

Giovanna Tomada, Piero De Domini, Eloisa Tonci, Simona Cherici, Silvia Iannè

Gli affetti a scuola: la relazione alunno-insegnante e il successo scolastico alla fine della scuola primaria

(doi: 10.1449/79741)

Psicologia clinica dello sviluppo (ISSN 1824-078X)

Fascicolo 1, aprile 2015

Ente di afferenza:

Università degli studi di Trento (unitn)

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

Gli affetti a scuola: la relazione alunno- insegnante e il successo scolastico alla fine della scuola primaria

Giovanna Tomada (Università degli Studi di Firenze)

Piero De Domini (Università degli Studi di Siena)

Eloisa Tonci (Psicoterapeuta dell'infanzia)

Simona Cherici (Psicoterapeuta dell'infanzia)

Silvia Iannè (Università degli Studi di Firenze)

Il presente lavoro si propone di analizzare la funzione della relazione alunno-insegnante sul successo scolastico alla fine della scuola primaria. In particolare ci siamo proposti di valutare se tale relazione, in un periodo di crescita ed investimento sui pari come la preadolescenza, mantenga la sua funzione protettiva soprattutto in soggetti a rischio – per comportamento ed integrazione nel gruppo – mentre diventi meno pregnante in soggetti che non presentano difficoltà. I partecipanti alla ricerca sono stati 628 bambini frequentanti classi di quinta primaria del territorio fiorentino. I risultati ottenuti sembrano sostenere la nostra ipotesi mettendo in luce importanti differenze di genere.

1. Gli affetti a scuola: la relazione alunno-insegnante e il successo scolastico alla fine della scuola primaria

Il presente lavoro si colloca in quell'area di studi che analizzano come ai vari livelli di età la relazione affettiva con l'insegnante favorisca nel bambino il successo scolastico inteso in termini di capacità di rispondere alle richieste della scuola sia sul piano del rendimento che del comportamento. In particolare intendiamo analizzare la funzione che tale relazione assume nel processo in questione alla fine della scuola primaria, fase questa relativamente indagata dalle ricerche precedenti, soprattutto alla luce del fatto che in tale fase del processo di scolarizzazione l'inve-

stimento affettivo a scuola comincia a spostarsi dagli adulti ai compagni e pertanto la relazione affettiva con l'insegnante potrebbe assumere uno scarso significato per il successo scolastico.

2. Prime fasi di scolarizzazione

Gli studi relativi alle prime fasi del percorso di scolarizzazione e cioè, il nido e la scuola dell'infanzia per quanto riguarda il nostro paese, la pre-scuola e il *kindergarten*, per l'area del Nord America, sono centrati sul ruolo che la relazione insegnante-bambino ha nella promozione degli apprendimenti e nel formarsi di quella competenza scolastica che si modula sia sul piano del comportamento che delle relazioni nel contesto classe.

Già alla fine degli anni '80 Aber e Allen (1987) ipotizzavano che la relazione affettiva che il bambino instaura con l'insegnante all'inizio del suo percorso scolastico sia alla base di quella che viene definita «disposizione sicura ad apprendere». Tale disposizione rappresenterebbe una sorta di organizzatore nel processo di apprendimento scolastico poiché incentiva nel bambino la voglia e la curiosità di esplorare i luoghi e i materiali di studio. Il lavoro di ricerca successivo ha ulteriormente approfondito la complessa dinamica di tale processo. In particolare gli studi che si muovono nell'ottica della teoria dell'attaccamento mettono in luce le implicazioni che una relazione sicura con l'educatore ha rispetto a vari aspetti dell'adattamento scolastico. Tale legame favorisce lo sviluppo cognitivo (Howes e Smith, 1995) e nella prescuola rappresenta un importante organizzatore della «*readiness*» per il *kindergarten*, ovvero l'abilità di base per l'esecuzione dei compiti scolastici come contare, riconoscere lettere, e comunicare in modo efficace (Palermo, Hanish, Martin, Fabes e Reiser, 2007). Inoltre, gli studi evidenziano l'importanza di tale relazione sullo sviluppo della competenza sociale con i pari, sia a breve che a lungo termine (Howes et al., 1994; Van Ijzendoorn, Sagi e Lambermoon, 1992; Howes e Tonyan, 2001; Howes, Hamilton e Matheson, 1994). La vicinanza affettiva promuove, infine, la capacità di partecipare alle varie attività a scuola (Howes, Phillips, Whitebook, 1992; Cassibba e Caviglia, 2000), stimola l'indipendenza nell'organizzazione di tali attività (Birch e Ladd, 1997) e rappresenta anche un predittore della competenza scolastica, in particolare per le bambine (Ewing e Taylor, 2009). Un ulteriore dato che emerge in quest'area di studi è che la qualità della relazione insegnante-bambino non è legata alla qualità dell'attaccamento con la madre (Goossnes e Van Ijzendoorn, 1990; Howes et al., 1994; Cassibba, 1994). Questo risultato sottolinea dunque l'importanza della storia relazionale che il bambino ha con l'educatore. La qualità della relazione con l'in-

segnante, nelle prime fasi del percorso di scolarizzazione, può rappresentare pertanto un fattore di protezione o di rischio e incidere sul percorso evolutivo del soggetto.

Gli studi longitudinali di matrice nord-americana che coprono l'arco di tempo dal *kindergarten* all'ottavo grado della scuola dell'obbligo¹, sottolineano ulteriormente l'importanza della qualità della relazione alunno-insegnante sull'adattamento scolastico. Le relazioni conflittuali tra l'insegnante e il bambino al *kindergarten* influenzano negativamente il comportamento verso i compagni, l'atteggiamento verso la scuola (Pianta e Stuhlman, 2004; Ladd, 2001) e il rendimento (Pianta, Steinberg e Rollins, 1995) nei primi anni della *grade school*. In un altro studio, Hamre e Pianta (2001) rilevano come bassi livelli di conflitto e di dipendenza al *kindergarten* predicano all'ottavo grado minori infrazioni disciplinari, un rischio inferiore di sospensioni e valutazioni migliori sul piano del rendimento e della disposizione al lavoro, soprattutto in soggetti maschi.

3. Dalla scuola primaria alla secondaria

Gli studi relativi alla scuola primaria e secondaria si articolano in più aree. Un filone di studi continua ad indagare se ed in quale misura in questa fase scolastica, la relazione che il bambino ha con l'insegnante si associ alla sua capacità di rispondere alle sfide della scuola. Un altro centra l'attenzione sui cambiamenti di tale relazione da una fase scolastica all'altra.

Gli studi relativi all'influenza della relazione con l'insegnante sul successo scolastico, evidenziano come un rapporto caratterizzato da vicinanza, supporto, comunicazione ed empatia, si associa a sentimenti e ad atteggiamenti positivi nel bambino verso la scuola, incentiva il suo coinvolgimento nei confronti di ciò che accade nella classe, favorisce l'acquisizione di importanti abilità scolastiche e sociali e influenza positivamente il rendimento (Birch e Ladd, 1996; Ladd, 2001; Pianta e Stuhlman, 2004; O'Connor e McCartney, 2007; Molinari e Melotti, 2010). Ulteriori contributi mostrano come modalità didattiche accompagnate da un atteggiamento caldo e supportivo favoriscono il rendimento nella lettura e in matematica al terzo e al quinto livello di *grade school* (Pianta e Belsky, 2008). Gli effetti positivi sul successo scolastico del legame affettivo con l'insegnante si hanno anche a lungo termine. L'avere una relazione positiva con l'adulto nei primi anni di scuola primaria predice infatti un buon adattamento psicosociale e un alto rendimento scolastico negli anni

¹ Nell'ordinamento americano i gradi dal primo al quinto corrispondono alla nostra scuola primaria, quelli dal sesto all'ottavo grado alla scuola secondaria di primo grado.

successivi (Wu, Hughes e Kwok, 2010; Buyse, Verschueren, Verachtert e Van Damme, 2009).

Altre ricerche documentano come anche alla scuola secondaria la relazione affettiva con l'insegnante continui a giocare un ruolo; in particolare incide sulla motivazione, sull'impegno scolastico e sul rendimento dei ragazzi (Ryan, Stiller e Lynch, 1994; Lynch e Cicchetti, 1997; Wentzel, 1998; Murray, 2009). Un recente studio condotto su un campione italiano sottolinea, inoltre, l'influenza di tale relazione sul comportamento. La mancanza di incoraggiamento e supporto da parte dell'insegnante sembra favorire il fenomeno del bullismo in adolescenti frequentanti la scuola secondaria di primo e secondo grado (Nation, Vieno, Perkins e Santinello, 2008). Ancora, Midgley, Feldlaufer e Eccles (1989) documentano che gli studenti con scarsi risultati in matematica alla *grade school* miglioravano il loro rendimento, nel ciclo scolastico successivo, passando da una relazione poco coinvolta e di scarso sostegno ad una altamente supportiva.

La seconda area di studi relativa ai cambiamenti della relazione insegnante-alunno nel percorso di scolarizzazione risulta ricca di contributi. Le ricerche che valutano il corso della scuola primaria documentano che la vicinanza, così come viene percepita dagli insegnanti, decresce progressivamente, in particolare a carico dei maschi (Jerome, Hamre e Pianta, 2009; Molinari e Melotti, 2010). Le ricerche che analizzano tale fenomeno nel passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria si muovono in due direzioni diverse.

La prima si colloca all'interno dei cambiamenti istituzionali a cui va incontro l'alunno a seguito di questo passaggio (più insegnanti, rapporto più formale con gli alunni, maggiore enfasi sui risultati scolastici, più richiesta sul piano della disciplina). I risultati degli studi che utilizzano il punto di vista degli insegnanti, documentano un minore coinvolgimento affettivo nei confronti degli alunni nella scuola secondaria rispetto alla scuola primaria (Barbieri, Guerrini e Manfrida, 2006; Molinari e Melotti, 2010). Il punto di vista degli studenti va nella stessa direzione. In tale transizione i ragazzi percepiscono i docenti meno vicini e poco supportivi (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan e Maciver, 1993; Lynch e Cicchetti, 1997).

La seconda direzione, partendo dai cambiamenti di natura evolutiva mette in luce un aspetto diverso. Per il ragazzo della preadolescenza, in un momento di crescita in cui si fanno strada nuovi bisogni di affermazione di sé, di conoscenza, di autonomia ed indipendenza, diventa ora più importante del sentirsi emotivamente sostenuto dai propri insegnanti l'essere giudicato e trattato in modo equo e corretto. Alla dimensione «affettiva» sembra sostituirsi quella «normativa» (Bombi e Scittarelli, 1998; Eccles, et al., 1993; Francescato, Tomai, Rosa, Caimmi e Andò, 2007).

4. Relazione bambino-insegnante e condizioni di rischio

Un altro filone di studi di cui è opportuno tenere conto è quello che ha studiato la funzione della relazione alunno-insegnante sul successo scolastico tenendo presente la condizione di rischio psicosociale dei soggetti. Ladd e colleghi, se da un lato sostengono che la vicinanza con l'insegnante al *kindergarten* rappresenti per tutti i bambini un incentivo alla loro voglia di esplorare e partecipare alle attività in classe, dall'altro evidenziano quanto tale dimensione eserciti una valenza più rilevante nei bambini aggressivi, non solo nell'immediato, ma anche a lungo termine (Ladd, Birch e Buhs, 1999; Ladd, 2001). Sulla stessa scia, Hamre e Pianta (2001) trovano come, soprattutto in soggetti con problemi di condotta, ansia e scarsa tolleranza alla frustrazione, una buona relazione con l'insegnante si associ in maniera positiva al successo scolastico. L'affetto e il calore dell'insegnante, inoltre, rappresenta un fattore di protezione per quei bambini con comportamenti aggressivi ed oppositivi già al *kindergarten* portandoli a ridurre nelle classi successive la manifestazione di tali modalità comportamentali (Silver, Measelle, Armstrong e Essex, 2005). Ancora Meehan, Hughes e Cavell (2003) rilevano come tra il secondo e il terzo anno della *grade school*, e durante quest'ultimo anno, una relazione supportiva con l'insegnante si associa a livelli più bassi di aggressività in bambini ritenuti a «doppio rischio», in quanto caratterizzati da comportamenti di tipo aggressivo e dalla appartenenza a minoranze etniche socialmente svantaggiate. Anche Baker (2006), sostiene che bambini della *grade school* con problemi di comportamento o apprendimento, ma con una buona relazione con l'insegnante, ottengono risultati scolastici migliori di soggetti con le stesse problematiche ma con rapporti conflittuali con l'adulto. Ulteriori conferme al riguardo si hanno dal lavoro di O'Connor, Dearing e Collins (2011) che fanno riferimento a bambini dal primo al quinto anno della *grade school* con alti livelli di problemi «internalizzanti», come la tendenza all'isolamento e alla depressione. La relazione positiva con l'insegnante ridurrebbe il rischio di strutturare a lungo termine problemi psicopatologici di tale tipo.

5. Ipotesi e obiettivi

Il quadro degli studi presentati, se da un lato mette in luce il ruolo di «organizzatore» della relazione affettiva con l'insegnante nelle prime fasi di scolarizzazione e la funzione di fattore di protezione per il rischio psi-

cosociale, dall'altra, però, non documenta a sufficienza ciò che accade nell'ultima classe della scuola primaria che segna un passaggio importante sia sul piano istituzionale che evolutivo.

Rimangono pertanto senza risposta alcuni interrogativi. Non sappiamo se e in quale misura nell'ultimo anno della scuola primaria la vicinanza affettiva dell'insegnante continui ad avere un'influenza significativa sul successo scolastico. Ci chiediamo inoltre se tale influenza si moduli diversamente in ragione della qualità del rapporto che il ragazzo ha con i compagni. Infine, non sappiamo quale sia il ruolo dell'appartenenza di genere in tale processo.

Per rispondere al primo interrogativo alcune sollecitazioni vengono dalle ricerche che hanno studiato il cambiamento della relazione lungo le differenti fasi del percorso scolastico. Tali lavori, da un lato convergono nell'evidenziare il fatto che, per il ragazzo, l'importanza di essere sostenuto affettivamente tenda progressivamente a diminuire per lasciare spazio ad una dimensione «normativa», come quella di avere insegnanti di qualità, di essere trattati in modo equo e corretto e di vedere riconosciuti spazi sempre più ampi di autonomia (Eccles *et al.*, 1993; Barbieri *et al.*, 2006; Francescato *et al.*, 2007; Jerome *et al.*, 2009), dall'altro, sottolineano come i soggetti, proprio nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria, ridimensionino l'investimento affettivo verso l'adulto a favore di quello verso i coetanei (Lynch e Cicchetti, 1997). Su questa base potremmo ipotizzare che in tale fase di scolarizzazione l'influenza della vicinanza affettiva dell'insegnante sul successo scolastico si ridimensioni e che diventi più importante la dimensione «normativa». Potremmo anche ipotizzare che tale andamento sia più a carico dei maschi (Jerome *et al.*, 2009).

In relazione al secondo interrogativo potremmo tenere conto di quanto suggeriscono gli studi sui soggetti a rischio nel passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria (Meehan *et al.*, 2003; Silver *et al.*, 2005; Baker, 2006; O'Connor *et al.*, 2011) nei quali si documenta come il coinvolgimento affettivo dell'insegnante continui ad avere anche in questa fase scolastica una funzione protettiva su quei soggetti che hanno difficoltà con i compagni. Possiamo quindi ipotizzare che il sostegno affettivo dell'adulto abbia un'influenza irrilevante nei soggetti con buoni rapporti con i compagni, mentre assuma una valenza più significativa per coloro le cui relazioni con questi sono critiche e conflittuali. Anche in questo caso è plausibile ipotizzare andamenti diversi in rapporto all'appartenenza di genere.

A partire dalle ipotesi sopra formulate, ci proponiamo i seguenti obiettivi operativi.

Nel primo obiettivo valuteremo in quale misura, alla fine del ciclo della scuola primaria, la vicinanza affettiva dell'insegnante e l'insoddisfa-

zione per il suo comportamento influenzino il successo a scuola, inteso in termini di rendimento e di competenza scolastica. Lo stesso tipo di valutazione verrà fatta anche su maschi e femmine presi separatamente.

Nel secondo obiettivo verificheremo se l'influenza delle variabili relazionali si moduli diversamente in gruppi caratterizzati da diverse modalità di rapporto con i compagni. Queste verranno definite, da un lato, sulla base della condotta del soggetto verso gli altri membri della classe, aggressività e prosocialità e, dall'altro, tenendo conto della disposizione affettiva di questi ultimi nei suoi confronti, accettazione e rifiuto. Anche in questo caso faremo analisi distinte per maschi e femmine.

6. Metodologia

6.1. Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 628 bambini di quinta elementare (M = 319, F = 309; età media = 10 anni e 11 mesi) frequentanti scuole del territorio fiorentino, città, periferia e provincia e i loro 78 insegnanti, nella quasi totalità femmine. Il livello socio-economico delle famiglie dei partecipanti era tendenzialmente medio-alto nel caso dei bambini frequentanti scuole nelle zone più centrali di Firenze e medio-basso per i bambini delle scuole in zone periferiche. Il livello socio-economico è stato valutato sulla base della professione e del titolo di studio dei genitori. Il consenso ad effettuare la ricerca è stato ottenuto secondo le normali procedure burocratiche adottate dalla scuola italiana.

6.2. Misure e strumenti

Vicinanza emotiva ed insoddisfazione – Per rilevare le due dimensioni principali della relazione alunno-insegnante, cioè il livello di vicinanza e il senso di insoddisfazione per un comportamento ritenuto ingiusto e non coerente da parte dell'adulto, sono state utilizzate le due corrispondenti scale dello «*Student-Teacher Relationship Questionnaire*» (Murray e Greenberg, 2001) nell'adattamento alla popolazione italiana di Tonci, De Domini e Tomada (2012). Lo strumento rileva, dal punto di vista del soggetto stesso, l'esperienza affettiva, di calore e fiducia nel rapporto con l'insegnante e la percezione della correttezza del comportamento di quest'ultimo. La prima scala, «Vicinanza», è composta da 8 item e rileva le componenti affettive della relazione insegnante-alunno (es. item: «I miei insegnanti apprezzano le cose che faccio»; «I miei insegnanti rispettano i

miei sentimenti»); la seconda, «Insoddisfazione», è composta da 4 item e valuta quanto il bambino si senta compreso e valutato in modo equo e corretto dai suoi insegnanti («I miei insegnanti facilmente mi fanno sentire nervoso»; «I miei insegnanti sono ingiusti con me»). Al bambino viene richiesto di valutare ogni item su una scala likert a 4 punti. L'adattamento dimostra il sufficiente adeguamento delle scale al modello di Rasch (nella forma del *Rating Scale Model*) (Andrich, 1978) e consente la trasformazione dei punteggi grezzi nella corrispondente *misura* della dimensione, mediante l'uso delle opportune tabelle, riportate dagli autori.

Competenza scolastica – Per misurare la competenza scolastica del bambino ci siamo avvalsi della relativa scala della *Social Competence Scale Teacher-version* (Conduct Problems Research Group, 1995). La scala, volta a valutare quanto secondo l'insegnante il bambino collabori, segua e sia attivo in classe, è composta nella versione originale da 9 item con buona coerenza interna ($\alpha = .84$). Le proprietà psicometriche della scala sono state testate attraverso una prima analisi fattoriale esplorativa su un terzo del nostro campione e una successiva analisi confermativa condotta con il programma Amos sui restanti due terzi. Ne è emersa una struttura parzialmente diversa dall'originale, composta da 8 item, con una coerenza interna di $\alpha = .81$. Le insegnanti valutavano ogni item su una scala a quattro punti a seconda di quanto il contenuto dell'item fosse rappresentativo del comportamento del bambino (es. item «Lavora bene in gruppo»; «Segue le istruzioni dell'insegnante»; «Sta attento»).

Rendimento – Per la rilevazione del rendimento ci siamo avvalsi delle valutazioni finali degli insegnanti nelle due aree di apprendimento principali: italiano e matematica. Nello specifico, abbiamo fornito agli insegnanti una scala *Likert* a 5 punti corrispondenti alle valutazioni della pagella (5 = ottimo; 4 = distinto; 3 = buono; 2 = sufficiente; 1 = insufficiente). Delle due valutazioni è stata poi calcolata la media.

Prosocialità e aggressività – Per rilevare le modalità comportamentali dei soggetti abbiamo utilizzato le sottoscale «Prosocialità» e «Aggressività manifesta» del «*Peer Nomination Instrument*» di Crick e Grotpeter (1995), nel suo adattamento italiano di Tomada e Schneider (1997). La prima sottoscala si compone di 4 item (es. item: «Ci sono bambini che aiutano gli altri quando ne hanno bisogno?»), la seconda di 5 item (es. item: «Ci sono bambini che picchiano o tirano calci e pugni agli altri?»). A ciascuno degli item i bambini, pensando a tutti i compagni della propria classe, rispondono elencando fino a sei soggetti che, all'interno della vita scolastica, presentano di frequente il tipo di comportamento in esame. Per ogni bambino è stato calcolato il numero di nomine ricevute dai compagni per ciascuna delle due dimensioni comportamentali.

TAB. 1. Criteri per la formazione di gruppi di soggetti omogenei (%)

Disposizione affettiva dei compagni	Scelta	Esclusione
Accettato	≥ 60	≤ 40
Rifiutato	≤ 40	≥ 60
Comportamento	Aggressività diretta	Prosocialità
Aggressivo	≥ 60	≤ 40
Prosociale	≤ 40	≥ 60

Nota: gruppi bassi: $\leq$ percentile 40; gruppi alti: $\geq$ percentile 60.

Accettazione e rifiuto – Per stabilire il livello di accettazione e rifiuto di ciascun soggetto abbiamo utilizzato una nomina sociometrica (Coie, Dodge e Coppotelli, 1982). Lo strumento si compone di due domande: con la prima, si chiede al soggetto di indicare il nome di quei compagni di classe con i quali vorrebbe sempre giocare durante i momenti liberi della vita scolastica; con la seconda, invece, di indicare il nome di quei compagni con i quali non vorrebbe mai intrattenersi. Sulla base delle nomine, si ottengono per ciascun soggetto due punteggi riguardanti, rispettivamente, il numero di scelte e quello di rifiuti ricevuti.

6.3. Procedura

La raccolta dei dati è stata eseguita alla fine dell'anno scolastico da un'*equipe* addestrata di rilevatori. Data l'età dei soggetti, i questionari sono stati somministrati in contemporanea all'intera classe. Gli insegnanti hanno compilato i questionari in modo autonomo.

In relazione al secondo obiettivo, per individuare i soggetti omogenei in rapporto alla disposizione affettiva che i compagni dimostrano nei loro confronti e al comportamento agito nei confronti di questi, è stato usato come criterio l'appartenenza ai percentili ≤ 40 (gruppi «bassi») o ≥ 60 (gruppi «alti»). Il calcolo dei percentili è stato effettuato sul campione complessivo, senza tener conto della differenza di genere. I dettagli sono riportati nella tabella 1.

Gli «accettati» sono coloro che appartengono, contemporaneamente al 40% dei più scelti e al 40% dei meno esclusi (quindi: alta scelta e bassa esclusione). I «rifiutati» sono coloro che appartengono al 40% dei meno scelti e al 40% dei più esclusi (quindi: bassa scelta e alta esclusione). In modo del tutto analogo si è proceduto per il comportamento: gli «aggressivi» si caratterizzano per alta aggressività diretta e bassa prosocialità, mentre i «prosociali» hanno bassa aggressività diretta e alta

TAB. 2. Gruppi suddivisi in base al genere

Maschi	Femmine
Accettati-aggressivi (N = 21)	Accettate-prosociali (N = 48)
Accettati-prosociali (N = 29)	Rifiutate-aggressive (N = 15)
Rifiutati-aggressivi (N = 61)	Rifiutate-prosociali (N = 15)

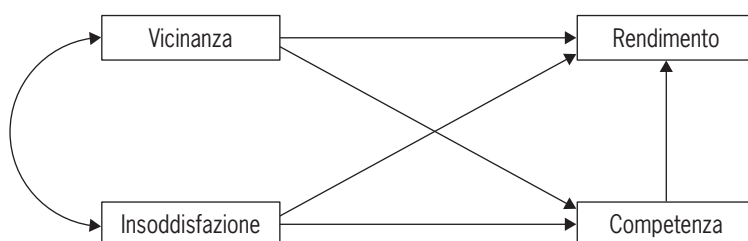


FIG. 1. Modello proposto.

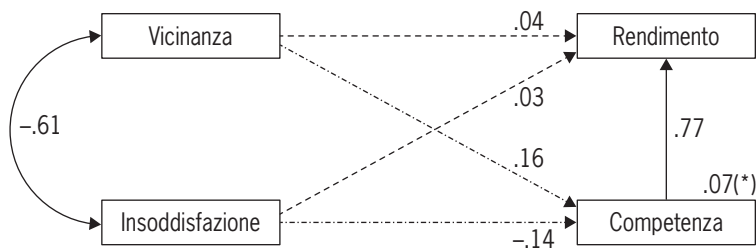
prosocialità. Ciascuna tipologia di soggetti è stata suddivisa poi in base al genere.

Combinando le varie tipologie abbiamo ottenuto tre gruppi per i maschi e tre per le femmine che non sono completamente sovrapponibili. Come si può osservare nella tabella 2, nel caso dei maschi, troviamo soggetti accettati seppur altamente aggressivi che non compaiono nelle femmine, mentre nelle femmine abbiamo soggetti rifiutati sebbene molto prosociali che non troviamo nei maschi. La presenza di maschi rifiutati-prosociali e di femmine accettate-aggressive è limitata a pochi casi isolati e pertanto non utilizzabili per un confronto statistico.

7. Risultati

7.1. Primo obiettivo

Per le analisi relative al nostro primo obiettivo, in cui intendiamo valutare in quale misura la vicinanza affettiva dell'insegnante e l'insoddisfazione per il suo comportamento influenzino il rendimento e la competenza scolastica, ci siamo posti il problema del modello da adottare. Partendo dal presupposto che le due dimensioni della relazione insegnante-alunno («vicinanza» e «insoddisfazione»), pur nel loro diverso significato, siano tra loro correlate (Tonci *et al.*, 2012) e che la competenza scola-



--- modello A --- modello B — relazioni strutturali comuni ai due modelli

FIG. 2. Modello A e modello B e loro verifica sul campione totale.

(*) parametro presente solo nel modello B.

stica abbia un'ovvia influenza sul rendimento, il modello da proporre sarebbe quello illustrato nella figura 1.

Tale modello è però saturo ($GdL = 0$) e non è quindi falsificabile. Dobbiamo perciò ricorrere a due modelli separati, uno che ipotizzi l'influenza diretta di «vicinanza» e «insoddisfazione» sul rendimento, modello A, l'altro che consideri solo la possibilità di un'azione indiretta, tramite la «competenza», modello B, (fig. 2).

Una volta individuato quale dei due modelli si adegui meglio ai dati del nostro campione complessivo, verificheremo se sia applicabile a maschi e femmine separatamente e in seconda istanza anche a gruppi di maschi e femmine caratterizzati da diverse modalità di rapporto con i compagni.

Sull'insieme dei dati raccolti, il modello A non risulta accettabile. I risultati sono infatti i seguenti: $\chi^2 = 48.307$, gradi di libertà = 2, $p < 0.001$; $GFI = 0.964$; $CFI = 0.948$; $RMSEA = 0.192$. Anche se i valori di GFI e CFI sono adeguati (contrariamente al χ^2 e a $RMSEA$), gli indici di regressione sia della vicinanza che dell'insoddisfazione non sono statisticamente significativi ($p = 0.179$ per la vicinanza e $p = 0.354$ per l'insoddisfazione). Pertanto l'ipotesi che la relazione con l'insegnante influenzi direttamente il rendimento, non può essere accettata (fig. 2).

Il modello B risulta invece applicabile al gruppo totale dei soggetti e, poi, separatamente a maschi e femmine.

Sul campione complessivo l'adattamento è buono ($\chi^2 = 1.802$, gradi di libertà = 2, $p = 0.406$; $GFI = 0.999$; $CFI = 1.000$; $RMSEA = 0.000$) (fig. 2).

La tabella 3 evidenzia che gli indici di regressione (*Standardized Regression Weights* – *SRW*) sono tutti significativi. La vicinanza affettiva si lega in modo positivo alla competenza scolastica, l'insoddisfazione in

TAB. 3. Indici di regressione nei diversi gruppi e sottogruppi

Gruppi	Relazioni					
	Competenza ← vicinanza		Competenza ← insoddisf.		Rendimento ← competenza	
	Stime SRW	p	Stime SRW	p	Stime SRW	p
Campione totale	.159	.001	-.144	.003	.769	***
Maschi totali	.095	.171	-.152	.029	.769	***
Femmine totali	.187	.006	-.096	.157	.781	***
Gruppi omogenei maschi						
Accettati-aggressivi	.573	.011	.167	.459	.485	.012
Rifiutati-aggressivi	-.205	.157	-.174	.230	.774	***
Accettati-prosociali	.239	.369	.146	.584	.710	***
Gruppi omogenei femmine						
Rifiutate-prosociali	.320	.308	-.080	.798	.687	***
Rifiutate-aggressive	.777	.025	.225	.516	.378	.122
Accettate-prosociali	-.028	.865	-.246	.139	.698	***

Nota: *** $p < .001$.

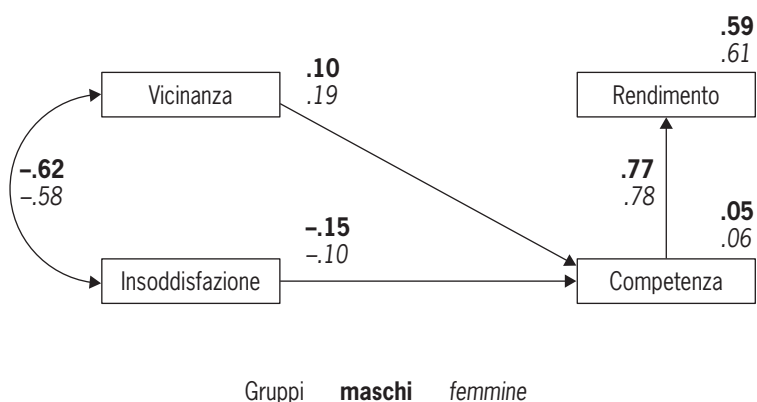


FIG. 3. Verifica modello B in maschi e femmine.

modo negativo. La quantità di varianza spiegata è però limitata: insieme la vicinanza e l'insoddisfazione spiegano il 7% della varianza della competenza. Indirettamente, vicinanza e insoddisfazione incidono sul rendimento in modo irrilevante (ciascuna spiega poco più di 1% della varianza). La competenza agisce poi in modo sostanziale sul rendimento (59% della varianza spiegata).

Quando andiamo ad applicare il modello separatamente in maschi e femmine i risultati sono i seguenti (fig. 3).

Il modello ha un buon adattamento ($\chi^2 = 2.236$, Gradi di libertà = 4, $p = 0.692$; GFI = 0.998; CFI = 1.000; RMSEA = 0.000). I le-

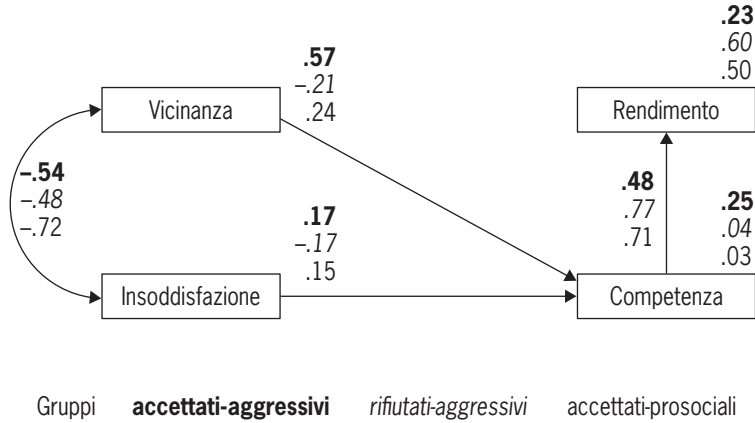


FIG. 4. Verifica modello B nei tre gruppi di maschi.

gami tra variabili assumono però valenze diverse nei due gruppi (tabella 3). Nei maschi solo l'insoddisfazione ha un effetto significativo negativo sulla competenza scolastica e spiega il 5% della varianza. Nelle femmine solo la vicinanza affettiva ha un effetto positivo significativo sulla competenza e spiega il 6% della varianza. La competenza agisce poi in modo positivo sul rendimento sia nei maschi che nelle femmine. Ciascuna delle due dimensioni della relazione con l'insegnante incide poi indirettamente sul rendimento, ma in modo del tutto marginale. Nei maschi, infatti, l'insoddisfazione influenza la varianza del rendimento per poco più dell'1% mentre, nelle femmine, la vicinanza spiega il 2,1%.

7.2. Secondo obiettivo

Per verificare il secondo obiettivo abbiamo testato il modello B sui tre gruppi di maschi e separatamente sui tre gruppi di femmine che si caratterizzano per un diverso tipo di rapporto con i compagni. I risultati ottenuti dimostrano che il peso delle variabili relazionali si modula diversamente a seconda della tipologia del gruppo e dell'appartenenza di genere.

7.2.1. Maschi

Nel caso dei maschi il modello complessivamente ha un buon adattamento: chi-quadrato = 8.759, Gradi di libertà = 6, $p = 0.188$; GFI = 0.963; CFI = 0.977; RMSEA = 0.065 (fig. 4).

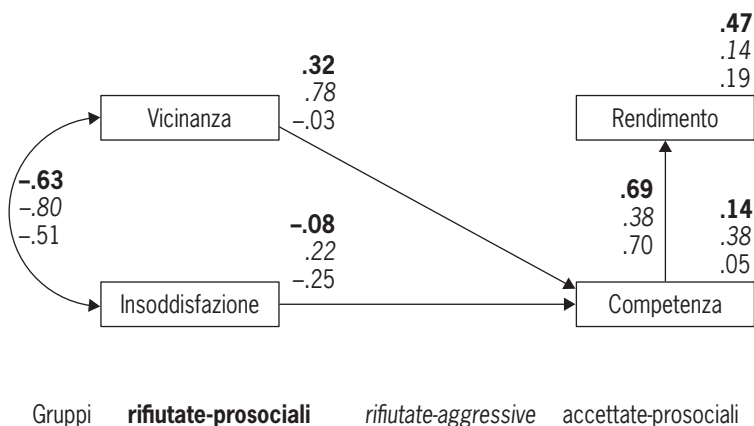


Fig. 5. Verifica modello B nei tre gruppi di femmine.

Negli *accettati-aggressivi*, solo la vicinanza ha un'azione significativa sulle variabili dipendenti. Incide in modo diretto sulla competenza scolastica, spiegandone il 25% della varianza. La vicinanza, inoltre, indirettamente spiega il 7,7% della varianza del rendimento. I *rifiutati-aggressivi* presentano una situazione diversa: nessuna delle variabili di legame con l'insegnante ha un effetto significativo sugli indicatori di successo scolastico. Analogo è il quadro negli *accettati-prosociali*: nessuna delle due variabili indipendenti ha un effetto significativo sulle dipendenti (tab. 3).

7.2.2. Femmine

Il modello complessivamente ha un adattamento appena sufficiente: chi-quadrato = 9.848, Gradi di libertà = 6, $p = 0.131$; GFI = 0.943; CFI = 0.953; RSMEA = 0.092 (fig. 5).

Anche nel caso delle femmine, se si vanno ad analizzare nel dettaglio i legami tra le variabili, notiamo nei tre gruppi importanti differenze (tab. 3).

Nelle *rifiutate-prosociali* nessuna delle due variabili indipendenti ha un'azione significativa diretta sulla competenza scolastica e sul rendimento. Troviamo solo l'influenza della competenza sul rendimento con una varianza del 47%. Le *rifiutate-aggressive* presentano un andamento diverso: la vicinanza invece ha un peso significativo. Essa agisce direttamente sulla competenza spiegandone il 38% della varianza e indirettamente sul rendimento con una varianza dell'8,5%. Tali dati vanno presi comunque con prudenza vista l'esiguità del gruppo in esame ($N = 15$) e la scarsa significatività statistica (in questo gruppo) del legame competenza-

TAB. 4. Medie di vicinanza, insoddisfazione, competenza e rendimento nei tre gruppi di maschi e in quelli delle femmine

Gruppi maschi	Medie			
	Vicinanza	Insoddisfazione	Competenza	Rendimento
Accettati-aggressivi	1.0110	-1.1505	21.0476**	2.8095**
Rifiutati-aggressivi	1.0433	-.6864	19.0000**	2.5902**
Accettati-prosociali	1.7697(*)	-2.0959**	31.2414**	3.7414*
Controlli	1.0797	-1.0072	26.8592	3.4126
Tot	1.1312	-1.0545	25.3628	3.2445
Gruppi femmine				
Rifiutate-prosociali	1.7673	-1.4400	32.9000*	3.7333
Rifiutate-aggressive	.8140(*)	-.9527	20.4667**	2.533**
Accettate-prosociali	1.9581	-1.8225	32.8854**	3.8542**
Controlli	1.6673	-1.6073	29.2576	3.3853
Tot	1.6759	-1.6008	29.5712	3.4337

Nota: Differenze significative rispetto ai controlli: ** $p < .01$; * $p < .05$; (*) $p < .1$.

rendimento. Nelle *accettate-prosociali* nessuna delle variabili relazionali ha un effetto significativo sugli indicatori di successo scolastico (tab. 3).

Per avere ulteriori informazioni chiarificatrici sui nostri gruppi, abbiamo confrontato il loro profilo scolastico (rapporto con l'insegnante, competenza scolastica e rendimento) con un gruppo di controllo, composto da tutti i soggetti che non fanno parte dei gruppi «sperimentali» e che potremmo definire non caratterizzati rispetto al rapporto con i compagni e rispetto al comportamento aggressivo/prosociale.

Per quanto riguarda i maschi (tab. 4) osserviamo come gli *accettati-prosociali* abbiano valori più alti di vicinanza, più bassi di insoddisfazione, migliore competenza e rendimento rispetto ai controlli. I *rifiutati-aggressivi* hanno invece valori leggermente più bassi di vicinanza e più alti di insoddisfazione, ma non a livello significativo; sono invece decisamente meno competenti e con rendimento più basso dei controlli. Infine, gli *accettati-aggressivi* non presentano differenze significative per vicinanza e insoddisfazione rispetto ai controlli, ma significative per competenza e rendimento.

Per quanto riguarda le femmine (tab. 4), possiamo osservare come nelle *accettate-prosociali* troviamo differenze significative solo per competenza e rendimento. Le *rifiutate-prosociali* presentano un quadro analogo fatta eccezione del rendimento. Infine, le *rifiutate-aggressive* hanno vicinanza affettiva con l'insegnante più bassa dei controlli, maggiore insoddisfazione, ma non in modo significativo, e sia la loro competenza che il loro rendimento sono decisamente più bassi di quelli del gruppo di controllo.

8. Conclusione e discussione

Presentiamo ora una sintesi dei nostri risultati. Nella prima ipotesi avevamo previsto che nella quinta classe della scuola primaria, che segna un passaggio sia istituzionale che evolutivo, la disponibilità affettiva dell'insegnante avesse una modesta influenza sul successo scolastico dell'alunno e che la dimensione «normativa» fosse più rilevante di quella «affettiva». Avevamo ipotizzato inoltre che tale andamento fosse più a carico dei maschi. I risultati sul campione complessivo confermano solo in parte le nostre ipotesi. Su tutti i soggetti, come avevamo previsto, l'influenza della vicinanza ha scarsa rilevanza sul successo scolastico, spiega infatti solo il 2,5% della varianza della competenza e poco più del 1% del rendimento ma la dimensione «normativa», contrariamente alle nostre aspettative, non ha un peso maggiore rispetto a quella affettiva. Il quadro relativo a maschi e femmine è invece più in linea con le nostre previsioni. Nei maschi, a differenza di quello che accade nelle femmine, la dimensione «normativa» ha un'influenza, seppur modesta, sul successo scolastico, mentre la dimensione affettiva è del tutto irrilevante nel processo in questione.

Quale contributo all'approfondimento del tema in questione danno questi primi risultati? I dati relativi al campione generale suggeriscono l'ipotesi che alla fine della scuola primaria, in relazione all'attenuarsi del coinvolgimento affettivo dell'insegnante, documentato dagli studi precedenti (Barbieri *et al.*, 2006, Molinari e Melotti, 2010; Eccles *et al.*, 1993, Lynch e Cicchetti, 1997), corrisponda nei soggetti di questo livello di età una scarsa influenza della dimensione affettiva sul successo scolastico. Questo nuovo tassello contribuisce così ad arricchire il quadro esistente, mettendo in luce quale sia il ruolo che la relazione affettiva con l'insegnante gioca nel processo di scolarizzazione alla fine della scuola primaria. Il quadro relativo a maschi e femmine fornisce ulteriori elementi in linea con quanto già emerso in letteratura. A fronte del progressivo ridimensionamento del legame affettivo con l'insegnante, in modo più marcato nei maschi che nelle femmine (Jerome *et al.*, 2009; Molinari e Melotti, 2010), i nostri risultati mettono in luce come la vicinanza affettiva non abbia alcuna influenza sul successo scolastico dei maschi, mentre ha una rilevanza, seppur marginale, nelle femmine. Infine, i dati relativi al grado di vicinanza dell'insegnante percepita dai nostri soggetti danno ulteriore forza all'ipotesi interpretativa che ad un minore coinvolgimento affettivo dell'insegnante corrisponda una minore rilevanza della dimensione affettiva sul successo scolastico dell'alunno. Infatti, i maschi che, rispetto alle femmine, percepiscono gli insegnanti meno attenti ai loro bisogni e

meno capaci di aiutarli nelle loro difficoltà (nei maschi la media della «vicinanza» è 1,13 mentre nelle femmine è 1,68, $F = 15,902$, $p < 0,001$) sono anche quelli che non presentano legami tra dimensione affettiva e successo scolastico.

I risultati relativi alla seconda ipotesi forniscono ulteriori elementi e mettono in luce una inattesa complessità del fenomeno oggetto del nostro studio. L'influenza della vicinanza affettiva dell'insegnante sul successo scolastico si declina diversamente in relazione al tipo di rapporto che il soggetto ha con i compagni e all'appartenenza di genere. Vediamo nel dettaglio i vari tipi di gruppi.

Consideriamo i soggetti *accettati-prosociali*. Questo tipo di alunni ha un rapporto ottimale con i pari. In linea con quello che ci attendevamo, il loro successo scolastico non è influenzato dalla disponibilità affettiva dell'insegnante. E questo vale sia per i maschi che per le femmine.

Per quanto riguarda i gruppi con relazioni problematiche con i pari, invece, la variabile sesso fa la differenza. Nei maschi, abbiamo due gruppi: i *rifiutati-aggressivi* e gli *accettati-aggressivi*. Ci potevamo attendere che più grave fosse la problematicità del rapporto con i coetanei, maggiore sarebbe stato il ruolo della vicinanza affettiva dell'adulto. I nostri risultati vanno in un'altra direzione, non emerge cioè una relazione tra livello di criticità della relazione con i pari e grado di influenza della dimensione affettiva. Nei *rifiutati-aggressivi*, che rappresentano il caso più emblematico di criticità, le variabili relazionali non esercitano nessuna influenza. Nel gruppo degli *accettati-aggressivi*, invece, che si caratterizzano per un aspetto positivo, l'accettazione dei compagni, e per uno negativo, l'aggressività agita nei loro confronti, la percezione della vicinanza dell'insegnante incide in modo significativo sul successo scolastico: direttamente sulla competenza, spiegandone il 25% della varianza, e indirettamente sul rendimento, in questo caso la varianza spiegata è il 7,7%.

Esaminiamo ora i due gruppi di femmine con rapporti problematici con gli altri membri del gruppo classe: *rifiutate-aggressive* e *rifiutate-prosociali*. La prima tipologia è quella a più alto livello di problematicità sul piano del rapporto con i compagni. I risultati però, a differenza di quanto accade nell'omologo gruppo dei maschi, vanno in direzione della nostra ipotesi, mettendo in luce come la disposizione affettiva dell'insegnante sia rilevante per il successo scolastico di queste alunne. Tale dimensione infatti ha un'influenza significativa sia diretta sulla competenza scolastica che indiretta sul rendimento così come stanno ad indicare rispettivamente il 38% della varianza della competenza e l'8,5% della varianza del rendimento. Nell'interpretare tali risultati è necessaria, però, una certa prudenza, come spiegato in precedenza. Nel secondo gruppo, *rifiutate-prosociali*, che non trova un corrispettivo nei maschi, abbiamo un

risultato del tutto inaspettato: nessuna delle variabili indipendenti spiega il successo scolastico di queste bambine. Troviamo solo l'influenza della competenza sul rendimento.

Concludendo questa sezione descrittiva ci pare opportuno rilevare come alcuni dei risultati sopra riportati concordino con quanto emerge nei lavori che hanno esaminato i soggetti in condizioni di rischio di cui abbiamo riferito nell'introduzione. La vicinanza affettiva dell'insegnante ha una valenza rilevante in alcune situazioni che si caratterizzano negativamente per l'aggressività (Ladd *et al.*, 1999; Ladd, 2001; Hamre e Pianta, 2001; Baker, 2006).

Passiamo ora ad un piano interpretativo. Per argomentare le nostre riflessioni ci avvarremo anche del profilo scolastico dei singoli gruppi che abbiamo presentato nella tabella 4. Consideriamo per primi gli *accettati-prosociali*. Questi soggetti, indipendentemente dall'appartenenza di genere, sono bambini e bambine che stanno attenti, seguono le indicazioni dell'insegnante, hanno un ottimo rendimento, sentono che l'adulto è molto disponibile sul piano affettivo nei loro confronti e valutano il suo modo di comportarsi giusto e coerente. Perché questi soggetti che sono privilegiati sul piano affettivo dagli insegnanti, non fanno leva sulla disponibilità affettiva di questi? Due potrebbero essere gli argomenti su cui fondare la nostra risposta. Il primo è riferito al rapporto con i compagni e il secondo al profilo scolastico complessivo. Le relazioni positive con i compagni potrebbero assumere in questa fase un valore particolare in quanto sono in sinergia con quella «disposizione» evolutiva in base alla quale il soggetto comincia a spostare il focus affettivo dagli insegnanti ai pari (Lynch e Cicchetti, 1997). Potremmo ipotizzare che avere buone relazioni con gli altri bambini della classe contribuisca a potenziare la fiducia del soggetto in se stesso e a sviluppare la capacità di attingere alle proprie risorse per affrontare le sfide che la scuola gli pone. In altre parole, l'esperienza positiva con il coetaneo potrebbe favorire nel soggetto la conquista dell'«autonomia» dall'adulto, autonomia che in questa fase costituisce un «obiettivo evolutivo» importante. L'analisi del profilo scolastico che caratterizza questi soggetti, suggerisce altre considerazioni nella stessa direzione. Avere successo a scuola, avere buoni insegnanti, sentire di essere amati e rispettati da questi va a potenziare ulteriormente l'immagine che il soggetto ha di sé come alunno/a, innescando un processo virtuoso (Baker, 2006) che gli fornisce energie e strumenti per «camminare con le proprie gambe».

Consideriamo ora i gruppi con rapporti problematici con i compagni. I maschi *rifiutati-aggressivi*, come abbiamo già detto, non utilizzano l'aiuto e il sostegno dell'insegnante per affrontare i compiti scolastici. Perché questi soggetti che hanno rapporti estremamente critici con i compagni

di classe, contrariamente a quanto ci aspettavamo, non si avvalgono del sostegno affettivo dell'insegnante? Ci chiediamo se questo sia un segnale di ricerca di autonomia dall'adulto o piuttosto un indicatore dell'incapacità di utilizzare l'opportunità che l'adulto potrebbe offrire loro. Secondo il nostro punto di vista è più plausibile la seconda ipotesi. Analizzando il profilo scolastico, emerge che questi soggetti percepiscono l'insegnante distante sul piano affettivo, hanno scarsa competenza e un rendimento poco soddisfacente. La condizione del *rifiutato-aggressivo* appare dunque problematica sia sul piano scolastico che su quello relazionale. Inoltre, il rapporto che questi ragazzi hanno con i compagni, all'insegna della emarginazione subita e dell'ostilità agita, è in controtendenza con quell'importante cambiamento evolutivo che vede l'investimento affettivo del ragazzo spostarsi dall'insegnante ai compagni (Lynch e Cicchetti, 1997). Su tale base, a differenza di quello che accade nel gruppo degli *accettati-prosociali*, potrebbe generarsi un conflitto tra la disposizione evolutiva («È importante per me avere dei compagni con cui stare bene») e l'esperienza in classe con i coetanei («Loro non mi vogliono e io non sto bene con loro») con il risultato di compromettere seriamente la fiducia del ragazzo nella scuola e di bloccare qualsiasi suo tentativo volto a trovare una via di uscita dalla condizione di solitudine, tensione e frustrazione che sperimenta quotidianamente.

Mentre nel gruppo dei maschi sembra chiudersi ogni prospettiva, nell'omologo gruppo delle femmine *rifiutate-aggressive* si apre invece una via di uscita. Il profilo di queste bambine presenta forti analogie con quello dei maschi *rifiutati-aggressivi*. Esse percepiscono gli insegnanti poco vicini affettivamente, dichiarano di essere insoddisfatte del loro comportamento e hanno risultati scolastici non soddisfacenti sia sul piano del comportamento che del rendimento. Come spiegare il fatto che maschi e femmine nelle stesse condizioni reagiscono in modo opposto? È plausibile pensare che alla base di questo diverso andamento nei due sessi, ci sia il fatto che «gli insegnanti» siano nella quasi totalità dei casi di sesso femminile. Potrebbero entrare così in gioco meccanismi di identificazione diversi che portano i soggetti a differenziare le risposte ai problemi che incontrano a scuola. Alle femmine, avere come interlocutore «un'insegnante donna», consentirebbe di mantenere aperto il canale di contatto affettivo. Nei maschi questo tipo di opportunità non sarebbe invece disponibile.

Affrontiamo ora il caso dei maschi *accettati-aggressivi*. Come spiegare che in questi soggetti la vicinanza dell'insegnante, a differenza di quello che accade nei *rifiutati-aggressivi*, influenza la competenza scolastica e il rendimento? Il quadro relativo al profilo scolastico è analogo a quello dei *rifiutati-aggressivi*. Le note dolenti sono: la distanza affettiva dell'insegnante e l'insoddisfazione per il comportamento di questi, la

bassa competenza e lo scarso rendimento. Esiste però una sostanziale differenza tra questi soggetti e il gruppo dei *rifiutati-aggressivi* in relazione al rapporto con i coetanei. I soggetti in questione, pur avendo un comportamento conflittuale e disturbante nei confronti degli altri bambini, vengono da questi accettati e ricercati come compagni di gioco. Possiamo ipotizzare che questa apertura dei compagni, rafforzata dall'importanza che il legame con i coetanei assume in questa fase dello sviluppo, rappresenti uno spazio sociale in cui il soggetto scopre e valorizza i legami affettivi, esperienza che lo metterebbe in grado di apprezzare ed utilizzare la pur limitata offerta di affetto dell'insegnante.

Nel caso delle bambine *rifiutate-prosociali*, ci troviamo di fronte soggetti con un profilo scolastico sostanzialmente positivo, non molto diverso da quello delle *accettate-prosociali* sopra descritte. Come spiegare perché queste bambine, che sono in difficoltà con i coetanei in quanto oggetto di rifiuto, non facciano ricorso all'insegnante che pur percepiscono molto disponibile nei loro confronti sul piano affettivo? Esse presentano alcune peculiarità: si distinguono sia per l'alta prosocialità (aiutano, valorizzano i compagni e sono sempre gentili nei loro confronti) sia per l'alta competenza scolastica (sono attente durante la lezione, seguono le indicazioni delle insegnanti, sono molto diligenti nel fare i compiti). Si potrebbe ipotizzare che queste bambine, per far fronte alle richieste della scuola, facciano leva sulla padronanza di quelle condotte che favoriscono il rendimento scolastico, come la prosocialità (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura e Zimbardo, 2000), e la competenza comportamentale a scuola (Wentzel 1991a, 1991b) e non sulle relazioni affettive, sia che si tratti di quelle con i compagni che con l'insegnante. È interessante notare inoltre che proprio quel comportamento che abbiamo definito competenza scolastica è l'unica variabile che influenza in modo rilevante il rendimento. Anche in questo caso, come in quello dei maschi e delle femmine *accettate-prosociali*, ci troviamo di fronte a soggetti che, per raggiungere gli obiettivi scolastici, fanno leva sulle proprie risorse, mostrando di procedere sulla strada della conquista della autonomia dall'adulto.

Concludendo, ci pare che i risultati della nostra ricerca diano alcune risposte interessanti ai quesiti che ci eravamo posti e contribuiscano a delineare un quadro più completo, in un'ottica evolutiva, dell'influenza della relazione alunno-insegnante sul successo scolastico. Mostrano inoltre, come per descrivere e comprendere i processi relativi a tale fenomeno, diventi sempre più necessario utilizzare modelli di ricerca che tengano conto del ruolo che, ai vari livelli di età, specifiche variabili sia di natura individuale che contestuale hanno nel modulare l'influenza della relazione con l'insegnante sul successo scolastico. Nel nostro caso, l'introduzione degli aspetti riguardanti il rapporto con i pari – e l'individuazione

di gruppi omogenei rispetto a queste dimensioni – ha dimostrato come le indicazioni che emergono nel gruppo generale non siano più valide in alcuni dei sottogruppi. Viene spontaneo chiedersi quali e quante altre variabili possano interagire con la dinamica presa in considerazione e avanzare il dubbio che, talvolta, certe analisi «di base» possano portare ad una interpretazione troppo semplificata di un fenomeno. Tali analisi da un lato consentono un'utile individuazione di alcune dinamiche di fondo, ma dall'altro possono risultare fuorvianti e rendere invisibili aspetti altrettanto, se non più significativi di quelli che evidenziano.

9. Riferimenti bibliografici

- Aber, J.L., Allen, J.P. (1987). The effects of maltreatment on young children's socio-emotional development: An attachment theory perspective. *Developmental Psychology*, 23, 406-414.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. (1988). Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53 (2), 218.
- Andrich, D. (1978). A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 43, 561-573.
- Baker, J.A. (1999). Teacher-student interaction in urban at risk classrooms: Differential behaviour, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100 (1), 57-70.
- Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Barbieri, M., Guerrini, A., Manfreda, G. (2006). Bambini, adolescenti e adulti nella scuola. *Psicologia e Scuola*, 132, 3-17.
- Birch, S.H., Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In K.R. Wentzel e J. Juvonen (a cura di), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press, 199-225.
- Birch, S.H., Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 61-79.
- Bombi, A.S., Scittarelli, G. (1998). *Psicologia del rapporto educativo*. Firenze: Giunti.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110 (2), 119-141.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., Zimbardo, P.G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- Cassibba, R. (1994). La valutazione del legame di attaccamento. In G. Axia (a cura di), *La valutazione dello sviluppo. Manuale di strumenti e metodi per la prima infanzia*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 259-288.

- Cassibba, R., Caviglia, G. (2000). La relazione educatrice-bambino all'asilo nido: Variabili rilevanti per il benessere del bambino. *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 67, 85-92.
- Cattell, R.B., Cattell, A.K.S. (1959). *IPAT culture fair intelligence test*. Champaign, Ill: Institute of Personality and Ability Testing.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Conduct Problems Research Group (1995). www.fasttrackproject.org.
- Crick, N.R., Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Eccles, J.S., Migdley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., Maciver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Entwisle, D.R., Hayduk, L.A. (1988). Lasting effects of elementary school. *Sociology of Education*, 61, 147-159.
- Ewing, A.R., Taylor, A.R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, pp. 92-105.
- Francescato, D., Tomai, M., Rosa, V., Caimmi, S. e Andò, M. (2007). Benessere-maleessere a scuola. Un'indagine sulle dimensioni psicodinamiche e relazionali in classe. *Giornale italiano di psicologia dell'Educazione e pedagogia sperimentale*, XXVIII (136), 3-13.
- Goossnes, F.A., van IJendoorn, M.H. (1990). Quality of infants' attachments to professionals caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Howes, C., Phillips, D.A., Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- Howes, C., Hamilton, C.E., Matheson, C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howes, C., Matheson, C.C., Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- Howes, C., Smith, E.W. (1995). Children and their child care caregivers: Profiles of relationships. *Social Development*, 4, 44-61.
- Howes, C., Tonyan, H.A. (2001). Links between adult and peer relations across four developmental periods. In K.A. Kerns, J. Contreras e A. Neal-Barnett (a cura di), *Examining associations between parent-child and peer relationships*. NY: Greenwood.
- Jerome E.M., Hamre B.K., Pianta R.C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18 (4), 915-945.
- Ladd, G.W. (2001). *Peer and teacher-child relationships as antecedents of children's adjustment to school*. Invited presentation, Xth European Conference on Developmental Psychology, University of Uppsala, Sweden.

- Ladd, G.W., Birch, S.H., Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Lynch, M., Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 81-99.
- Meehan, B.T., Hughes, J.N., Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationship as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., Eccles, J. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 981-992.
- Molinari, L., Melotti, G. (2010). La relazione fra insegnanti e alunni nella scuola primaria: un contributo alla validazione italiana dello Student-Teacher Relationship Scale (STRS). *Rassegna di Psicologia*, 2, 9-34.
- Murray, C. (2009). Engagement and functioning among low-income urban youth parent and teacher relationships as predictors of school. *The Journal of Early Adolescence*, 29 (3), 376-404.
- Murray, C., Greenberg, M.T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the School*, 38 (1), 25-41.
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D.D., Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 18, 211-232.
- O'Connor, E., McCartney, K., (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44 (2), 340-369.
- O'Connor, E., Dearing, E., Collins, B. (2011). Teacher-child relationship and behaviour problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48 (1), 120-162.
- Palermo, F., Hanish, L.D., Martin, C.L., Fabes, R.A., Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Child Research Quarterly*, 22, 407-422.
- Pianta, R.C., Steinberg, M.S., Rollins, K.B. (1995). The first two year of school; Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pianta, R.C., Stuhlman, M.W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444-458.
- Pianta, R.C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., Morrison, F.J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45 (2), 364-397.
- Ryan, R.M., Stiller, J.D., Lynch, J.H. (1994). Representations of relationships to teacher, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14 (2), 226-249.
- Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J.M., Essex, M.J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.

- Sirigatti, S., Stefanile, C. (1987). *Culture Fair- Scala 2 e Scala 3*. Firenze, Italia: O.S. Organizzazioni Speciali.
- Tonci, E., De Domini, P., Tomada, G. (2012). La misura della relazione alunno-insegnante: adattamento dello Student-Teacher Relationship Questionnaire secondo una prospettiva integrata. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 667-696.
- Van IJzendoorn, M.H., Sagi, A., Lambermoon, M.W.E. (1992). The multiple caretaker paradox: Same data from Holland and Israel. In R.C. Pianta (a cura di), *Beyond the parent: The role of other adults in children's live*. *New Directions for Child Development*, 50, 5-24.
- Wentzel, K.R. (1991a). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K.R. (1991b). Relation between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K.R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wu, J.-Y., Hughes, J.N., Kwok, O.-M. (2010). Teacher student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48 (5), 357-387.

[Ricevuto il 14 giugno 2013]

[Accettato il 28 gennaio 2015]

Affection in school: student-teacher relationship at the end of primary school and school achievement

Summary. The present research aims to analyse the function of student-teacher relationship on academic achievement at the end of primary school. In particular, we aimed to assess whether student-teacher relationship, in a period of growth and investment on peers as pre-adolescence, maintains its protective function especially in individuals at behavioural or in integration into the peer-group risk, while it becomes less meaningful in subjects who do not have difficulties. Participants were 628 children attending the fifth grade of primary school of the Florentine territory. The results seem to substantiate our hypothesis highlighting significant gender differences.

Keywords: student-teacher relationship, affiliation with teacher, dissatisfaction with teacher, achievement, preadolescence.

Per corrispondenza: Giovanna Tomada, via di Poggio Chiarese 33/35, Bivigliano, 50036 Vaglia (FI). E-mail: giovannatomada@gmail.com