sono 6 maschi e 1 femmina. Il più rifiutato risulta M16 con 5 compagni che lo rifiutano. L'indice di coesione è 0,37, il più basso dell'I.C. Alfa.

Classe Blu. È composta da 20 alunni, di cui 9 maschi e 11 femmine. Status sociometrici: 8 popolari, 3 rifiutati, 1 controverso e 8 nella media. Le femmine risultano avere più scelte nel criterio funzionale, i maschi in quello affettivo. I leader completi sono M10 e F4. Nella fascia dei rifiutati (B) (Figura 2) ci sono M17, M9 e F1, che ricevono solo nomine negative. M17, con 15 persone che lo nominano negativamente, è in assoluto il più rifiutato. F1, pur essendo rifiutata, risulta *attirata* (ha espresso le sue nomine indicando 9 compagni diversi, tra cui 4 maschi e 5 femmine). L'indice di coesione (0,40) indica una scarsa unione, anche se la classe mostra molte connessioni tra i due generi.

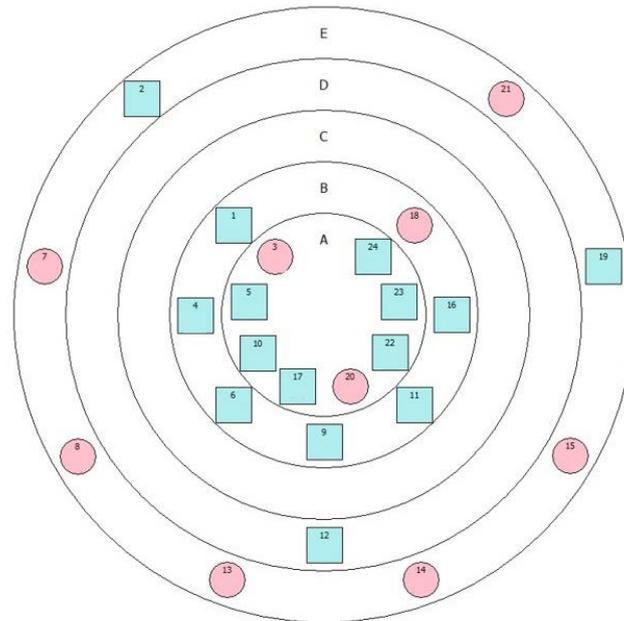


Figura 1: Grafico target classe Rossa (A-popolare; B-rifiutato; C-trascurato; D-controverso; E- medio).
 Quadrati azzurri = Maschi – Cerchi rosa = Femmine

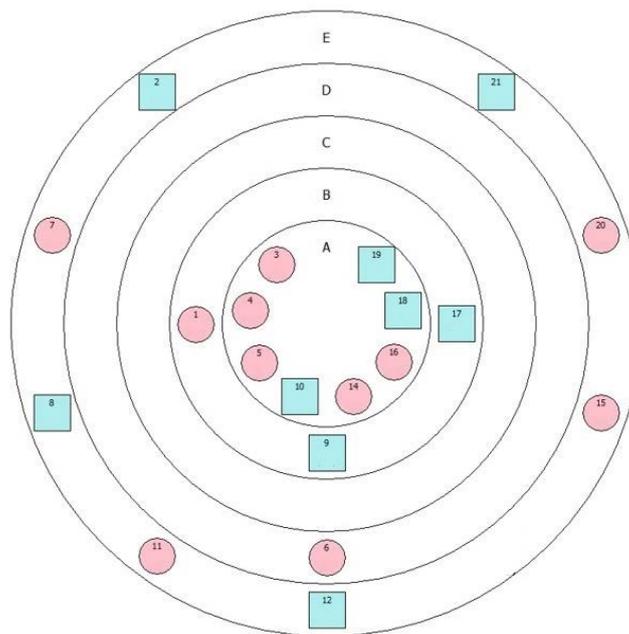


Figura 2: Grafico target classe Blu
 (A-popolare; B-rifiutato; C-trascurato; D-controverso; E- medio)
 Quadrati azzurri = Maschi – Cerchi rosa = Femmine

Classe Arancione. Composta da 23 alunni, di cui 8 maschi e 15 femmine. Assenti: F2, F20 e F23. Status sociometrici: 8 popolari, 5 rifiutati, 3 controversi e 7 nella media (figura 3). I maschi sono quelli che ricevono più scelte e hanno anche indici di leadership più alti. M14 è il leader completo. Tra i rifiutati ci sono 1 maschio (M8) e 4 femmine (F1, F3, F17 e F23) e gli unici a non avere neanche una nomina positiva sono F3 e M8. Si nota la formazione di molteplici sottogruppi, ma uno in particolare risulta completamente isolato dal resto della classe (è composto da 4 ragazze: F11, F16, F18 e F22). L'indice di coesione è pari a 0,70 il più alto dell'I.C. Alfa.

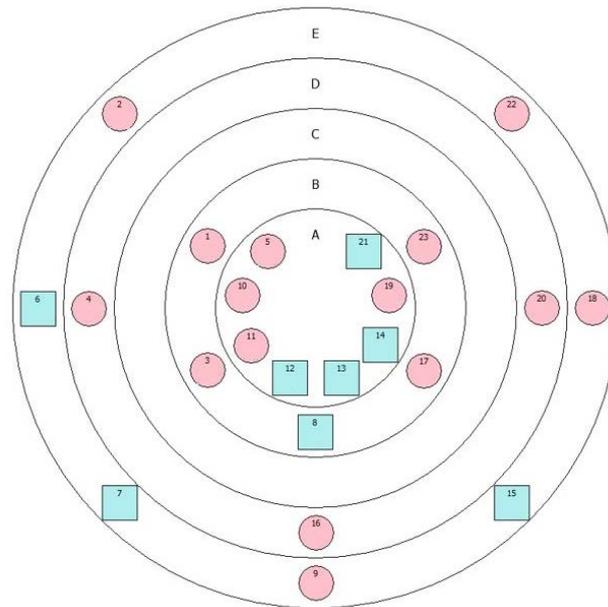


Figura 3: Grafico target classe Arancione (A-popolare; B-rifiutato; C-trascurato; D-controverso; E-medio)
 Quadrati azzurri = Maschi – Cerchi rosa = Femmine

Classe Gialla. Composta da 25 alunni, di cui 19 maschi e 6 femmine. Assenti alla somministrazione: M14, F17 e F25. Status sociometrici: 3 popolari, 4 rifiutati, 4 controversi e 14 nella media (figura 4). A posizionarsi come leader della classe è M4. Tra i rifiutati ci sono 3 maschi e una femmina (M11, M21, M23 e F25). La classe Gialla registra un basso indice di coesione (0,45).

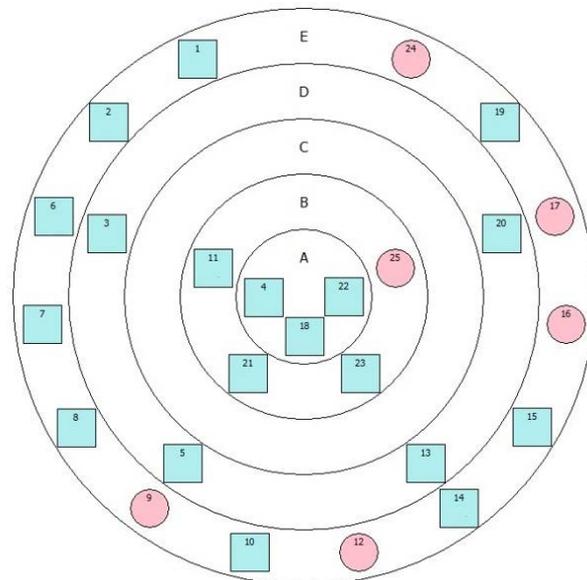


Figura 4: Grafico target classe Gialla (A-popolare; B-rifiutato; C-trascurato; D-controverso; E- medio)
 Quadrati azzurri = Maschi – Cerchi rosa = Femmine

Classe Rosa. Composta da un totale di 20 alunni, di cui 7 maschi e 13 femmine. Assenti: F4 e F20. Status sociometrici: 6 popolari, 5 rifiutati e 9 nella media (Figura 5). Le nomine sono principalmente divise per genere, solamente F6 riceve molte scelte dai ragazzi. Il leader completo della classe è proprio F6. Tra i rifiutati ci sono 4 femmine (F2, F3, F9, F10) e 1 maschio (M15). F3 è l'unica a ricevere solamente nomine negative, 4 in totale. Anche la classe Rosa registra un basso indice di coesione (0,46).

5.1 Risultati del questionario docenti

Al questionario hanno risposto in 11, di cui 7 insegnanti, 2 insegnanti di sostegno e 2 AEC, indicati con le sigle INS (insegnanti), SOST (insegnanti di sostegno) e AEC (Tabella 1). In generale, pur non avendo le risposte dell'intero corpo docente, il punto di vista degli insegnanti sulla presenza di ragazzi rifiutati e/o emarginati (DR 2) e la loro percezione del comportamento delle classi (DR 3) risultano abbastanza disomogenei (Figura 7 e 8).

In cinque classi su sei la maggior parte dei docenti non riconosce la presenza di ragazzi rifiutati o emarginati. La classe Arancione è, inoltre, l'unica a non avere docenti che riconoscono la presenza di questi ragazzi e che, nel complesso, la indicano come una classe serena.

Al contrario, la classe Gialla è l'unica ad avere più docenti che ne riconoscono la presenza, rispetto ai docenti che rispondono negativamente.

INSEGNANTE	Anno scolastico presa servizio all'IC Alfa	CLASSI	ORE SETTIMANALI
INS 1	Anni precedenti al 2017	Rossa - Blu - Arancione	6 ore a classe
INS 2	Anni precedenti al 2017	Tutte	1 ora a classe
INS 3	Anni precedenti al 2017	Tutte	3 ore a classe
INS 4	Anni precedenti al 2017	Blu - Verde	9 ore a classe
SOST 1	Anni precedenti al 2017	Rossa - Gialla	Rossa 12 ore - Gialla 6 ore
INS 5	dal 2017/2018	Gialla - Rossa - Verde	6 ore a classe
INS 6	dal 2017/2018	Tutte	1 ora a classe
SOST 2	dal 2017/2018	Arancione - Rossa	Arancione 12 ore - Rossa 6 ore
AEC 1	dal 2018/2019	Gialla - Rossa	Gialla 12 ore - Rossa 11 ore
INS 7	dal 2019/2020	Tutte	2 ore a classe
AEC 2	dal 2019/2020	Rossa	11 ore

Tabella 1: Docenti della scuola che hanno risposto al questionario

Il comportamento della classe Gialla è percepito da tre docenti come poco prosociale e conflittuale e da quattro come prosociale, serena e cooperativa; quindi, anche gli insegnanti che nel complesso percepiscono un comportamento positivo individuano tra gli alunni casi di ragazzi emarginati o rifiutati. Un caso particolare è quello della classe Blu, che risulta avere un comportamento meno positivo (conflittuale, poco prosociale) per tre docenti e più positivo per altri tre che la percepiscono come serena e cooperativa, ma solamente due riconoscono la presenza di ragazzi rifiutati. Nella classe Blu lo studente M17 risulta rifiutato dal 79% della classe e gli unici a riconoscere il suo status di rifiutato sono INS2 e INS3, che sono anche quelli che passano mediamente meno ore settimanali nella classe.

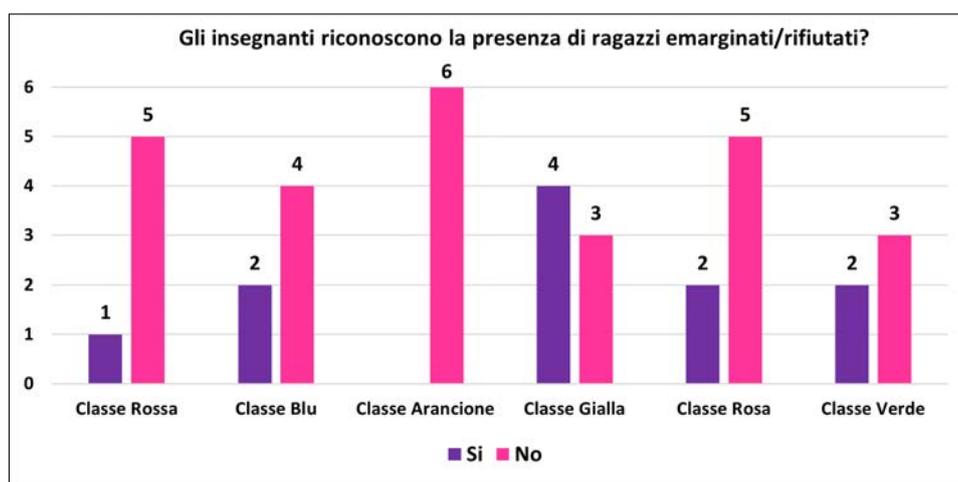


Figura 7: Insegnanti che riconoscono la presenza di ragazzi emarginati e/o rifiutati

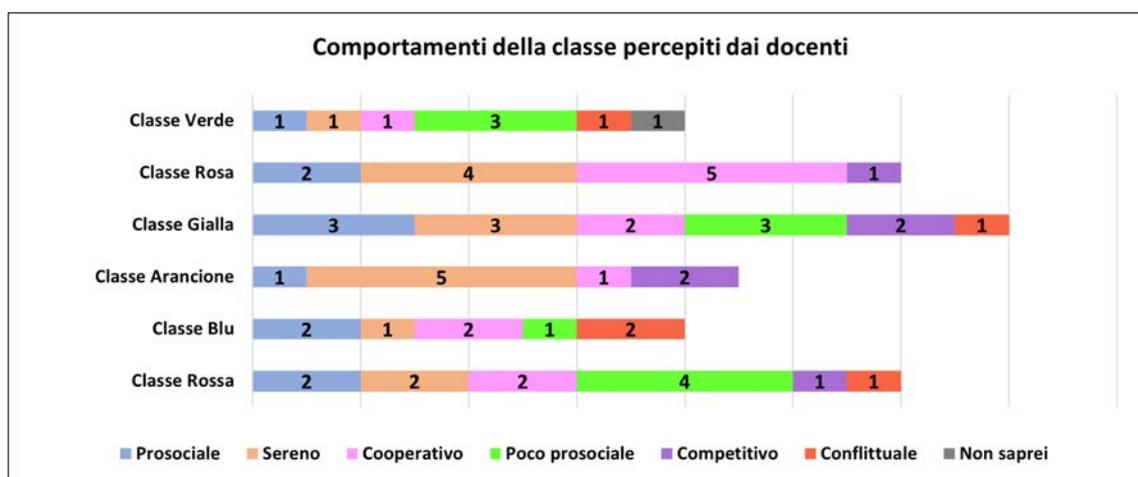


Figura 8: Comportamenti della classe percepiti dai docenti

5.2 Il punto di vista degli insegnanti sulla didattica DADA

Dalle risposte aperte del questionario (DR 4) gli insegnanti percepiscono positivamente la didattica DADA, descrivono il DADA come un'innovazione capace di favorire l'inclusione e il recupero dei ragazzi emarginati o rifiutati, grazie alla possibilità di mettere in atto una didattica che permette maggiori scambi relazionali e un maggior confronto. Gli insegnanti, inoltre, sottolineano l'importanza del movimento che consente lo scarico emotivo degli alunni e una maggiore autonomia, che si determina con i frequenti spostamenti e con le aule non più concepite come statiche, bensì dinamiche e fluide, essenziali per favorire l'inclusione. Il DADA viene percepito dai docenti come un valido aiuto per accrescere la responsabilità nei ragazzi, per sentirsi parte attiva della classe e delle lezioni, grazie al quale si condividono gli spazi e si rispettano. Non avere un'aula fissa crea, secondo i docenti, armonia e supporto tra i compagni. Nello specifico, rispetto all'inclusione dei ragazzi risultati in situazioni più marginali, è interessante sottolineare la risposta di INS2, che considera il DADA di aiuto nel recupero dei ragazzi che vengono maggiormente rifiutati, in quanto *con gli ambienti di apprendimento si favorisce una maggiore flessibilità, soprattutto per gli spazi, per cui il ragazzo non è costretto a rimanere per tutte le ore nella condizione di esclusione o sofferenza nei confronti di qualche compagno, ma può ragionevolmente scegliere dove e con chi sedersi, per essere lui stesso attore dell'apprendimento*. Inoltre, *la disposizione dei banchi favorisce il lavoro di gruppo e quindi la dinamica inclusiva* (dalla risposta di INS5). L'unica impressione non del tutto positiva sul DADA arriva da AEC1, che pur riconoscendo il notevole impegno nella sfida dell'inclusione degli insegnanti dell'I.C. Alfa, non ritiene questo modello abbastanza efficace per una scuola secondaria di primo grado. Infine, emerge che, per la realizzazione di una didattica più inclusiva, il DADA da solo non basta, ma è necessaria una continua e costante collaborazione e riflessione da parte di tutti i protagonisti dell'azione educativa, che richiede *un modo di pensare e di essere senza chiusure, senza rigidità, con elasticità e collaborazione dinamica e fiducia innanzitutto tra docenti* (INS3).

6. Discussione

I risultati del test sociometrico non servono a confermare gli stereotipi e i pregiudizi relativi ad alcuni studenti né tantomeno a consolidare le convinzioni e le opinioni possedute dall'insegnante, ma possono essere utilizzati per riflettere e per introdurre reali cambiamenti (Reffieuna, 2003). La corretta gestione della classe necessita di individuare le relazioni esistenti tra gli studenti, in quanto con un migliore clima gli insegnanti hanno più tempo per la lezione e per utilizzare diverse strategie di insegnamento e gli studenti possono concentrarsi più facilmente sul loro lavoro (OCSE, 2019a). Durante la lezione, ad esempio, può capitare che l'insegnante richiami l'ordine in classe e trascurando la presenza di uno studente che è stato rifiutato può finire con il concentrarsi su di lui invece di focalizzarsi sul gruppo, rischiando di stimolare

ancora di più il rifiuto verso lo studente (Polito, 2000). Secondo un recente studio (Mikami, 2020), l'utilizzo della sociometria può aiutare gli insegnanti a preservare la reputazione degli studenti, riconoscendo quelli che vengono maggiormente rifiutati ed evitando nei loro confronti correzioni pubbliche e toni critici. Inoltre, gli insegnanti che usano pratiche didattiche che valorizzano tutti gli studenti creano un clima socialmente positivo, che incoraggia una maggiore preferenza sociale (Mikami et al., 2012). Grazie alla riflessione sui dati dell'analisi sociometrica, gli insegnanti dell'IC Alfa hanno la possibilità di capire se i conflitti interni sono limitati a pochi allievi o se riguardano l'intero gruppo, possono individuare *ragazzi ponte* (Marhaba, 1974) che siano in grado di connettere la parte più popolare della classe con la più trascurata, favorendo, con la costituzione di gruppi di studio, di ricerca o sportivi mirati, l'inclusione degli studenti che dal test risultano rifiutati o emarginati e riconnettere i sottogruppi isolati con il resto della classe. Come emerso, in tutte le classi le nomine sono distribuite principalmente per genere e la tendenza a formare dei gruppi *unisessuali* (Moreno, 1953) permane durante tutta l'adolescenza ed è un dato da tenere in considerazione per evitare conflitti e per non forzare troppo le relazioni di genere. I differenti punti di vista emersi tra i docenti sottolineano la necessità della collaborazione e del lavoro di gruppo come approcci essenziali per tutti gli insegnanti, che sono chiamati ad operare in classi sempre più eterogenee, a modulare la professione in una continua relazione fra ciò che avviene all'interno e all'esterno dell'aula in una visione collettiva della professione (Cottini, 2018) in cui risulta centrale una costante riflessione sul proprio operato (Stronge, Tucker & Hindman, 2004).

Un importante contributo alla socializzazione è rappresentato dai fattori "ecologici" presenti in classe (Smorti, 2016) e la possibilità che offre il DADA di organizzare attività laboratoriali e di gruppo rappresenta una risorsa positiva ai fini dell'inclusione, poiché la varietà delle lezioni didattiche permette di venire incontro alle esigenze di tutti gli studenti (Asquini & Cecalupo, 2019; Cecalupo, 2021). Il punto di vista degli insegnanti gioca un ruolo decisivo nei processi di ricerca e valutazione messi a punto dal modello della *Ricerca-Formazione* che coinvolge le scuole DADA, facendo emergere "i reali bisogni di formazione per costruire un contesto condiviso di ricerca finalizzata al miglioramento delle didattiche nei rinnovati ambienti di apprendimento" (Asquini & Dodman, 2018, p.166).

Oltre al monitoraggio della didattica DADA (Asquini & Cecalupo, 2019), l'I.C. Alfa è stato oggetto di un altro studio (De Santis & Asquini, 2020), centrato sul miglioramento della professionalità degli insegnanti, attraverso un percorso di autovalutazione e, dalle riflessioni emerse, i docenti dimostrano una grande propensione inclusiva, consapevoli che il DADA da solo non basta, ma è necessaria una professionalità docente sia nella mediazione dei contenuti di apprendimento, sia nella modalità di relazione con gli alunni, per guidare questi ultimi in rapporti interpersonali costruttivi e produttivi nel contesto classe (Miato, 2013).

7. Conclusioni

La lettura dei dati pone l'attenzione sia sulla consapevolezza dei docenti circa le relazioni sociali nella classe, sia sulla necessità di un miglioramento professionale per rispondere all'emergere di nuovi bisogni formativi e didattici (Gaspari, 2017). L'emergenza sanitaria ha costretto il sistema di istruzione a nuove modalità didattiche, con conseguenze sia sull'apprendimento, con un possibile aumento delle diseguaglianze nelle opportunità educative (Lucisano et al., 2020) sia sulla socializzazione e sull'interazione tra pari. Ci sono stati cambiamenti sostanziali nella routine quotidiana, nelle relazioni e nei comportamenti (Saulle et al., 2021) che hanno modificato fortemente le relazioni sociali fra gli studenti. Si tratta di una condizione che, se prolungata per tempi lunghi, può produrre pesanti effetti negativi sul benessere psicologico dei giovani (Minozzi et al., 2021).

L'indagine presentata ha sicuramente diversi limiti sia per quanto riguarda il test sociometrico, in quanto test di percezione, che quindi potrebbe essere affiancato da altri strumenti (ad esempio griglie di osservazione dei comportamenti durante le attività di gruppo), sia per il ristretto campione di docenti (che potrebbe portare a una maggiore desiderabilità sociale nelle risposte). I risultati ottenuti possono comunque rappresentare un utile stimolo per la crescita professionale degli insegnanti coinvolti e per l'intera comunità educativa dell'I.C. Alfa, attraverso una riflessione sull'importante ruolo che riveste la scuola come luogo di socializzazione e interazione tra pari, con l'obiettivo di garantire il benessere degli studenti come ele-

mento chiave per la ripartenza dopo la crisi (OCSE, 2020b) e di nuovi e più inclusivi ambienti di apprendimento (OCSE, 2019b).

Riferimenti bibliografici

- Ansari, A., Hofkens, T. L. & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71(4), 101-200. <http://doi:10.1016/j.appdev.2020.101200>.
- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Asquini, G. (2011). *Lavorare insieme a scuola: conoscere i gruppi e misurarli*. Firenze: ANSAS.
- Asquini, G., Benvenuto, G. & Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In Coggi, C. & Notti, A. M. (Eds.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratica della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Asquini, G., Benvenuto, G. & Cesareni, D. (2019). L'uso del tempo a scuola. Dalle osservazioni in aula alla riflessione su didattica e tempo sottratto. In Lucisano, P. & Notti, A. (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del convegno internazionale SIRD*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Asquini G., & Cecalupo M. (2019). Il progetto DADA per una scuola inclusiva. In R. Caldin (Ed.), *SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (II tomo, Sezione SIPES, pp. 35-44). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Asquini, G. & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In Asquini, G. (Ed.), *La ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Asquini, G. & Sabella, M. (2017). Lavorare insieme a scuola. Consigli pratici per i docenti. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), 421-436.
- Avramidis, E., Strogilos V., Aroni, K & Kantaraki C. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational Research Review*, 20, 68-80.
- Bastin, G. (1961). *Le techniques sociométriques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Benvenuto, G. & Fattorini, O. (2020), La scuola come "Edificio apprenditivo": Monitoraggio e ricerca-formazione nella scuola Modello DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento). In D'Aprile & Strongoli (Eds.), *Lo stato in luogo dell'Educazione. Ambienti, Spazi, Contesti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87, 425-469.
- Bertani, B. & Manetti, M. (2007). *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Cangemi L., & Fattorini O. (2015). DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile. *Education 2.0*. Rizzoli Education. URL: <http://www.education.duepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/10-40183052184.shtml> (accessed on 15th September 2021).
- Caprara, G. V., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P. & Vecchio G. M. (2014). *Educare alla prosocialità. Teoria e buone prassi*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Carli, R. & Mosca, A. (1980). *Gruppo e istituzione a scuola*. Torino: Boringhieri.
- Cecalupo, M. (2021). *DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): la percezione degli insegnanti a seguito dell'introduzione del modello DADA* [Unpublished doctoral dissertation]. Università degli studi di Roma La Sapienza. <http://hdl.handle.net/11573/1517341>.
- Cillessen, A. (2021). Sociometric Status Types. In Hupp, S. & Jewell, J. (Eds.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad271>.
- Cillessen, A. & Marks, P. (2017). Methodological choices in peer nomination research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 157, 21-44.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (accessed on 15th September 2021).
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Italia: Il Mulino.
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Di Lellio, V. & Di Norcia, A. (2018). Feedback degli insegnanti e status sociometrico dei bambini in classi di scuola primaria. *Rassegna di Psicologia*, 25(2), 77-86.

- De Santis, C. & Asquini, G. (2020). L'autovalutazione delle Scuole DADA: i RAV tra competenze chiave e ambiente di apprendimento. *RicercaAzione*, 12(2), 207-23.
- Dewey, J. (1963). *Esperienza e educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247-256.
- Gaspari, P. (2017). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. *Pedagogia più Didattica*, 3 (1).
- Genovese, L. & Kanizsa, S. (2002). *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli.
- Hamm, V. J., Farmer, T. W., Dadisman, K., Gravelle, M. & Murray, A. R. (2011). Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32 (5), 267-277.
- Hamm, J. V., Farmer, T. W., Lambert, K., & Gravelle, M. (2014). Enhancing peer cultures of academic effort and achievement in early adolescence: Promotive effects of the SEALS intervention. *Developmental Psychology*, 50(1), 216-228. <https://doi.org/10.1037/a0032979>.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17, 115-136.
- Hamre, B. K., Pianta R. C. (2010). Classroom environments and developmental process. In Meece JL & Eccles JS (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling and human development*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. England: Routledge.
- Hoffman, A. S., Hamm, V. J. & Farmer, T. W. (2015). Teacher attunement: Supporting early elementary students' social integration and status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 14-23.
- Jennings, H. H. (1950), *Leadership and isolation: a study of personality in interpersonal relations*, New York: Longmans-Green and Co.
- Johnson R.T, Johnson D.W., Holubec E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo*. Trento: Erickson.
- Kaplan Toren, N. & Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: a longitudinal study. *Soc Psychol Educ* 18, 811-827. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9316-8>.
- Kulawiak, P. R. & Wilbert, J. (2020). Introduction of a new method for representing the sociometric status within the peer group: the example of sociometrically neglected children. *International Journal of Research & Method in Education*, 43, 127-145. <http://doi:10.1080/1743727X.2019.1621830>.
- Leung, B. P. & Silberling, J. (2006). Using Sociograms to Identify Social Status in the Classroom. *The California School Psychologist*, 11, 57-61.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science. Selected theoretical papers*. New York: Harper.
- Lucisano, P., Girelli, C., Bevilacqua, A. & Virdia, S. (2020). Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12 (2), 23-46.
- Lucisano, P., Salerni, A. & Sposetti, P. (2015). *Didattica e conoscenza, riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma: Carocci.
- Marhaba, S. (1974). *Guida alla sociometria nella scuola*. Firenze: Giunti Barbera.
- Marucci, E., Oldenburg, B. & Barrera, D. (2018). Do teachers know their students? Examining teacher attunement in secondary schools. *Sch. Psychol. Int.* 39, 416-432. doi: 10.1177/0143034318786536.
- Miato, S. A. (2013). Creatività e lavoro di gruppo: una proposta didattica per creare un clima cooperativo di classe. In Ianes, D. (Ed.), *Le migliori proposte operative su relazioni e cooperazione fra pari. Tratte dalla rivista «Difficoltà di apprendimento»*. Trento: Erickson.
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M., & Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50, 95-111. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.08.002>.
- Mikami, A.Y., Owens, J.S., Hudec, K.L., Kassab, H. & Evans, S.W. (2020). Classroom Strategies Designed to Reduce Child Problem Behavior and Increase Peer Inclusiveness: Does Teacher Use Predict Students' Sociometric Ratings?. *School Mental Health* 12, 250-264. <https://doi.org/10.1007/s12310-01909352-y>.
- Minozzi, S. Saulle, R., Amato, L. & Davoli, M. (2021). Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sul benessere psicologico dei giovani: una revisione sistematica della letteratura. *Recenti Progr Med*, 112, 360-70.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies* (3rd ed.). Routledge.
- Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? A new approach to the problem of Human interrelations*. New York: Beacon House.
- OCSE (2019a). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

- OCSE (2019b). *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>.
- OCSE (2020a). *Global Teaching InSights: A Video Study of Teaching*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/20d6f36b-en>.
- OCSE (2020b). Spotlight 21. Coronavirus: Back To School. In *Trends Shaping Education*. Paris: OECD Publishing, <http://www.oecd.org/education/cei/Spotlight-21-Coronavirus-specialedition-Back-to-school.pdf>. (Accessed on 15th September 2021).
- Pianta, R.C. (2016). Classroom Processes and Teacher–Student Interaction: Integrations with a Developmental Psychopathology Perspective. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology*. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy415>.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Allen, J.P. (2012) Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. (Eds.). *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston: Springer.
- Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe: nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
- Reffieuna, A. (2003). *Le relazioni sociali in classe: il test sociometrico*. Roma: Carocci.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, 42, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>.
- Saulle, R., Minozzi, S., Amato, L. & Davoli, M. (2021). Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sulla salute fisica dei giovani: una revisione sistematica della letteratura. *Recenti Prog Med*, 112, 347-59.
- Smorti, M. (2016). Rapporti tra pari sui banchi di scuola. Come promuovere la competenza sociale. In Smorti, M., Tschiesner, R. & Farneti, A. (Eds.). *Psicologia per la Buona scuola*. Libreriauniversitaria.it.
- Sobieski, C. & Dell'Angelo, T. (2016). Sociograms as a Tool for Teaching and Learning: Discoveries from a Teacher Research Study. *The Educational Forum*, 80(4), 417-429.
- Stronge J., Tucker P. D., Hindman J. L. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers*. ASCD: Alexandria (VA).
- White, K. & Jones, K. (2000). Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental of Child Psychology*, 76, 302-326.
- Wilbert J., Urton K., Krull J., Kulawiak P.R., Schwalbe A. & Hennemann, T. (2020). Teachers' Accuracy in Estimating Social Inclusion of Students With and Without Special Educational Needs. *Front. Educ.* 5, 598-330. doi: 10.3389/feduc.2020.598330.