

Rifiuto dei pari e comportamenti problema: comprendere l'aggressività negli studenti con difficoltà

THOMAS W. FARMER
University of North Carolina

SOMMARIO

La presenza in classe di alunni con problemi di comportamento — aggressivi, bulli, distruttivi — può incidere in maniera molto negativa sia sulla didattica che sulla qualità del clima sociale. Nonostante esistano vari metodi per l'intervento, a volte i loro effetti sono parziali o di breve durata. Le ragioni di questa parziale inefficacia, che risiedono in buona parte in una serie di assunti e convinzioni errati riguardo ai comportamenti problema e al rifiuto dei pari, sono evidenziate in questo articolo insieme ad alcuni aspetti fondamentali da considerare per intervenire in maniera risolutiva, in particolare quelli relativi alle dinamiche sociali della classe e della scuola che contribuiscono allo sviluppo e al mantenimento di tali comportamenti.

Negli ultimi vent'anni, i rapporti interpersonali degli studenti con difficoltà sono stati oggetti di grande attenzione nella letteratura sull'educazione specializzata. Le rassegne degli studi in questo ambito indicano chiaramente che molti studenti con difficoltà hanno scarse abilità sociali e non sono accettati dai pari¹ e questi dati hanno suscitato apprensione perché gli studi sullo sviluppo sociale degli studenti normodotati mostrano che il rifiuto da parte dei pari e i deficit nelle abilità sociali sono associati a successivi problemi di adattamento.²

Per intervenire sui bisogni sociali degli studenti con difficoltà sono stati sviluppati vari interventi; tuttavia, i risultati positivi sono stati generalmente modesti e di breve durata.³ Per spiegare l'efficacia solo parziale degli interventi sociali sono state suggerite varie ragioni, tra cui l'insufficiente intensità dei programmi di insegnamento delle abilità sociali, l'inadeguatezza delle modalità di valutazione dei risultati, le caratteristiche e le difficoltà specifiche degli studenti, l'uso di metodi sperimentali imprecisi, l'artificiosità delle sessioni di insegnamento delle abilità sociali, la mancanza di una fase di generalizzazione e l'uso di programmi di insegnamento standardizzati anziché interventi individualizzati mirati sui deficit interpersonali più urgenti del soggetto.⁴

Sebbene questi aspetti contribuiscano senz'altro a spiegare alcuni dei limiti all'efficacia degli interventi sociali, è possibile che vi sia anche un altro problema più fondamentale.

Le attuali concezioni di rifiuto dei pari e di comportamenti problema si basano per certi aspetti su idee errate riguardo alle dinamiche sociali nella classe e nella scuola, idee errate che hanno portato a definire obiettivi incompleti per gli interventi e ad avere una percezione scorretta di cosa sia un intervento efficace per gli studenti con comportamenti aggressivi e distruttivi. In questo articolo sono illustrate le dinamiche interpersonali del comportamento problema, le idee errate di rifiuto dei pari e di comportamento problema, viene mostrato come esse si colleghino ai modelli con i quali attualmente si interpretano le relazioni sociali degli studenti con difficoltà e vengono forniti suggerimenti per sviluppare interventi efficaci in quest'area.

Le dinamiche interpersonali del comportamento problema

Dinamiche inter personali nella scuola

Nel corso di tutta la loro carriera scolastica, i ragazzi costruiscono la propria identità e il proprio status attraverso le interazioni sociali e le relazioni con i pari. Già nella scuola per l'infanzia, i bambini sviluppano strutture sociali di gruppi distinti e sono selettivi nell'affiliarsi ai pari.⁵ Tale selettività si mantiene nel corso degli anni, via via che il ragazzo crea e modifica la sua identità, i suoi comportamenti e i suoi valori tramite le affiliazioni e i ruoli sociali.⁶

Attraverso i processi di selettività emergono le gerarchie sociali, per le quali alcuni ragazzi e gruppi hanno maggiore rilievo e potere sociali di altri.⁷ Generalmente, i gruppi popolari sono composti dagli studenti che fanno parte delle squadre sportive della scuola, dai rappresentanti degli studenti e dai loro amici. La popolarità e il potere sociale, tuttavia, generano invidia, gelosia e malumori sia all'interno che tra i gruppi.⁸ Perciò, mantenere la propria posizione all'interno della scuola può essere una posta in gioco molto alta e tutti gli studenti, compresi i più popolari, sono socialmente vulnerabili quando i pari utilizzano strategie aggressive per migliorare il proprio status a spese di quello degli altri.

I conflitti interpersonali nella scuola sono il riflesso di dinamiche sociali naturali che emergono quando gli studenti cercano di salvaguardare o migliorare la loro posizione sociale e i confini del loro gruppo di pari. A questo scopo, i ragazzi sviluppano una serie di strategie aggressive, tra cui il pettegolezzo, l'attribuzione di epiteti, la manipolazione delle relazioni di amicizia, l'abbandono delle amicizie precedenti a favore di nuovi rapporti con pari di status superiore, il bullismo e l'attacco diretto agli studenti impopolari o agli avversari.⁹

Molti studenti aggressivi sono bene integrati nella vita scolastica e mostrano, accanto a quelli aggressivi, anche molti comportamenti prosociali.¹⁰ Le forme più gravi di aggressività a scuola sono probabilmente quelle dei bulli, che prendono sistematicamente di mira come vittime alcuni compagni.¹¹ In alcune classi, sono le stesse strutture sociali a favorire il bullismo: i bulli sviluppano reti sociali più ampie e tendono a frequentare pari che contribuiscono al loro comportamento aggressivo o lo rinforzano.¹² I bulli utilizzano le angherie per stabilire il loro predominio nella gerarchia sociale e scelgono specificamente come bersagli ragazzi meno robusti di loro per dimostrare pubblicamente la loro forza. Studi recenti suggeriscono l'esistenza di categorie differenti di vittime perseguitate dai bulli: alcune sono molto passive e non aggressive; altre sono esse stesse bulli fortemente aggressivi.¹³

Interazioni sociali e comportamenti problema

I bambini che da piccoli sono molto aggressivi, durante l'adolescenza e l'età adulta tendono ad essere rifiutati dai pari e hanno una maggiore probabilità di sviluppare problemi di adattamento.¹⁴ A volte si ritiene che i ragazzi rifiutati dai pari siano incapaci di farsi delle amicizie e che le successive difficoltà siano un riflesso delle conseguenze emozionali di uno scarso attaccamento sociale. Sebbene la solitudine e la mancanza di amicizie possano contribuire alle difficoltà che alcuni ragazzi aggressivi e rifiutati incontrano più avanti nel tempo, i dati della ricerca suggeriscono che anche i processi di interazione sociale concorrono allo sviluppo di comportamenti antisociali e di problemi di adattamento.¹⁵

In che modo i processi di interazione sociale contribuiscono a schemi cronici di aggressività? Attraverso le interazioni con i pari, i ragazzi forniscono un contributo fondamentale alla creazione del contesto evolutivo per il loro comportamento.¹⁶ I ragazzi aggressivi e distruttivi suscitano nel loro ambiente risposte che mantengono il loro comportamento: quando un bambino mostra sistematicamente modalità aggressive di interazione, l'interlocutore si sottrae all'interazione o in alternativa mostra comportamenti che esacerbano o rinforzano il comportamento problema del bambino.¹⁷ Attraverso queste interazioni, il ragazzo con comportamento antisociale tende ad affiliarsi con pari che ricambiano il suo comportamento (cioè a loro volta aggressivi) o fanno da complemento ad esso (cioè seguaci o vittime).

Questi processi di interazione hanno inizio molto presto nella vita del bambino e si rispecchiano nei suoi schemi di affiliazione. Fin dalla scuola dell'infanzia, i bambini aggressivi tendono a frequentare pari aggressivi¹⁸ e la quantità di tempo che trascorrono in queste interazioni è predittiva delle modificazioni nel loro livello di aggressività. La propensione dei ragazzi antisociali a frequentare pari che fanno da specchio o da complemento al loro comportamento rimane per tutta la durata della scuola elementare

e fino alla scuola superiore. Man mano che la composizione delle classi e dei gruppi cambia nel passaggio da un anno all'altro, i processi di interazione promuovono la continuità riguardo al tipo di compagni con i quali i ragazzi si affiliano. In questo modo, è probabile che i ragazzi antisociali abbiano una sequela di relazioni con compagni devianti che si snoda durante l'infanzia e l'adolescenza. Il fatto di frequentare pari devianti è a sua volta connesso alla comparsa, più in là negli anni, di problemi quali i disturbi della condotta, la delinquenza, l'abuso di sostanze e l'abbandono scolastico.¹⁹

Il comportamento aggressivo e distruttivo può essere consolidato anche dalle interazioni con pari esterni al proprio gruppo. I processi attraverso i quali i gruppi preservano i loro confini (ostracismo, attribuzione di epiteti, bullismo) e le manovre che si compiono per ottenere il potere sociale possono portare a inimicizia tra i diversi gruppi; gli atti di aggressività verso i componenti dei gruppi rivali possono a loro volta dare luogo a scontri, tensione e a un clima di aperta ostilità fra gruppi antagonisti.

Non tutti i ragazzi aggressivi e distruttivi hanno relazioni personali strette: alcuni sono spesso dei capri espiatori o persone socialmente isolate. È possibile che i processi di interazione sociale rivestano un ruolo anche nello sviluppo comportamentale di questi giovani. Durante l'infanzia e l'adolescenza, gli scherni e le provocazioni sono frequenti e il modo in cui il bambino o il ragazzo reagisce quando viene tormentato può determinare se diventerà un capro espiatorio a vita.²⁰ Alcuni ragazzi reagiscono alle provocazioni con l'aggressività o altre strategie sociali inefficaci che suscitano ulteriori scherni da parte dei pari e consolidano il loro ruolo negativo nella struttura sociale.

Idee errate sul rifiuto dei pari e i comportamenti problema

La confusione ter minologica

Termini quali «rifiuto dei pari» e «popolarità» tendono ad avere diversi significati, che a volte vanno oltre i concetti che dovrebbero definire e altre volte sono modi diversi di considerare uno stesso concetto. Ciò ha creato una notevole confusione riguardo al ruolo delle relazioni con i pari e delle posizioni sociali nello sviluppo dei comportamenti antisociali e ha contribuito a far ignorare informazioni che potrebbero essere importanti ai fini dell'intervento.

Rifiuto vs isolamento

Dicendo che un bambino è rifiutato dai pari, si evoca l'immagine di un bambino solo, senza amici e tormentato dai compagni. Sebbene questa rappresentazione possa essere corretta, non lo è sempre. «Rifiutato» non è sinonimo di «isolato»:²¹ si riferisce piuttosto al livello generale di gradimento che il bambino riscuote presso gli altri e non

è indicativo dei rapporti di amicizia che può avere.²² Questa distinzione è importante perché gli schemi di comportamento di un ragazzo rifiutato e isolato sono probabilmente mantenuti da meccanismi diversi da quelli che mantengono gli schemi di comportamento dei ragazzi rifiutati che hanno comunque degli amici. Di conseguenza, è probabile che i ragazzi rifiutati che si associano a pari — specie se si tratta di altri antisociali — abbiano bisogno di interventi diversi da quelli isolati.

Popolarità, preminenza e influenza sociale

Il termine «popolarità» può avere più significati differenti. Parkhurst e Hopmeyer²³ hanno analizzato le differenze tra popolarità sociometrica (che si ha quando un ragazzo viene nominato spesso dai compagni come persona preferita) e percepita (che si ha quando un ragazzo viene nominato spesso dai compagni come persona popolare). Nel loro studio, sebbene i due tipi di popolarità in parte si sovrapponevano, molti studenti popolari sotto il profilo sociometrico non erano percepiti come tali, e molti studenti percepiti come popolari, di fatto, sociometricamente, non lo erano. Gli studenti sociometricamente popolari venivano descritti dai pari come persone gentili e degne di fiducia, non aggressive né prepotenti o presuntuose. Diversamente, gli studenti percepiti come popolari erano considerati aggressivi, prepotenti e presuntuosi, non gentili né degni di fiducia. Questo risultato è congruente con quanto rilevato dalla ricerca sulle reti sociali, che indica che gli studenti aggressivi occupano spesso una posizione di grande rilievo e influenza nella classe o nella scuola.²⁴ Questi studi evidenziano la necessità di andare al di là della concezione di popolarità come indice del gradimento che i ragazzi riscuotono presso i pari, considerando anche il ruolo dello studente nella struttura sociale.

La confusione tra bulli e capri espiatori

La categoria dei ragazzi aggressivi e rifiutati contiene numerosi sottogruppi e, se non si tiene conto di questo dato, è possibile commettere errori attribuendo alla categoria generale dei rifiutati caratteristiche che riguardano soltanto un sottotipo particolare di persone rifiutate. Alcuni ragazzi rifiutati sono introversi e non aggressivi, e dicono di sentirsi soli o incompetenti sul piano sociale; altri sono introversi ma aggressivi; altri ancora sono aggressivi ed estroversi e dicono di non sentirsi né soli né socialmente incompetenti.²⁵ Similmente, alcuni studenti aggressivi occupano posizioni di rilievo nella struttura sociale, altri si collocano su un piano secondario o sono seguaci, altri ancora sono socialmente isolati.²⁶

I ragazzi aggressivi e distruttivi possono rivestire una varietà di ruoli nella struttura sociale.²⁷ Alcuni possono essere noti bulli che esercitano un'influenza considerevole sulla struttura sociale della classe, altri possono essere seguaci che si guadagnano il

favore dei compagni più di rilievo e mantengono il loro status nel gruppo dei pari comportandosi in modo aggressivo e distruttivo, altri ancora possono fare la parte della vittima e mostrare comportamenti aggressivi e distruttivi in risposta alle provocazioni dei pari o perché sono privi delle abilità sociali necessarie per soddisfare i propri bisogni con modalità socialmente competenti. Quando si parla della posizione sociale dei ragazzi aggressivi, è utile andare al di là di definizioni come «rifiutato» e descrivere i comportamenti dello studente in relazione alle azioni (ad esempio, lo assecondano, agiscono in collusione con lui, reagiscono, subiscono) e alle percezioni (ad esempio, bullo, tosto, zimbello, scemo) dei pari.

Processo di rifiuto vs status di rifiutato

A volte il termine «rifiuto dei pari» viene utilizzato in riferimento a una categoria specifica di status sociometrico basata sul grado in cui uno studente è gradito o sgradito dai pari. Altre volte viene utilizzato per riferirsi ai processi con i quali i pari fanno di uno studente l'oggetto di ostracismo, scherni o un capro espiatorio. Questo può portare a conclusioni erranee quando si presuppone che uno studente sia rifiutato perché è oggetto di scherni o ostracismo da parte dei pari o che uno studente rifiutato sia fatto spesso oggetto di scherni o ostracismo da parte dei pari. Quasi tutti i ragazzi sono oggetto di scherni e ostracismo;²⁸ infatti, gli studenti dei gruppi più popolari possono essere fortemente vulnerabili a un'aggressività sociale estrema da parte dei pari, poiché sono costantemente impegnati a mantenere il loro status anche a spese delle loro amicizie. Al contrario, un bullo aggressivo e prepotente può essere sgradito alla maggior parte dei suoi pari e, nonostante ciò (cioè nonostante il suo status di rifiutato), non essere fatto oggetto di scherni o molestie da parte dei pari, ed essere invece quello che inizia l'aggressività sia sociale che fisica contro gli altri. Quando si confonde l'evento dell'essere tormentati, esclusi o evitati dai pari (cioè il processo di rifiuto) con la condizione dell'essere generalmente sgradito dai pari (cioè lo status di rifiutato) aumenta il rischio di fraintendere i fattori che contribuiscono al comportamento dello studente e i successivi esiti evolutivi.

Assunzioni errate

L'aggressività conduce al rifiuto

È ampiamente dimostrato che il comportamento aggressivo e distruttivo è associato allo status di rifiutato.²⁹ Ciononostante, non tutti i ragazzi aggressivi e distruttivi hanno una bassa posizione sociale. Le ricerche sulle reti sociali, le valutazioni comportamentali dei pari e le configurazioni comportamentali indicano che in alcune classi occupano una posizione di rilievo nella struttura sociale ragazzi molto aggressivi e distruttivi, che

sono percepiti, sia dai pari che dagli insegnanti, come persone popolari o toste.³⁰ Ciò suggerisce che lo status di uno studente può dipendere in parte dalle norme e dai valori presenti nel contesto dei pari. Per esaminare questo aspetto, Stormshak e colleghi³¹ analizzarono il rapporto tra comportamenti problema e preferenza dei pari in diverse classi prime elementari, rilevando che l'aggressività era accettata in misura diversa a seconda della classe: nelle classi in cui gli alunni la consideravano inappropriata, c'erano le maggiori probabilità che l'aggressività conducesse a un basso gradimento dell'alunno da parte dei pari, mentre nei contesti di classe fortemente aggressivi era più probabile che fosse associata positivamente con il gradimento da parte dei pari.

Scarsa autostima vs spavalderia

È opinione comune che i ragazzi aggressivi e rifiutati abbiano una bassa autostima a causa della loro scarsa competenza sociale e che vorrebbero modificare il loro comportamento sociale e migliorare i rapporti con i pari. In alcuni casi questa interpretazione risulta corretta;³² in altri casi, tuttavia, gli studenti rifiutati non esprimono insoddisfazione riguardo alla loro competenza sociale né ritengono necessario migliorare le loro relazioni con i pari. Hymel e colleghi³³ rilevarono che la scarsa autostima era un problema che riguardava i ragazzi rifiutati non aggressivi, ma non quelli aggressivi. Questi ultimi avevano un'opinione relativamente positiva delle loro abilità sociali e ciò è congruente con i risultati di altri studi che mostrano come alcuni dei ragazzi più aggressivi si considerino popolari, senza esprimere alcuna preoccupazione riguardo ai loro rapporti sociali. In altre parole, in alcune classi e scuole i ragazzi aggressivi mostrano di essere spavaldi e di non interessarsi del fatto che potrebbero piacere agli altri solo perché controllano il sistema sociale attraverso l'intimidazione e la coercizione.³⁴ Un ragazzo di questo tipo potrebbe sviluppare obiettivi sociali disadattivi (ad esempio, il predominio sociale, la vendetta) anziché prosociali (ad esempio, farsi degli amici, essere simpatico agli altri), che potrebbero essere rinforzati dall'affiliazione con pari antisociali.³⁵ Quando gli studenti antisociali respingono i comportamenti e i valori convenzionali e gli stili di vita dei pari prosociali, non è più chiaro chi stia rifiutando chi. Perciò, occorre fare attenzione a non attribuire i comportamenti problema semplicemente a deficit di autostima ignorando così le modalità con le quali il comportamento viene rinforzato dal contesto sociale.

Il rifiuto dei pari produce risultati problematici

Le conseguenze emozionali del rifiuto dei pari sono spesso considerate la causa dei problemi di adattamento nell'adolescenza e nell'età adulta. Se questo da un lato potrebbe essere vero, dall'altro non esistono dati di ricerca che lo dimostrino. Infatti, gli studi recenti hanno indicato che il rapporto tra il rifiuto dei pari e gli esiti successivi è

complesso e hanno suggerito che l'associazione predittiva tra rifiuto dei pari e disadattamento dipende dalla presenza di una serie di fattori di rischio. Questo dato lo si ritrova negli studi longitudinali sui risultati delle diverse categorie di studenti rifiutati e aggressivi. Bierman e Wargo³⁶ rilevarono che, nella tarda infanzia, i bambini rifiutati aggressivi presentavano più situazioni problematiche (problemi di condotta, rifiuto sociale) di quelli aggressivi non rifiutati e di quelli rifiutati non aggressivi. French, Conrad e Turner,³⁷ che effettuarono una valutazione di follow-up a distanza di 2 anni dalla prima, riscontrarono tra gli adolescenti rifiutati antisociali numerosi problemi di adattamento (abuso di sostanze, coinvolgimento con pari devianti, depressione, difficoltà scolastiche), mentre quelli rifiutati ma non antisociali mostravano pochi problemi di comportamento. Inoltre, il confronto tra ragazzi rifiutati antisociali e non, da un lato, con i corrispondenti gruppi di controllo antisociali e non, dall'altro, evidenziò poche differenze. Come conclusero French e colleghi, questi dati invitano alla prudenza nel concludere che il rifiuto dei pari sia l'unico fattore che determina lo sviluppo di psicopatologie e a dubitare dell'utilità dello status di rifiutato come indice predittore di successivi disturbi.

In questa prospettiva, Vitaro e colleghi³⁸ confrontarono l'accuratezza predittiva delle categorie comportamentali definite dagli insegnanti rispetto a quella delle categorie di status sociometrico. Un gruppo di bambini della scuola dell'infanzia fu sottoposto a valutazione di follow-up in terza e in quarta elementare relativamente ai problemi di comportamento, alla delinquenza e al rendimento scolastico. Le categorie comportamentali erano predittori più accurati, rispetto allo status sociometrico, di esiti problematici. Similmente, Magnusson e Bergman³⁹ rilevarono che, da solo, il rifiuto dei pari nella prima adolescenza non era connesso a problemi a lungo termine nell'età adulta. Esso appariva predittivo di problemi di adattamento nell'età adulta solo in presenza di altri problemi concomitanti, come l'aggressività, la scarsa motivazione scolastica, basse capacità di concentrazione e iperattività.

Perciò, quando si considerano gli effetti dello status di rifiutato occorre tenere presente non soltanto se lo studente sia rifiutato, ma anche se ci siano altri fattori che contribuiscono alle difficoltà di adattamento. Inoltre, gli esiti nel lungo termine potrebbero essere diversi a seconda delle caratteristiche sociali e comportamentali del ragazzo. Quelli soli e senza amici potrebbero avere maggiori probabilità di sviluppare problemi di interiorizzazione, mentre quelli che si affiliano con pari devianti appaiono più esposti al rischio di problemi diversi, come l'abbandono scolastico, i disturbi della condotta, l'abuso di sostanze e il comportamento criminale.⁴⁰

Tutte le amicizie sono positive

Una conclusione che spesso si trae dalla letteratura sul rifiuto dei pari è che le amicizie sono positive perché favoriscono l'adattamento emozionale e sociale. Gli studi

più recenti hanno ridimensionato questa convinzione. Se gli effetti evolutivi di un'amicizia saranno positivi o negativi dipende sia dalla qualità della relazione che dalle caratteristiche dell'amico. Giordano e colleghi⁴¹ esaminarono il livello di intimità (cura e fiducia) nelle amicizie degli adolescenti in relazione agli esiti nella persona adulta, rilevati con un follow-up effettuato a distanza di 10 anni; questi autori non riscontrarono alcun rapporto tra la profondità delle amicizie nell'adolescenza e possibili esiti nell'età adulta quali la criminalità, la violenza contro il coniuge o l'adattamento psicologico, concludendo che «i risultati di questo studio contrastano con quelli che generalmente si ottengono utilizzando misure di status tra i pari. Il metodo che ricava un punteggio di preferenza dalle dichiarazioni dei pari è stato criticato perché fornisce una misura della popolarità o della posizione tra i compagni di classe, non una valutazione delle amicizie dei ragazzi. Ciò crea dei problemi nel momento in cui il ricercatore dà per scontato che i ragazzi con basso status non abbiano amici e vengono perciò effettuati interventi per insegnargli le abilità necessarie per fare amicizia. Se da un lato questo può essere utile per alcuni ragazzi, può non essere indicato per altri» (p. 65).

Sulla base delle conclusioni di Hartup⁴² e di Giordano e colleghi, si può arguire che la mancanza di attaccamenti sociali abbia a volte una funzione protettiva.⁴³ I processi di interazione sociale sono caratterizzati dalla reciprocità ed è possibile che i pari contagino gli altri con il loro comportamento. In alcune situazioni, il fatto di trovarsi con un compagno aggressivo può suscitare comportamenti aggressivi anche in un ragazzo di per sé non aggressivo; inoltre, nei contesti in cui il comportamento aggressivo e distruttivo è associato alla popolarità, è possibile che ragazzi prima diligenti, studiosi e cooperativi iniziano a manifestare comportamenti problema per farsi accettare dai pari antisociali. Ancora, la ricerca sull'affiliazione sociale indica chiaramente che i ragazzi aggressivi e distruttivi tendono a frequentare pari aggressivi e distruttivi che supportano o fanno da complemento al loro comportamento problema.

Le relazioni sociali degli studenti con difficoltà

Accettazione sociale e comportamenti problema

La ricerca sullo status sociometrico e altri studi mostrano chiaramente che, rispetto ai pari, gli studenti con difficoltà di grado medio tendono a essere meno accettati⁴⁴ e sono identificati con frequenza molto maggiore come soggetti che presentano comportamenti problema (litigano, sono distruttivi, si mettono nei guai);⁴⁵ la ricerca indica inoltre che i comportamenti problema sono associati con meno descrizioni sociometriche positive e più negative.⁴⁶ Inoltre, gli studenti con difficoltà sembrano avere maggiori probabilità di problemi sociali e in questo gruppo di studenti i comportamenti problema sono associati a uno status inferiore.

Questo non contrasta con l'idea che alcuni ragazzi aggressivi e distruttivi si affiliano con pari che ne supportano il comportamento. Gli studi sullo status sociometrico hanno evidenziato che gli studenti con disturbi emozionali e del comportamento vengono nominati con minore frequenza, rispetto ai compagni senza difficoltà, come «amici». ⁴⁷ Tuttavia, questi stessi studi suggeriscono che alcuni di questi ragazzi hanno amici e ricevono valutazioni molto positive da altri studenti con disturbi emozionali o comportamentali. Questi dati sono in linea con le ricerche sullo sviluppo sociale, che indicano che gli studenti poco accettati si affiliano con pari che hanno caratteristiche sociali e comportamentali simili.

Affiliazioni con i pari, preminenza sociale e configurazioni comportamentali

La ricerca sulle reti sociali nelle classi fornisce ulteriori prove che dimostrano che alcuni ragazzi aggressivi e distruttivi con difficoltà si affiliano con pari che supportano il loro comportamento. Due studi differenti hanno esaminato le strutture sociali in un gruppo di ragazzi tra i 10 e i 14 anni che partecipavano a un programma di intervento specifico sui disturbi emozionali e comportamentali, tutti soggetti che avevano una lunga storia di problemi sociali e comportamenti antisociali. In entrambi gli studi, questi ragazzi formarono reti sociali di gruppi distinti, molto similmente a quanto accade generalmente nelle scuole tra gli studenti normali, e la maggior parte di essi svilupparono una stretta affiliazione con alcuni compagni. ⁴⁸ Clarke ⁴⁹ ottenne risultati simili in uno studio con ragazzi di 14-18 anni che partecipavano anch'essi a un programma educativo specifico per i disturbi emozionali e comportamentali; Clarke e McLean ⁵⁰ effettuarono uno studio con adolescenti detenuti in un carcere minorile dove seguivano un programma di rieducazione. In alcuni casi essi sviluppavano affiliazioni positive con i pari che sembravano condividere gli obiettivi del programma; in altri casi, si affiliavano con pari che supportavano i loro comportamenti problema con relazioni che a volte avevano il loro fulcro in obiettivi antisociali. Per esempio, i componenti di un gruppo dissero che si frequentavano perché tutti erano abili nel mettere nei guai altre persone. Questo dato è in linea con quanto affermano Erdley e Asher ⁵¹ riguardo al fatto che alcuni ragazzi sviluppano obiettivi sociali disadattivi che potrebbero essere rinforzati dal loro gruppo di pari.

Gli studi condotti nelle scuole confermano che la maggior parte degli studenti con difficoltà ha frequentazioni stabili. In uno studio su 16 classi elementari, più dell'80% degli alunni con disturbi emozionali o comportamentali faceva parte di un gruppo di compagni. Sebbene le valutazioni fornite dai pari li descrivessero come aventi molte caratteristiche antisociali e pochi tratti prosociali, i rapporti di questi bambini erano complessivamente «normali». I bambini con disturbi emozionali e comportamentali tendevano ad affiliarsi con compagni che rispecchiavano o facevano da complemento al

loro comportamento (cioè altri bambini aggressivi o vittime). Questi risultati furono replicati in uno studio sulle affiliazioni di 198 bambini con difficoltà (il 72% con disturbo da deficit di attenzione, il 7% con disturbi emozionali e comportamentali, il 4% con ritardo mentale lieve e il 17% con altre disabilità lievi) di 59 classi elementari.⁵² Il 50% di essi faceva di parte di gruppi che non si distinguevano, nel giudizio dei pari, né per la prosocialità né per l'antisocialità; il 20% era socialmente isolato e il 10% frequentava gruppi prosociali. Riguardo alle caratteristiche prosociali, i bambini affiliati a un gruppo non differivano da quelli isolati socialmente; tuttavia, secondo le valutazioni dei pari, presentavano più caratteristiche antisociali (attaccare briga, mostrare comportamenti distruttivi, mettersi nei guai). Questo suggerisce che potrebbe essere il comportamento antisociale, più di quello prosociale, ad aumentare la probabilità che i ragazzi con difficoltà abbiano delle relazioni di amicizia.

Farmer e colleghi⁵³ esaminarono i giudizi forniti dai pari riguardo al comportamento antisociale, all'appartenenza a gruppi antisociali e alla preminenza sociale di alunni della scuola elementare con e senza difficoltà. I giudizi dei bambini riguardo a «attacca briga», «si mette nei guai» e «è distruttivo» furono utilizzati per identificare gli alunni con livelli elevati di comportamenti antisociali. A prescindere dal fatto che presentassero difficoltà o meno, gli alunni antisociali tendevano ad affiliarsi con pari che avevano caratteristiche comportamentali simili alle loro e socialmente erano preminenti quanto i compagni non antisociali. La maggior parte degli alunni con un livello elevato di comportamenti antisociali non presentava difficoltà specifiche, ma ai livelli più elevati i bambini con difficoltà erano moltissimi. All'interno dei gruppi antisociali, gli alunni senza specifiche difficoltà tendevano ad avere maggiore preminenza rispetto a quelli con difficoltà e ciò suggerisce che i bambini con difficoltà che fanno parte di gruppi antisociali hanno maggiori probabilità di essere seguaci che non leader. Tuttavia, un'analisi dettagliata delle reti sociali in tre classi evidenziò che alcuni ragazzi con difficoltà avevano la preminenza assoluta nei loro gruppi. In una terza elementare, un bambino robusto e molto aggressivo con disturbo da deficit di attenzione presentava l'indice di preminenza più alto all'interno del suo gruppo (indice fornito dal numero di scelte espresse dai componenti del gruppo), indicato dal 95% degli alunni come gruppo che attaccava briga. Più di tutti gli altri compagni di classe, veniva giudicato anche come bambino «popolare» e «leader». In una quarta elementare, due bambini con disturbi emozionali e comportamentali erano i componenti di maggior spicco di un gruppo antisociale, dei quali uno aveva il secondo indice di preminenza nella classe nonostante avesse ricevuto anche il maggior numero di scelte riguardo a «attacca briga» e «è distruttivo». Secondo gli insegnanti e il personale scolastico, il bambino aveva una notevole influenza sociale nella sua classe.

I dati sulla preminenza sociale suggeriscono che i bambini con difficoltà aggressivi e distruttivi potrebbero rivestire una varietà di ruoli sociali all'interno della classe. Le

analisi delle valutazioni fornite dagli insegnanti sulla competenza interpersonale degli alunni confermano questa ipotesi. Ad esempio, tra i maschi sono stati identificati quattro tipi diversi di configurazione antisociale:

1. *duro*: molto aggressivo, molto popolare, molto atletico, scarso rendimento scolastico, non timido;
2. *antisociale brillante*: aggressivo, rendimento scolastico superiore alla media, poco popolare, poco atletico, poco amichevole, interiorizza un po' più della media;
3. *tormentato*: aggressivo, poco popolare, con bassissimo rendimento scolastico, molto timido, poco amichevole, interiorizza;
4. *estremamente tormentato*: molto poco popolare, molto poco atletico, molto poco amichevole, con basso rendimento scolastico, molto timido, interiorizza.

I ragazzi con difficoltà che rientravano nella configurazione «duro» tendevano ad avere un'elevata preminenza, erano considerati dai pari come alunni tra i più tosti della classe e avevano un elevato concetto di sé, congruente con le valutazioni dell'insegnante e dei pari. I ragazzi con difficoltà appartenenti alla configurazione «antisociale brillante» tendevano ad avere una preminenza media, non erano considerati tosti dai compagni e tendevano ad avere un concetto di sé esagerato rispetto alle valutazioni fornite dai compagni e dagli insegnanti. Quelli della configurazione «tormentato» avevano media preminenza, erano fortemente consapevoli delle loro difficoltà e socialmente ritirati. Infine, quelli rientranti nella configurazione «estremamente tormentato» tendevano a essere socialmente isolati (non inseriti in un gruppo di pari), erano fortemente consapevoli dei loro problemi e non erano socialmente ritirati.

Quadro sintetico delle relazioni sociali degli studenti con difficoltà

Nel complesso, la ricerca passata in rassegna in questa sezione indica che i ragazzi con difficoltà sono a rischio di problemi sociali connessi al comportamento aggressivo e distruttivo. Gli studi sullo status sociometrico indicano che i ragazzi con difficoltà aggressivi e distruttivi hanno maggiori probabilità di essere rifiutati dai pari, mentre gli studi sulle reti sociali evidenziano come questi ragazzi abbiano maggiori probabilità di affiliarsi con pari che supportano il loro comportamento e gli fanno da complemento. Questi due dati non sono contrastanti. Gli studi di Sabornie⁵⁴ forniscono informazioni importanti a questo proposito mostrando che, per quanto questi ragazzi in generale possano non essere bene accettati ai loro pari, a volte hanno comunque alcune amicizie stabili. Inoltre, la ricerca suggerisce che vi possano essere vari tipi di ragazzi con difficoltà aggressivi e distruttivi, categorie che a loro volta sono supportate in maniera differente dal contesto sociale. Questi dati confermano la necessità, che da più parti si

avverte, di sviluppare interventi sociali a favore degli studenti aggressivi e distruttivi che considerino specificamente il loro particolare contesto sociale.⁵⁵

Implicazioni per l'intervento

La prospettiva dell'interazione sociale sullo sviluppo dei comportamenti aggressivi e distruttivi e la ricerca recente sulle relazioni sociali dei ragazzi con difficoltà aggressive e distruttivi concordano nel suggerire la necessità di una maggiore attenzione alle affiliazioni e ai ruoli sociali degli studenti all'interno della classe. In questa sezione si esaminano le implicazioni di tale esigenza ai fini dell'intervento approfondendo tre questioni: i limiti degli attuali interventi sociali, la valutazione degli effetti del contesto sociale sullo sviluppo e sul mantenimento dei comportamenti problema e lo sviluppo di interventi sociali completi.

I limiti degli attuali interventi sociali

Sebbene gli attuali interventi sociali trovino un fondamento piuttosto solido nella ricerca, alcuni metodi molto diffusi presentano dei limiti riconducibili a una serie di idee errate sulle relazioni con i pari e i comportamenti problema. Considerate in una prospettiva interazionale sociale, le strategie di intervento come l'insegnamento di abilità sociali, il sostegno dei pari e l'integrazione, se da un lato affrontano alcuni aspetti critici, dall'altro trascurano delle questioni fondamentali.

Insegnamento delle abilità sociali

I programmi di insegnamento delle abilità sociali sono stati sviluppati per recuperare i deficit in quest'area che sono associati al rifiuto dei pari e ai comportamenti problema. Questo approccio implica almeno quattro presupposti sugli studenti con difficoltà relazionali e comportamenti problema:

1. non hanno amici che supportino i loro schemi di comportamento;
2. non rivestono una posizione influente all'interno della struttura sociale della classe o della scuola;
3. desiderano modificare il loro comportamento ed essere accettati di più dai pari;
4. quando inizieranno a utilizzare abilità prosociali, saranno accettati dai pari.

Per quanto questi presupposti possano in alcuni casi essere corretti, non lo sono in molti altri.

Le difficoltà di mantenimento e generalizzazione delle abilità acquisite sono state identificate come principale causa della limitata efficacia dei programmi di insegna-

mento delle abilità sociali. Esse potrebbero essere dovute in parte al fatto che il programma non prevede una fase specifica per il consolidamento e la generalizzazione,⁵⁶ ma potrebbero anche essere la conseguenza dell'infondatezza dei presupposti su cui si basano, elencati sopra. È difficile che i ragazzi aggressivi e distruttivi che si affiliano a pari anch'essi aggressivi e distruttivi abbandonino dei comportamenti problema che sono apprezzati e rinforzati dal gruppo di compagni;⁵⁷ inoltre, è probabile che persistano con questi comportamenti quando essi forniscono loro posizioni di preminenza sociale e sono rinforzati da pari che li supportano (seguaci) o acquiescenti (spettatori, vittime). Difficilmente i ragazzi aggressivi e distruttivi che hanno obiettivi sociali di ritorsione o che considerano i comportamenti antisociali più efficaci di quelli prosociali adatteranno abilità prosociali. Infine, è possibile che ai ragazzi aggressivi e distruttivi che hanno la reputazione di capri espiatori non basti migliorare le loro abilità sociali per evitare le provocazioni dei pari.⁵⁸

Con queste considerazioni non si intende arguire che l'insegnamento di abilità sociali sia inutile: nella prospettiva dell'interazione sociale, la modificazione del comportamento è il primo passo per riorganizzare il sistema di relazioni. I comportamenti problema tendono a suscitare interazioni sociali che creano e mantengono un contesto che li rinforza. Perciò, l'insegnamento delle abilità sociali può essere utilizzato per aiutare i ragazzi a ristrutturare le loro interazioni con i pari riducendo i comportamenti problema, ma gli effetti positivi di questo intervento si manterranno soltanto se il contesto si modifica conformemente alle nuove abilità acquisite. Ciò significa che l'efficacia dell'insegnamento delle abilità sociali è condizionata dalle affiliazioni dello studente, dal suo ruolo e dalla sua reputazione nella struttura sociale della classe e della scuola, nonché dai suoi obiettivi e valori sociali.

Strategie di sostegno dei pari

Una seconda forma di intervento sui bisogni sociali dei ragazzi con difficoltà coinvolge i pari in veste di facilitatori del processo. Esistono numerose strategie di sostegno dei pari, tra le quali l'apprendimento cooperativo,⁵⁹ il tutoring⁶⁰ e il rinforzamento sistematico da parte di pari. L'apprendimento cooperativo richiede che il ragazzo sia collocato in un gruppo eterogeneo di studenti che lavorano insieme per raggiungere obiettivi che promuovono l'interdipendenza. Con il tutoring, lo studente viene affiancato da un compagno e i due lavorano insieme, uno con il ruolo di discente e l'altro con la funzione di facilitatore. Il rinforzamento sistematico da parte dei pari è un processo attraverso il quale i compagni rinforzano nel contesto naturale le nuove risposte che il ragazzo con difficoltà ha acquisito.

Queste strategie possono costituire una componente importante nella promozione dell'adattamento sociale e comportamentale dei ragazzi con difficoltà. Tuttavia, possono presentare gli stessi limiti dell'insegnamento delle abilità sociali. Per esempio, è

probabile che i ragazzi aggressivi e distruttivi che fanno parte di gruppi antisociali siano più sensibili al rinforzamento del loro gruppo che a quello dei compagni che l'insegnante affianca loro nelle coppie di tutoring o nei gruppi cooperativi. Altri problemi possono emergere dalle interazioni sociali tra i ragazzi aggressivi e distruttivi e i compagni: i primi possono assumere il ruolo di bulli e dominare i compagni, diventare seguaci di pari aggressivi e supportarli, diventare capri espiatori e così vittime dei pari o ancora contagiare i compagni con i loro comportamenti aggressivi e distruttivi. Perciò, sebbene gli interventi mediati dai pari siano in sé strategie promettenti, è necessario un monitoraggio sistematico al fine di evitare i conflitti e l'escalation dei comportamenti problema.⁶¹

Integrazione

Uno dei principi su cui si basa l'integrazione degli studenti con difficoltà nelle classi normali è che essa fornisce opportunità di sviluppare relazioni sociali positive che non sono disponibili nei contesti più ristretti. Sebbene l'integrazione sia comunque importante, la sua efficacia in sé ai fini della promozione dell'adattamento sociale e comportamentale dei ragazzi aggressivi e distruttivi con difficoltà può essere limitata da diversi fattori. Come dimostra la ricerca sullo status sociometrico, molti studenti con difficoltà non sono accettati bene dai compagni; alcuni di essi sono socialmente isolati, mentre altri si affiliano a gruppi che supportano i loro comportamenti problema. Inoltre, è improbabile che imitino spontaneamente i comportamenti sociali positivi dei compagni; al contrario, pare che molti di questi studenti assumano ruoli sociali e si inseriscano in schemi di interazione che mantengono i loro comportamenti, convinzioni e valori antisociali. Perciò, l'efficacia dell'integrazione dipende dalla possibilità di promuovere interazioni sociali, affiliazioni e ruoli sociali positivi per i ragazzi aggressivi e distruttivi con difficoltà. Si tratta di un processo articolato e complesso che richiede ben più che aiutare un ragazzo a sviluppare amicizie superficiali con un compagno disponibile o promuovere nella classe la tolleranza e l'accettazione verso le difficoltà e le differenze di comportamento. Spesso è necessario riorganizzare le reti sociali dell'intera classe e scuola, strutturando e monitorando attentamente le attività e le interazioni dei ragazzi in modo che favoriscano i comportamenti prosociali, i ruoli sociali positivi e rapporti di sostegno reciproco.

Valutare come il contesto sociale contribuisce al comportamento problema

Valutazione dello status sociometrico

Le procedure di valutazione dello status sociometrico possono essere utili per determinare in che misura lo studente è gradito dai pari. L'utilità di queste misure, tuttavia, presenta dei limiti. Lo status sociometrico dipende dai valori e dalle percezioni

dei pari che esprimono il giudizio e ciò può dare luogo a una serie di equivoci riguardo ai bisogni del ragazzo sui quali occorre intervenire. Inoltre, i ragazzi molto aggressivi hanno meno probabilità di essere rifiutati in classi fortemente aggressive, per cui i risultati forniti dalle valutazioni sociometriche vanno interpretati con cautela quando vengono effettuate in classi molto antisociali. L'assenza di risultati che indicano uno status basso non dovrebbe essere interpretata nel senso che in quella classe non ci sia bisogno di interventi sociali per migliorare le interazioni aggressive con i pari.

La correttezza della valutazione dello status sociometrico dipende anche dal livello di partecipazione. Quando lo status sociometrico viene utilizzato per valutare le relazioni sociali dei ragazzi con difficoltà nella classe, i risultati possono essere fortemente sensibili al numero di pari disponibili per esprimere il giudizio. Hamilton e colleghi⁶² rilevarono che i punteggi sociometrici medi di discostavano progressivamente dal livello standard (compreso tra il 92 e il 100%) man mano che diminuiva il numero di ragazzi consultati, soprattutto quando si trattava di gruppi specifici (con basso rendimento, con difficoltà di apprendimento, ecc.). Questi autori suggerirono che livelli di partecipazione alla valutazione pari o inferiori al 75% sono inadeguati per determinare lo status di un ragazzo appartenente a gruppi specifici, perché — per quanto generalmente possa non essere gradito ai pari — potrebbe essere molto gradito da alcuni. Il fatto di escludere questi compagni dal campione consultato può influire negativamente sui risultati.

Un altro modo in cui lo status sociometrico può condurre a deduzioni scorrette è legato alle ragioni per le quali i soggetti consultati esprimono simpatia o antipatia per alcuni compagni. Per esempio, in uno studio condotto da Farmer e colleghi⁶³ in una piccola classe, gli alunni nominarono spesso come compagno con il quale gradivano giocare un ragazzo ritirato e socialmente immaturo; tuttavia, uno solo degli alunni lo riteneva appartenente a un gruppo. Questo ragazzo veniva valutato favorevolmente perché era estremamente malleabile ed era sempre d'accordo a fare quello che volevano gli altri, il che ne faceva un buon compagno di gioco. Tuttavia, quando iniziava a partecipare alle attività decise dai compagni, veniva spesso lasciato da solo o a interagire con gli adulti. Perciò, sebbene questo ragazzo avesse uno status sociometrico di popolarità, di fatto presentava gravi difficoltà sociali che richiedevano un intervento intensivo. Dall'altro lato, quando un ragazzo diventa popolare è spesso costretto a limitare il numero delle sue amicizie più strette al fine di tutelare le sue relazioni con altri ragazzi popolari. Generalmente, i ragazzi in questa situazione sviluppano complesse abilità di manipolazione sociale che possono portarli a essere percepiti come persone presuntuose, ostili o meschine. Di conseguenza, i costi sociali della popolarità possono portare a una scarsa accettazione di ragazzi socialmente competenti e popolari. Questi dati mostrano che, prima di trarre conclusioni dai punteggi sociometrici, è necessario considerare attentamente le circostanze in cui i ragazzi esprimono e ricevono determinati giudizi.

Distinguere il rifiuto dei pari dall'isolamento sociale

Recentemente, nella letteratura sull'educazione specializzata i termini «rifiuto» e «isolamento sociale» sono stati usati in maniera intercambiabile⁶⁴ e l'isolamento sociale è stato dedotto dai risultati sullo status sociometrico.⁶⁵ Trattare i due termini come sinonimi può dare luogo a dei problemi. Il rifiuto dei pari e l'isolamento sociale sono due costrutti differenti sia sul piano concettuale (in generale, indicano rispettivamente non essere graditi dal gruppo e non fare parte di un gruppo) che su quello operativo (indica chi ti è simpatico vs indica i gruppi che ci sono nella tua classe). Confondendo le due cose, si rischia di fraintendere le difficoltà sociali dei ragazzi e i fattori che ne sono responsabili. I ragazzi rifiutati non sono necessariamente isolati socialmente. Pertanto, è necessario valutare sia la misura in cui i ragazzi sono generalmente accettati dai pari (status sociometrico) sia la loro posizione nella struttura sociale della classe (appartenenza a un gruppo e preminenza nella rete sociale).

Identificare le amicizie negative

Alcuni ragazzi con difficoltà e basso status hanno amicizie stabili che probabilmente li aiutano a conservare una visione positiva delle loro relazioni sociali.⁶⁶ Ciò non è necessariamente positivo per l'adattamento nel lungo termine, perché il costo di una percezione positiva delle proprie relazioni sociali potrebbe essere l'affiliazione con pari che fanno da supporto o da complemento ai comportamenti problema. Quando si valutano le conseguenze evolutive delle amicizie di un ragazzo, è necessario considerare le caratteristiche degli amici e i tipi di interazione che tali amicizie supportano. Un'amicizia supporta il comportamento problematico o aggressivo? Pone il ragazzo nel ruolo di vittima o di capro espiatorio? Se da un lato le amicizie positive possono essere importanti per promuovere un adattamento psicologico sano, dall'altro quelle problematiche possono contribuire a generare e consolidare problemi cronici di comportamento e adattamento.

Identificare le affiliazioni e i ruoli sociali problematici

Identificare le affiliazioni e i ruoli sociali problematici può essere un'operazione più complessa di determinare quanto un ragazzo è gradito dai pari. A questo scopo, Cairns, Gariépy e Kindermann⁶⁷ hanno sviluppato degli schemi per valutare le reti sociali della classe e della scuola. Questo metodo identifica i vari gruppi e la preminenza di ciascun ragazzo sia all'interno del gruppo che nell'intera struttura sociale chiedendo ai pari: «Tra i tuoi compagni di classe ci sono di quelli che si frequentano molto? Chi sono?». Le risposte vengono raggruppate e analizzate creando una serie di matrici che rappresentano la struttura sociale della classe in termini di appartenenza a gruppi e di preminenza nella rete sociale.

Per gli scopi di insegnanti e educatori, la maggior parte dei gruppi può essere identificata costruendo matrici nelle quali si elencano tutti i gruppi identificati e il numero di volte in cui ogni ragazzo viene abbinato a un gruppo con ogni altro ragazzo. Confrontando tra loro i profili di abbinamenti di tutti i ragazzi è generalmente facile individuare i gruppi. I ragazzi che appartengono allo stesso gruppo tendono a essere abbinati molto spesso e ad avere profili simili tra di loro. A differenza dello status sociometrico, che dipende dalle preferenze individuali, questa procedura si basa su dati oggettivi (chi frequenta chi) e tende a riflettere un consenso generale; pertanto, non è molto influenzabile dalle scelte individuali e, perché dia risultati attendibili, è sufficiente un livello di partecipazione alla valutazione del 50%.

La preminenza di un ragazzo sia nel gruppo che nella struttura sociale globale può essere valutata attraverso il numero di volte che viene indicato come appartenente a un gruppo: i componenti più rilevanti vengono nominati spesso, quelli di rilievo secondario vengono nominati con frequenza media e quelli che gravitano attorno al gruppo vengono nominati poche volte; i ragazzi isolati non vengono identificati come componenti di nessun gruppo.

Insieme alle valutazioni dei pari e degli insegnanti, i dati sull'appartenenza a gruppi possono essere utilizzati per individuare i gruppi con caratteristiche specifiche (ad esempio, gruppi antisociali, popolari, ritirati), mentre quelli sulla preminenza nella rete sociale possono essere usati per identificare le caratteristiche che distinguono i soggetti e i gruppi più e meno preminenti all'interno della classe. Infine, i dati sullo status sociometrico possono essere utilizzati in combinazione con quelli sull'appartenenza e quelli forniti dalle valutazioni dei pari per identificare possibili tensioni o coalizioni sia all'interno che tra gruppi (ad esempio, sottogruppi di simpatie e antipatie all'interno di un gruppo, antipatia reciproca tra gruppi).

Prese insieme, le informazioni sull'appartenenza a gruppi, la preminenza sociale, le valutazioni di pari e insegnanti sul comportamento dello studente e lo status sociometrico forniscono un quadro esaustivo di come il comportamento sociale di uno studente sia supportato e mantenuto dal contesto sociale della classe. Da questi dati è possibile estrarre informazioni riguardo a come il comportamento di uno studente potrebbe essere supportato dal suo gruppo, alla struttura sociale globale e al suo ruolo, utili per individuare i fattori contestuali che potrebbero ostacolare o facilitare l'intervento. Inoltre, queste informazioni sono utili come base per effettuare osservazioni delle interazioni sociali dello studente e identificare i meccanismi che mantengono il comportamento problema.

Valutare gli schemi di interazione degli studenti

Osservare gli schemi interazionali degli studenti serve a identificare i meccanismi contestuali che contribuiscono a mantenere i comportamenti problema. Per effettuare

tali osservazioni è utile avere prima una conoscenza generale della struttura sociale della classe e in particolare dei vari gruppi all'interno di essa (con i rispettivi comportamenti, convinzioni e valori), della qualità dei rapporti tra di essi e dei ruoli sociali generali degli studenti sia all'interno dei loro gruppi che nella rete sociale globale.

Sulla base di questa conoscenza generale della struttura sociale, gli schemi di interazione degli studenti dovrebbero essere osservati focalizzandosi sui processi di sincronia sociale, che è la tendenza, negli scambi sociali, a organizzare il proprio comportamento in funzione dell'interlocutore. Ci sono tre forme di sincronia sociale: l'*imitazione*, la *reciprocità* e la *complementarità*. L'imitazione è costituita dai processi nei quali una persona emette un comportamento e l'altra lo utilizza come fonte di informazioni e lo copia. La reciprocità è costituita da processi in cui le persone rispondono l'una all'altra in maniera simile (ad esempio, si salutano, discutono, litigano entrambe). La complementarità si riferisce ai processi in cui i comportamenti di due persone non sono simili ma interdipendenti (ad esempio, leader e seguace, insegnante e studente, bullo e vittima). L'osservazione delle interazioni degli studenti dovrebbe essere orientata da due interrogativi:

1. in che misura il comportamento dello studente suscita nella struttura sociale risposte che a loro volta lo mantengono?
2. in che modo la struttura sociale provoca e rinforza il comportamento problema dello studente?

Per rispondere alla prima domanda è necessario considerare come il comportamento dello studente si organizza e si consolida attorno a uno o più ruoli specifici all'interno della classe. Quando lo studente si comporta così, come reagiscono i compagni? Ha la tendenza a disturbare la classe con pagliacciate che suscitano comportamenti problematici nei pari? Per esempio, i compagni imitano il suo comportamento o manifestano approvazione e supporto adeguando di conseguenza il loro comportamento (ad esempio, ridendo, incoraggiandolo verbalmente, rifiutandosi di seguire le istruzioni dell'insegnante)? Ha la tendenza a provocare liti interagendo con compagni che mantengono ed esacerbano il comportamento aggressivo? Per esempio, se lo studente li insulta o li minaccia, i compagni reagiscono a loro volta con insulti e minacce che alla fine portano al conflitto e alla lite? Ha la tendenza a mostrare comportamenti da bullo? Per esempio, i compagni fanno da complemento ai suoi scherni aggressivi assecondandolo e sottomettendosi alla sua predominanza oppure imitando e lodando le sue azioni? Ha la tendenza a seguire l'esempio di un compagno aggressivo e distruttivo? Per esempio, fa da complemento al comportamento problematico di un bullo per acquisire status e potere sociale? Ha la tendenza a mostrare comportamenti da vittima? Ad esempio, fa da complemento agli scherni dei compagni reagendo in modi che gli altri trovano divertenti o che li aiutano a dimostrare la loro predominanza fisica o sociale?

Per rispondere alla seconda domanda occorre considerare in che modo l'organizzazione sociale della classe supporta il comportamento dello studente. Lo studente fa parte di un gruppo? Qual è il ruolo del suo gruppo nella rete sociale più ampia? Ad esempio, il gruppo è visto di buon occhio dai pari? È un gruppo di bulli che domina la classe? I suoi componenti vengono generalmente trattati male (ad esempio, sono evitati, scherniti, tormentati) dai componenti di altri gruppi? Il gruppo rivaleggia con un altro per l'influenza sociale (ad esempio, con sfide provocatorie, manifestazioni di ostilità)? Si è coalizzato con altri gruppi che supportano reciprocamente i loro comportamenti problema?

Dopo avere esplorato questi aspetti per stabilire se lo studente appartenga a un gruppo e quale sia il ruolo di tale gruppo nella struttura sociale della classe, è necessario considerare il ruolo dello studente sia nel gruppo che nella classe. Per esempio, lo studente è il leader di un gruppo dominante di bulli che esercita un'influenza considerevole, è un seguace incoraggiato da altri, o uno zimbello a cui piace farsi vedere insieme a ragazzi tosti? È il leader di un gruppo di studenti emarginati che si scontra in scaramucce con i componenti di altri gruppi, un seguace che supporta le azioni del leader o un tirapièdi generalmente bistrattato da tutti ma tollerato dal suo gruppo? Fa parte di un gruppo privo di caratteri distintivi composto di ragazzi con basso status con i quali può fare il bullo o che può tiranneggiare? È un componente che gravita attorno a un gruppo popolare, nel quale si conserva un posto facendo il capro espiatorio o lo zimbello di tutti? Questi aspetti possono essere fondamentali per comprendere il supporto funzionale ai comportamenti problema.

Queste osservazioni possono essere condotte in modo informale e, quando gli insegnanti hanno una conoscenza generale della struttura sociale e del ruolo degli studenti all'interno di essa, solitamente è facile identificare gli schemi di comportamento di uno studente e i meccanismi contestuali che contribuiscono a mantenerli. Le informazioni acquisite attraverso le osservazioni informali e le valutazioni delle relazioni sociali degli studenti (ad esempio, valutazioni fornite dai pari su comportamento, appartenenza a gruppi, status sociometrico, preminenza nella rete sociale) possono essere utilizzate per sviluppare ipotesi che orientino successive analisi più strutturate delle interazioni sociali degli studenti avvalendosi dell'analisi funzionale.⁶⁸ Quando si analizzano gli schemi di interazione, la cosa più importante è identificare i meccanismi di supporto reciproco tra lo studente e il contesto sociale.

Lo sviluppo di interventi sociali completi

Come hanno suggerito diversi autori,⁶⁹ la complessità del comportamento sociale dei ragazzi aggressivi e distruttivi con difficoltà evidenzia la necessità di interventi

completi che considerino sia le caratteristiche dello studente che i contributi del contesto sociale. Per sviluppare interventi completi ed efficaci per soddisfare i bisogni dei singoli studenti, occorre considerarne tre aspetti: gli obiettivi, l'integrazione e l'adeguamento, l'organizzazione.

Gli obiettivi degli interventi sociali

Tradizionalmente, gli obiettivi degli interventi sociali per gli studenti con difficoltà sono stati quelli di migliorare la loro accettazione da parte dei pari, aiutarli a sviluppare amicizie e promuovere il loro concetto di sé. È probabile che occorranò cambiamenti più radicali per promuovere un adattamento positivo a lungo termine dei ragazzi aggressivi e distruttivi con difficoltà. Dal punto di vista interazionale, gli obiettivi degli interventi sociali dovrebbero focalizzarsi sulla riorganizzazione del sistema comportamentale a tre livelli:

1. i comportamenti, le convinzioni e i valori dello studente;
2. i suoi ruoli sociali e le sue affiliazioni;
3. i meccanismi che mantengono i comportamenti problema presenti nella più ampia struttura sociale.

In ultima analisi, lo scopo è quello di fornire allo studente esperienze che promuovano nuovi comportamenti e ruoli sociali e che aumentino la probabilità che in futuro si inserisca in contesti sociali che supportano i comportamenti positivi e inibiscono quelli problematici.

Integrazione e adeguamento degli interventi sociali

Per riorganizzare il sistema comportamentale in modo che supporti gli schemi positivi di comportamento occorrono interventi completi e su più livelli che possano essere adeguati dinamicamente in risposta all'evoluzione dello studente e del contesto. Ciò non significa necessariamente creare nuovi interventi. Piuttosto, significa andare al di là dei metodi tampone con cui spesso vengono applicate le strategie, altrimenti efficaci, di intervento e sviluppare interventi individualizzati da attuare, monitorare e adeguare quotidianamente che siano focalizzati sugli eventi e sulle attività reali. Gli schemi di comportamento aggressivo e distruttivo cronico possono essere molto resistenti al cambiamento e i miglioramenti hanno vita breve se non sono accompagnati da parallele modificazioni dei fattori di rischio. Molto probabilmente l'intervento efficace è un processo lento e sistematico che richiede mesi o anni di impegno piuttosto che giorni o settimane. Questo perché è necessario modificare sia il comportamento dello studente che i contesti sociali naturali in maniera che entrambi supportino gli iniziali effetti positivi dell'intervento.

Nello sviluppo di questi interventi individualizzati la domanda centrale è «Quali strategie sono necessarie per promuovere contemporaneamente i cambiamenti desiderati nel comportamento dello studente e i corrispondenti cambiamenti nel suo modo di vivere il contesto sociale?». A questo scopo è necessario integrare attentamente gli interventi a livello individuale (ad esempio, strategie comportamentali e cognitive, insegnamento di abilità sociali) con il supporto dei pari (ad esempio, apprendimento cooperativo, tutoring, rinforzamento sistematico da parte dei pari) e interventi sociali strutturali (ad esempio, strategie di prevenzione dei gruppi antisociali, del bullismo e delle strutture sociali gerarchiche; regole e procedure, a livello di classe e di istituto, per la soluzione dei conflitti interpersonali; opportunità curricolari ed extracurricolari volte a permettere a tutti gli studenti di avere successo e di sviluppare ruoli sociali positivi). Questi interventi partono dalla valutazione dei comportamenti problema dello studente e dei meccanismi del contesto sociale che li supportano.

Dopo avere identificato i comportamenti, le convinzioni e i valori dello studente, è necessario insegnargli abilità sociali, comportamenti e strategie di elaborazione delle informazioni alternativi e prevedere una fase specifica per la generalizzazione delle abilità di nuova acquisizione. È inoltre necessario identificare i ruoli sociali che supportano i comportamenti problema dello studente e aiutarlo a svilupparne di nuovi che alimentino comportamenti, convinzioni e valori congruenti con le abilità di nuova acquisizione. A questo scopo si possono utilizzare strategie come l'apprendimento cooperativo e il tutoring. Poiché è facile che si ripresentino le vecchie modalità comportamentali, è necessario che l'intero processo sia monitorato attentamente.

Le strategie che forniscono possibilità di interazione con nuovi compagni o che pongono lo studente in un ruolo nuovo che prima non gli era accessibile sono generalmente più adatte per le fasi di mantenimento e generalizzazione delle nuove abilità. La partecipazione ad attività extracurricolari con compagni nuovi o il tutoring tra ragazzi di età diversa possono aiutare lo studente a sviluppare ulteriormente abilità emergenti che potrebbero essere inibite in un contesto di pari che conosce o della stessa età. Similmente, l'interazione con persone più grandi può fornire un livello di supporto comportamentale e sociale non sempre disponibile nella classe. Man mano che lo studente sviluppa nuovi comportamenti e abilità all'esterno della classe, diventa possibile contribuire a ridefinire il suo ruolo all'interno di essa collocandolo in situazioni sociali che sollecitano e rinforzano le nuove abilità. Progettando attentamente queste attività, lo si può aiutare a sviluppare schemi più positivi di interazione con i compagni.

Se lo studente frequenta compagni che supportano o fanno da complemento al suo comportamento problema, è necessario attuare delle strategie per modificare le sue affiliazioni o gli aspetti del gruppo che mantengono il comportamento problema. Se da un lato il fatto di inibire le affiliazioni di uno studente può porre dei problemi etici, dall'altro — quando le affiliazioni sociali promuovono il bullismo, la violenza, la

vittimizzazione, la frequentazione di gruppi antisociali, comportamenti criminali, ecc. — occorre individuare modalità per aiutarlo a stabilire nuovi rapporti e a evitare il suo coinvolgimento con pari problematici. Questa può essere un'operazione complessa per via dei fattori sia emozionali (ad esempio, preferenze personali, lealtà, familiarità, paura di rappresaglie) e strumentali (ad esempio, potere sociale, protezione, favori dagli altri, vantaggi materiali) che rendono difficile allo studente cambiare le sue affiliazioni. È chiaro che queste questioni vanno affrontate a livello individuale e possono richiedere interventi molto diversi a seconda del caso, che vanno dall'inserire lo studente in gruppi prosociali di attività a toglierlo dalla sua classe o scuola per inserirlo in un'altra.

A seconda delle caratteristiche delle affiliazioni dello studente e di quelle del gruppo, può essere più semplice utilizzare strategie che riorganizzino la struttura e il comportamento del gruppo piuttosto che scioglierlo. Per esempio, se gli studenti supportano reciprocamente il loro comportamento litigando e scontrandosi spesso, può essere utile fornire delle opportunità per lavorare o divertirsi insieme che richiedano la capacità di agire in modo cooperativo. Affrontando il comportamento problema attraverso l'insegnamento di abilità specifiche da perfezionare in attività cooperative strutturate, è possibile modificare le interazioni dell'intero gruppo. In alternativa, se alcuni studenti tendono a fare i bulli, può essere utile identificare la struttura di potere all'interno del gruppo e applicare procedure che riorientino il comportamento dei suoi componenti chiave in modo da supportare comportamenti e valori più positivi all'interno di esso. Modificare i comportamenti e i valori dei gruppi può essere difficile, perché molti gruppi antisociali fondano la propria identità e il proprio status appunto sul rifiuto dei valori e delle norme convenzionali. Pertanto, occorre scegliere delle strategie che aiutino questi studenti a conservare il loro status e la loro influenza sui pari ma con mezzi prosociali.

L'efficacia degli interventi dipende in parte dal supporto che ricevono dal contesto sociale della classe e della scuola. A questo scopo possono essere utili delle strategie a livello di istituto che specifichino in modo chiaro e coerente come ci si aspetta che gli studenti si comportino e che siano sostenute dall'intera comunità scolastica (studenti, insegnanti, dirigenti, personale non docente) e rinforzate attraverso procedure sistematiche.⁷⁰ Oltre alle regole e alle conseguenze generali per i comportamenti sociali adeguati, è utile che gli insegnanti e gli altri componenti del personale scolastico facciano un monitoraggio delle strategie e dei processi di inclusione ed esclusione che gli studenti utilizzano per definire i confini dei gruppi. Conoscendo i vari gruppi e il tipo di rapporti che intercorrono tra e all'interno di essi, il personale scolastico può tenere d'occhio i potenziali conflitti e i meccanismi sociali che mantengono l'aggressività e la violenza nelle scuole. Identificando i rapporti problematici, possono sviluppare strategie sistematiche per monitorare le situazioni potenzialmente rischiose e modificare le attività di routine al fine di ridurre al minimo le interazioni che portano a scontri,

aggressioni e rappresaglie. A scuola, un clima nel quale i rivali convivono pacificamente è probabilmente un obiettivo più fattibile che non uno nel quale tutti sono simpatici a tutti.

Organizzazione dell'intervento

Per gli studenti con problemi sociali e comportamenti problema di entità minima possono essere efficaci interventi quali l'insegnamento delle abilità sociali ed esperienze strutturate di comportamento positivo. Tuttavia, nei casi in cui esistono schemi cronici di interazione sociale aggressiva e distruttiva, e dove ci sono ruoli sociali e affiliazioni che supportano i comportamenti problema, sono necessari interventi individualizzati a largo raggio, perché l'insegnamento diretto e le esperienze strutturate di comportamento positivo sono, per quanto necessari, insufficienti.

Gli studenti con difficoltà altamente aggressivi e distruttivi richiedono anche strategie che modifichino radicalmente le loro esperienze, i loro ruoli e le loro affiliazioni sociali. In molti casi, questi studenti hanno bisogno di sviluppare abilità (ad esempio, rispettare le aspettative e le regole della classe, concentrarsi sui compiti, strategie di adattamento e di automonitoraggio) e conoscenze (regole dei vari giochi tra pari, competenza scolastica generale, bagaglio culturale adeguato all'età) che vanno al di là della sfera sociale ma che comunque incidono sulle loro interazioni e ruoli sociali.

Lo sviluppo di queste abilità e conoscenze richiede un alto grado di strutturazione e di attenzione allo studente, che solitamente sono disponibili soltanto nell'insegnamento individualizzato. Tuttavia, come evidenziano Steinberg e Knitzer,⁷¹ il contesto uno a uno spesso limita le interazioni e le attività sociali degli studenti in nome del controllo del comportamento. L'importanza attribuita al controllo del comportamento è comprensibile: come si evince dal concetto di sincronia nelle interazioni sociali, è molto probabile che gli studenti fortemente aggressivi stimolino e supportino reciprocamente i loro comportamenti problema e, nei contesti chiusi come quello della relazione con l'insegnante specializzato, è molto probabile che questi studenti siano altrettanto se non ancora più aggressivi. Questo crea un problema: come si possono fornire agli studenti opportunità di sviluppare schemi di comportamento sociale positivo quando il loro comportamento, nei contesti naturali (classe, mensa, cortile, corridoi), generalmente favorisce il conflitto?

La risposta a questa domanda sta forse nella ridefinizione delle aspettative riguardo a ciò che lo studente può apprendere dall'insegnamento individualizzato e di cosa si intende per integrazione dello studente con gravi comportamenti problema. Gli studenti fortemente aggressivi e distruttivi hanno bisogno di sviluppare le proprie abilità e competenze scolastiche, la capacità di aderire alle regole e alle aspettative della classe e di monitorare il proprio comportamento. Ciò è possibile attraverso l'insegnamento

specializzato e dovrebbe essere uno dei suoi principali obiettivi nei casi di ragazzi aggressivi e distruttivi.

Gli studenti con difficoltà aggressivi e distruttivi hanno bisogno di sviluppare competenze sociali generali e schemi di comportamento, ruoli sociali e affiliazioni appropriati. A questo scopo è necessario identificare i loro deficit specifici nelle abilità e nelle conoscenze sociali, fornendo loro numerose possibilità di esercitarsi con le abilità sociali appropriate (ad esempio, insegnamento di abilità sociali, giochi e attività da fare con i pari) e questo è da effettuarsi inizialmente attraverso l'insegnamento individualizzato, che in un secondo tempo dovrà essere affiancato da interventi attentamente strutturati nella classe che rispecchino le attività sociali reali nelle quali lo studente ha più probabilità di riuscire (ad esempio, sport individuali o di squadra, giochi e attività ricreative). Per questo programma intensivo di insegnamento delle abilità sociali è necessaria una programmazione individualizzata e la collaborazione dei servizi sociosanitari e delle organizzazioni ricreative presenti nella comunità.

Accanto all'insegnamento intensivo delle abilità sociali, per gli studenti con difficoltà altamente aggressivi e distruttivi sono necessarie opportunità attentamente strutturate e monitorate con pari che li aiutino a sviluppare ruoli sociali positivi (ad esempio, tutoring con compagni più grandi o più piccoli, lavorare con gli anziani, ecc.). Queste opportunità dovrebbero essere scelte in modo da massimizzare il successo dello studente dal punto di vista sia comportamentale che sociale e da dargli la possibilità di perfezionare le abilità acquisite attraverso l'insegnamento individualizzato. Tali attività possono essere organizzate e monitorate dai servizi sociosanitari o da gruppi ricreativi presenti nella comunità, purché ci sia un sistematico coordinamento con il programma di insegnamento delle abilità sociali.

Via via che lo studente inizia a padroneggiare le abilità e i ruoli nuovi, occorre promuovere la sua partecipazione ad attività ricreative attentamente selezionate con pari che supportino i suoi comportamenti positivi. Se possibile, questi pari dovrebbero essere alunni della sua stessa scuola e le attività dovrebbero essere molto frequenti (possibilmente quotidiane) e flessibili, in modo che gli adulti possano monitorarle e aiutare gli studenti ad affrontare costruttivamente i problemi sociali via via che essi sorgono spontaneamente.

Quando lo studente mostra di ottenere risultati regolarmente positivi in queste attività, dovrebbe essere integrato anche nelle attività non strutturate con i pari, ricreative e non, come ad esempio quelle durante la ricreazione e i pasti in mensa. Occorre monitorare attentamente le sue interazioni e stabilire delle contingenze rinforzanti per aiutarlo a mantenere i comportamenti che favoriscono gli interscambi positivi con i pari. Inoltre, occorre monitorare i suoi tentativi di sviluppare nuove amicizie, limitando le interazioni che con ogni probabilità possono portarlo ad affiliarsi con compagni che supportano gli schemi di comportamento problema. Il monitoraggio e il

supporto allo studente, nonché il coordinamento con i servizi sociosanitari e le organizzazioni della comunità, devono essere forniti da un insegnante esperto nel campo dell'intervento sui comportamenti aggressivi e distruttivi e che abbia molta familiarità con lo studente.

Da sola, l'integrazione degli studenti con difficoltà aggressivi e distruttivi nelle attività didattiche della classe non costituisce un intervento sociale; al contrario, può promuovere interazioni, ruoli e affiliazioni sociali problematici. La situazione è ancora più complessa quando lo studente è a un livello scolastico inferiore rispetto ai compagni di classe, perché questo può innescare situazioni rischiose, specie con i pari dei quali lo studente desidera l'approvazione. Pertanto, senza interventi specifici appropriati da parte degli insegnanti, l'integrazione di uno studente con difficoltà aggressivo e distruttivo in classe anziché promuovere relazioni e uno sviluppo sociali positivi rischia di suscitare ulteriori comportamenti problema come strumento che lo studente utilizza per compensare altre sue carenze, portando a ruoli sociali problematici (ad esempio, bullo, capro espiatorio) e ad affiliazioni con pari che supportano o fanno da complemento ai suoi comportamenti problema.

Gli interventi intensivi e a largo raggio descritti in questo articolo richiedono una fattiva collaborazione tra insegnanti, operatori sociosanitari e organizzazioni della comunità, in modo che il supporto agli studenti aggressivi e distruttivi sia continuativo e non vada a scapito della quantità e qualità della didattica e del clima sociale nella classe.

Conclusioni

Lo studio dell'attaccamento sociale dei ragazzi con difficoltà aggressivi e distruttivi dovrebbe essere integrato da una maggiore attenzione ai processi di interazione sociale che hanno luogo nelle attività di routine di questi ragazzi. Mentre aiutano gli studenti aggressivi a sviluppare competenze e relazioni sociali positive, è necessario che gli insegnanti siano consapevoli di come il contesto sociale può supportare i comportamenti problema e sviluppino strategie che inibiscano la comparsa di interazioni che mantengono il comportamento antisociale. Questo non significa ignorare il rifiuto dei pari o l'insegnamento delle abilità sociali, ma allargare l'oggetto degli interventi in modo da includere le strutture sociali, comprese le affiliazioni e i ruoli sociali nella classe e nella scuola, e da fornire agli studenti opportunità di sviluppare ruoli e affiliazioni sociali positivi anche al di fuori del contesto di insegnamento.

Titolo originale

Misconceptions of peer rejection and problem behavior: understanding aggression in students with mild disabilities. Tratto da «Remedial and Special Education», vol. 21, n. 4, 2000. © Pro-ed. Pubblicato con il permesso dell'Editore. Traduzione italiana di Carmen Calovi.

Bibliografia

- ¹ Kavale K.A. e Forness S.R. (1996), *Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 29, pp. 226-237.
- ² Kamps D. e Tankersley M. (1996), *Prevention of behavioral and conduct disorders: Trends and research issues*, «Behavioral Disorders», vol. 22, pp. 41-48.
- Kauffman J.M. (1997), *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*, New York, Merrill.
- ³ Mathur S.R. e Rutherford R.B. (1996), *Is social skills training effective for students with emotional or behavioral disorders? Research issues and needs*, «Behavioral Disorders», vol. 22, pp. 21-28.
- ⁴ Forness S.R. e Kavale K.A. (1996), *Treating social skill deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research*, «Learning Disability Quarterly», vol. 19, pp. 2-13.
- Gresham F.M. (1998), *Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild?*, «Behavioral Disorders», vol. 24, pp. 19-25.
- Quinn M.M., Kavale K.A., Mathur S.R., Rutherford R.B. e Forness S.R. (1999), *A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders*, «Journal of Emotional and Behavioral Disorders», vol. 7, pp. 54-64.
- ⁵ Snyder J., Horsch E. e Childs J. (1997), *Peer relationships of young children: Affiliative choices and the shaping of aggressive behavior*, «Journal of Clinical Child Psychology», vol. 26, pp. 145-156.
- ⁶ Cairns R.B. e Cairns B.D. (1994), *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*, New York, Harvester Wheatsheaf.
- ⁷ Adler P.A. e Adler P. (1996), *Preadolescent clique stratification and the hierarchy of identity*, «Sociological Inquiry», vol. 66, pp. 111-142.
- ⁸ Merten D.E. (1997), *The meaning of meanness: Popularity, competition, and conflict among junior high school girls*, «Sociology of Education», vol. 70, pp. 175-191.
- ⁹ Cairns R.B., Cairns B.D., Neckerman H.J., Gest S. e Garipey J-L. (1988), *Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection?*, «Developmental Psychology», vol. 24, pp. 815-823.
- Evans C. e Eder D. (1993), *«No exit»: Processes of social isolation in the middle school*, «Journal of Contemporary Ethnography», vol. 22, pp. 139-170.
- ¹⁰ Peplar D.J., Craig W.M. e Roberts W.L. (1998), *Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground*, «Merrill-Palmer Quarterly», vol. 44, pp. 55-76.
- ¹¹ Pellegrini A.D. (1998), *Bullies and victims in school: A review and call for research*, «Journal of Applied Developmental Psychology», vol. 19, pp. 165-176.
- ¹² Salmivalli C., Huttunen A. e Lagerspetz K. (1997), *Peer networks and bullying in schools*,

- «Scandinavian Journal of Psychology», vol. 38, pp. 305-312.
- ¹³ Atlas R.S. e Pepler D.J. (1998), *Observations of bullying in the classroom*, «The Journal of Educational Research», vol. 92, pp. 86-99.
- ¹⁴ Parker J.G. e Asher S.R. (1987), *Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk?*, «Psychological Bulletin», vol. 102, pp. 357-389.
- ¹⁵ Dishion T.J., Spracklen K.M., Andrews D. e Patterson G.R. (1996), *Deviancy training in male adolescents' friendships*, «Behavior Therapy», vol. 27, pp. 373-390.
- ¹⁶ Cairns R.B. (1979), *Social development: The origins and plasticity of interchanges*, San Francisco, Freeman.
- ¹⁷ Peplar D.J., Craig W.M. e Roberts W.L. (1998), *op. cit.*
- ¹⁸ Farver J.A.M. (1996), *Aggressive behavior in preschoolers' social networks: Do birds of a feather flock together?*, «Early Childhood Research Quarterly», vol. 11, pp. 333-350.
- ¹⁹ Bullis M., Walker H.M. e Steiber S. (1998), *The influence of peer and educational variables on arrest status among at-risk males*, «Journal of Emotional and Behavioral Disorders», vol. 6, pp. 141-152.
- Dishion T.J., Capaldi D., Spracklen K.M. e Li F. (1995), *Peer ecology of male adolescent drug use*, «Development and Psychopathology», vol. 7, pp. 803-824.
- Talbott E. e Thiede K. (1999), *Pathways to antisocial behavior among adolescent girls*, «Journal of Emotional and Behavioral Disorders», vol. 7, pp. 31-39.
- ²⁰ Coie J.D. (1990), *Toward a theory of peer rejection*. In S.R. Asher e J.D. Coie (a cura di), *Peer rejection in childhood*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 365-401.
- ²¹ Hartup W. (1996), *The company they keep: Friendships and their developmental significance*, «Child Development», vol. 67, pp. 1-13.
- ²² George T.P. e Hartmann D.P. (1996), *Friendship networks of unpopular, average, and popular children*, «Child Development», vol. 67, pp. 2301-2316.
- ²³ Parkhurst J.T. e Hopmeyer A. (1998), *Sociometric popularity and peer perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status*, «Journal of Early Adolescence», vol. 18, pp. 125-144.
- ²⁴ Adler P.A. e Adler P. (1995), *Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques*, «Social Psychology Quarterly», vol. 58, pp. 145-162.
- Xie H., Cairns R.B. e Cairns B.D. (1999), *Social networks and configurations in inner-city schools: Aggression, popularity, and implications for students with EBD*, «Journal of Emotional and Behavioral Disorders», vol. 7, pp. 147-155.
- ²⁵ Hymel S., Bowker A. e Woody E. (1993), *Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains*, «Child Development», vol. 64, pp. 879-896.
- Parkhurst J.T. e Asher S.R. (1992), *Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns*, «Developmental Psychology», vol. 28, pp. 231-241.
- ²⁶ Farmer T.W. e Farmer E.M.Z. (1996), *The social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily*, «Exceptional Children», vol. 62, pp. 431-450.
- ²⁷ Rodkin P., Farmer T.W., Pearl R. e Van Acker R. (2000), *The heterogeneity of popularity in boys: Behavioral configurations, self-other perceptions, and social network centrality*, «Developmental Psychology», vol. 36, pp. 14-24.
- ²⁸ Evans C. e Eder D. (1993), *op. cit.*

- ²⁹ Newcomb A.E., Bukowski W. e Pattee L. (1993), *Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status*, «Psychological Bulletin», vol. 113, pp. 99-128.
- ³⁰ Luthar S. e McMahon T.J. (1996), *Peer reputation among inner-city adolescents: Structure and correlates*, «Journal of Research on Adolescence», vol. 6, pp. 581-603.
- ³¹ Stormshak E.A., Bierman K.L., Bruschi C., Dodge K.A. e Coie J.D. (1999), *The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts*, «Child Development», vol. 70, pp. 169-182.
- ³² Gresham F.M. e MacMillan D.L. (1997), *Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities*, «Review of Educational Research», vol. 67, pp. 377-415.
- ³³ Hymel S., Bowker A. e Woody E. (1993), *op. cit.*
- ³⁴ Cairns R.B., Cadwallader T.W., Estell D. e Neckerman H.J. (1997), *Groups to gangs: Developmental and criminological perspectives and relevance for prevention*. In D. Stoff e J. Breiling (a cura di), *Handbook of antisocial behavior*, New York, Wiley, pp. 194-204.
- ³⁵ Erdley C.A. e Asher S.R. (1999), *A social goal's perspective on children's social competence*, «Journal of Emotional and Behavioral Disorders», vol. 7, pp. 156-167.
- ³⁶ Bierman K.L. e Wargo J.B. (1995), *Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) status*, «Development and Psychopathology», vol. 7, pp. 669-682.
- ³⁷ French D.C., Conrad J. e Turner T.M. (1995), *Adjustment of antisocial and nonantisocial rejected adolescents*, «Development and Psychopathology», vol. 7, pp. 857-874.
- ³⁸ Vitaro F., Tremblay R.E., Gagnon C. e Pelletier D. (1994), *Predictive accuracy of behavioral and sociometric assessments of high-risk kindergarten children*, «Journal of Clinical Child Psychology», vol. 23, pp. 272-282.
- ³⁹ Magnusson D. e Bergman L.R. (1990), *A pattern approach to the study of pathways from childhood to adulthood*. In L.N. Robins e M. Rutter (a cura di), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 101-115.
- ⁴⁰ Fergusson D.M. e Horwood J. (1996), *The role of adolescent peer affiliations in the continuity between childhood behavioral adjustment and juvenile offending*, «Journal of Abnormal Child Psychology», vol. 24, pp. 205-221.
- ⁴¹ Giordano P.C., Cernkovich S.A., Groat H.T., Pugh M.D. e Swinford S.P. (1998), *The quality of adolescent friendships: Long term effects?*, «Journal of Health and Social Behavior», vol. 39, pp. 55-71.
- ⁴² Hartup W. (1996), *op. cit.*
- ⁴³ Bender D. e Losel F. (1997), *Protective and risk effects of peer relations and social support on antisocial behaviour in adolescents from multiproblem milieus*, «Journal of Adolescence», vol. 20, pp. 661-678.
- ⁴⁴ Gresham F.M. e MacMillan D.L. (1997), *op. cit.*
- ⁴⁵ Farmer T.W., Van Acker R., Pearl R. e Rodkin P.C. (1999), *Social networks and peer-assessed problem behavior in elementary classrooms: Students with and without disabilities*, «Remedial and Special Education», vol. 20, pp. 244-256.
- ⁴⁶ Kistner J.A. e Gatlin D. (1989), *Correlates of peer rejection among children with learning disabilities*, «Learning Disability Quarterly», vol. 12, pp. 133-140.
- ⁴⁷ Sabornie E.J. e Kauffman J.M. (1985), *Regular classroom sociometric status of behaviorally disordered students*, «Behavioral Disorders», vol. 10, pp. 268-274.

- ⁴⁸ Farmer T.W. e Cairns R.B. (1991), *Social networks and social status in emotionally disturbed children*, «Behavioral Disorders», vol. 16, pp. 288-298.
- ⁴⁹ Clarke J. (1991), *Social networks and conventional attachments among violent and assaultive adolescents*, tesi non pubblicata, University of North Carolina at Chapel Hill.
- ⁵⁰ Clarke-McLean J. (1996), *Social networks among incarcerated juvenile offenders*, «Social Development», vol. 5, pp. 203-217.
- ⁵¹ Erdley C.A. e Asher S.R. (1999), *op. cit.*
- ⁵² Pearl R., Farmer T.W., Van Acker R., Rodkin P.C., Bost K.K., Coe M. e Henley W. (1998), *The social integration of students with exceptionalities in general education elementary classrooms*, «Elementary School Journal», vol. 99, pp. 167-185.
- ⁵³ Farmer T.W., Rodkin P.C., Pearl R. e Van Acker R. (1999), *Teacher-assessed behavioral configurations, peer-assessments, and self-concepts of elementary students with mild disabilities*, «The Journal of Special Education», vol. 33, pp. 66-80.
- ⁵⁴ Sabornie E.J. (1987), *Bi-directional social status of behaviorally disordered and nonhandicapped elementary school pupils*, «Behavioral Disorders», vol. 12, pp. 45-57.
- ⁵⁵ Brigham F.J. e Kauffman J.M. (1998), *Creating supportive environments for students with emotional or behavioral disorders*, «Effective School Practices», vol. 17, pp. 25-35.
- ⁵⁶ Landrum T.J. e Lloyd J.W. (1992), *Generalization in social behavior research with children and youth who have emotional or behavioral disorders*, «Behavior Modification», vol. 16, pp. 593-616.
- ⁵⁷ Farmer T.W. e Hollowell J.H. (1994), *Social networks in mainstream classrooms: Social affiliations and behavioral characteristics of students with emotional and behavioral disorders*, «Journal of Emotional and Behavioral Disorders», vol. 2, pp. 143-155, 163.
- ⁵⁸ Coie J.D. (1990), *op. cit.*
- ⁵⁹ Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E.J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- Cohen E. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi*, Trento, Erickson.
- ⁶⁰ Topping K. (1998), *Tutoring: l'insegnamento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson.
- ⁶¹ Maag J.W. e Webber J. (1995), *Promoting children's social development in general educational classrooms*, «Preventing School Failure», vol. 39, pp. 13-19.
- ⁶² Hamilton C., Fuchs D., Fuchs L.S. e Roberts H. (in stampa), *Rates of classroom participation and the validity of sociometry*, «School Psychology Review».
- ⁶³ Farmer T.W., Stuart C.B., Lorch N.H. e Fields E. (1993), *The social behavior and peer relations of children with emotional and behavioral disorders in residential treatment: A pilot study*, «Journal of Emotional and Behavioral Disorders», vol. 1, pp. 223-234.
- ⁶⁴ Heiman T. e Margalit M. (1998), *Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings*, «The Journal of Special Education», vol. 32, pp. 154-163.
- ⁶⁵ Stanovich P.J., Jordan A. e Perot J. (1998), *Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms*, «Remedial and Special Education», vol. 19, pp. 120-126.
- ⁶⁶ Bear G.G., Juvonen J. e McInerney F. (1993), *Self-perceptions and peer relations of boys with and boys without learning disabilities in an integrated setting*, «Learning Disability Quarterly», vol. 16, pp. 127-136.
- Juvonen J. e Bear G. (1992), *Social adjustment of children with and without learning disabili-*

ties in integrated classrooms, «Journal of Educational Psychology», vol. 84, pp. 322-330.

⁶⁷ Cairns R.B., Gariépy J-L. e Kindermann (1991), *Identifying peer social networks*, manoscritto non pubblicato, University of North Carolina at Chapel Hill.

⁶⁸ Gable R.A. (1996), *A critical analysis of functional assessment: Issues for researchers and practitioners*, «Behavioral Disorders», vol. 22, pp. 36-40.

Shores R. e Wehby J. (1999), *Social development research on students with emotional and behavioral disorders*, «Journal of Emotional and Behavioral Disorders», vol. 7, pp. 194-199.

⁶⁹ Kamps D., Kravits T., Stolze J. e Swaggert B. (1999), *Prevention strategies for students at*

risk and identified as seriously emotionally disturbed in urban elementary school settings, «Journal of Emotional and Behavioral Disorders», vol. 7, pp. 178-188.

⁷⁰ Lewis T.J., Sugai G. e Colvin G. (1998), *Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions*, «School Psychology Review», vol. 27, pp. 446-459.

Sharp S. e Smith P.K. (1996), *Bulli e prepotenti nella scuola*, Trento, Erickson.

⁷¹ Steinberg Z. e Knitzer J. (1992), *Classrooms for emotionally and behaviorally disturbed students: Facing the challenge*, «Behavioral Disorders», vol. 17, pp. 145-156.

