



UNIVERSITÀ DELLA
VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA
VALLÉE D'AOSTE

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

TESI DI LAUREA

La relazione che insegna: qualità del legame educativo e sviluppo delle competenze sociali

DOCENTE relatore: Prof. Stefano Cacciamani

STUDENTE: Riccardo Cavalli

23 D03 568

Indice

Indice	2
Introduzione	1
Capitolo 1	2
Le competenze sociali degli studenti	2
1.1 Definizione del costrutto	2
1.2 Le componenti delle competenze sociali.....	5
1.3 Il ruolo del contesto.....	8
Capitolo 2	14
La relazione insegnante-studente	14
2.1 Definizione del costrutto	14
2.2 Dimensioni della relazione	17
2.3 Il ruolo guida dell'insegnante.....	21
Capitolo 3	25
Relazione insegnante-studente e sviluppo delle competenze sociali	25
3.1 La domanda di ricerca	25
3.2 Gli obiettivi degli studi	25
3.3 I partecipanti	27
3.4 Le variabili esaminate.....	29
3.5 Gli strumenti	30
3.6 I risultati	31
3.7 Le nuove prospettive di ricerca	33
Conclusioni.....	37
Riferimenti bibliografici	38

Introduzione

L'ingresso nel sistema scolastico rappresenta uno dei momenti di transizione più significativi per il bambino, segnando l'inizio di un percorso di socializzazione che si estende oltre i confini del nucleo familiare. Naturalmente, la capacità di adattarsi al mondo sociale non è un semplice requisito per il benessere all'interno dell'ambiente scolastico, ma si configura come una vera e propria risorsa applicabile anche ad altri contesti.

La scelta di dedicare il presente lavoro allo studio delle competenze sociali e a come esse vengono influenzate dalla relazione insegnante-studente, nasce dalla consapevolezza del fatto che l'aula scolastica non sia un semplice luogo di trasmissione delle conoscenze accademiche, ma un sistema in cui la qualità dei legami che si creano con gli adulti di riferimento può essere decisiva per le traiettorie evolutive degli studenti. L'insegnante si configura infatti come un potenziale riferimento per gli allievi, capace di permettere la crescita delle loro risorse sociali. Il presente lavoro si propone di rispondere alla domanda di ricerca: "In quale modo la qualità della relazione insegnante-studente influenza lo sviluppo delle competenze sociali degli studenti?". Attraverso una revisione della letteratura scientifica, con il presente lavoro di tesi, strutturato in tre capitoli principali, viene approfondito lo studio di tale correlazione.

Il primo capitolo è dedicato alla delineazione del costrutto della competenza sociale, evidenziando la differenza rispetto alle abilità sociali. Successivamente, viene esplorata la multidimensionalità del termine attraverso alcuni modelli teorici della letteratura, facendo emergere gli aspetti cognitivi, affettivi e valoriali. Il capitolo si conclude con un approfondimento sul ruolo svolto dal contesto sullo sviluppo del bambino, esaminando in particolare l'impatto dell'ambiente familiare e quello delle interazioni con i pari.

Il secondo capitolo si focalizza sulla relazione insegnante-studente, considerata principalmente attraverso la cornice teorica della teoria dell'attaccamento e dei sistemi ecologici. Vengono evidenziate le analogie e le differenze con il legame genitore-figlio, per poi presentare le diverse dimensioni appartenenti alla relazione con il proprio insegnante. Infine, viene approfondito il ruolo guida di quest'ultimo, partendo dalla prospettiva di Lev Vygotskij ed estendendosi agli stili interpersonali adottati e all'importanza di costruire un clima scolastico inclusivo e rispettoso.

Il terzo capitolo è il nucleo centrale del lavoro, poiché unisce la qualità del legame educativo allo sviluppo delle competenze sociali. In particolare, vengono analizzati quattro studi empirici, descrivendo i rispettivi obiettivi, partecipanti, variabili esaminate e strumenti utilizzati. L'elaborato si conclude presentando i risultati appartenenti agli studi ed alcune prospettive per la ricerca futura, oltre a suggerimenti per la progettazione di interventi di formazione volti ad ottimizzare la qualità delle interazioni quotidiane tra insegnanti e studenti.

Capitolo 1

Le competenze sociali degli studenti

Il presente capitolo ha come obiettivo quello di delineare, attraverso l'analisi di alcuni approcci teorici della letteratura scientifica, il costrutto della competenza sociale. In particolare, viene esaminata la complessità del termine, per poi analizzare la multidimensionalità e le diverse componenti che lo caratterizzano. Infine, viene approfondito il ruolo del contesto, prendendo in considerazione l'impatto dell'ambiente familiare e delle interazioni con i pari.

1.1 Definizione del costrutto

Spesso accade che le competenze sociali vengano considerate come abilità sociali, ovvero sembra non esserci alcuna distinzione tra questi due termini. Tuttavia, è necessario sottolineare che esistono delle differenze. Secondo Markuš (2010), le abilità si riferiscono al comportamento specifico degli individui, come la tolleranza, la risoluzione non violenta dei conflitti o la comunicazione costruttiva, mentre la competenza determina come una persona utilizza le abilità nell'ambiente sociale. Si potrebbe dire dunque che un individuo è socialmente competente se utilizza le abilità sociali in modo appropriato e raggiunge con successo i suoi obiettivi personali principali allo stesso tempo (Markuš, 2010, come citato in Zehrina et al., 2018). Secondo questa interpretazione, un individuo non può diventare socialmente competente senza abilità sociali, o più precisamente, senza l'utilizzo appropriato delle abilità sociali. Entrambi i termini si riferiscono dunque alla capacità di gestire diverse situazioni sociali (Klarin, 2006, come citato in Zehrina et al., 2018).

Una ricerca condotta da O'Malley (1977), afferma che l'uso del termine "competenza sociale" varia considerevolmente non solo a causa di differenti opinioni su quali siano la natura e la portata di comportamenti socialmente positivi, ma anche a causa dei diversi approcci adottati. L'assenza di una definizione condivisa che unifichi le visioni alternative produce una mancanza di chiarezza nel campo, limitando sia lo studio delle relazioni tra la competenza sociale e altre variabili, sia la progettazione di interventi educativi per incoraggiarla. Nello studio, la competenza sociale viene definita come l'insieme delle interazioni produttive e reciprocamente soddisfacenti tra un bambino e i suoi coetanei o adulti. Le interazioni produttive permettono al bambino di raggiungere i propri obiettivi personali, sia nell'immediato che a lungo termine, e risultano adattive nel contesto scolastico.

Esse risultano gratificanti sia per il bambino stesso, con il raggiungimento dei suoi obiettivi, sia per gli altri, quando le azioni intraprese per il raggiungimento di tali obiettivi vengono accolte in modo positivo (O'Malley, 1977).

Sulla stessa linea, il *Dizionario di psicologia dello sviluppo* curato da Silvia Bonino (2002) suggerisce che non esista una definizione semplice e universale neanche per il concetto di “sviluppo sociale”. Questo costrutto può essere descritto come un processo attraverso il quale il bambino diviene capace di rapportarsi agli altri. Gli “altri” che contano nello sviluppo sociale, secondo un punto di vista tradizionale influenzato in parte dall’approccio psicoanalitico, sono soprattutto i genitori e successivamente gli altri membri della famiglia. Dai primi rapporti con queste persone dipenderebbe il successivo modo di relazionarsi con altre figure (Bonino, 2002).

È importante sottolineare che, fin dall’inizio del loro sviluppo, i bambini sono attratti dal loro mondo sociale. Da piccoli essi tendono a fissare intensamente i volti e sono richiamati dal suono della voce umana, specialmente da quella dei loro caregiver (Lowe et al., 2016, come citato in Santrock et al., 2021).

Nel suo libro *La nascita della competenza sociale* (Dunn, 1990), la psicologa britannica Judy Dunn ha affermato che diverse ricerche condotte sull’infanzia confermano che i bambini nascono predisposti ad apprendere i suoni e le configurazioni visive che sono tipiche delle persone. Essi sono infatti particolarmente attenti alle forme e alle configurazioni che richiamano i volti e ai suoni che rientrano nella gamma di frequenza della voce umana femminile (Dunn, 1990).

Parallelamente a queste osservazioni sulla sensibilità infantile agli stimoli umani, grazie all’impiego del “paradigma dello *still-face*” ideato da Tronick e colleghi (1979), si è potuto verificare sperimentalmente cosa accade quando tali stimoli vengono interrotti, analizzando le aspettative di interazione positiva dei bambini di 2-3 mesi. Nella procedura, il caregiver alternerebbe, nel corso dell’interazione, momenti faccia-a-faccia con il bambino a momenti in cui rimane immobile e non responsivo. Lo scopo è quello di esporre l’infante ad una situazione in cui le sue aspettative di interazione sociale positiva sono rese vane, in modo da verificare il suo comportamento conseguente.

Un bambino che cerca di attirare l'attenzione della madre con comportamenti emotivamente positivi o negativi dimostrerebbe di avere precoci disponibilità all'orientamento e all'interazione sociale (Tronick et al., 1979, come citato in Santrock et al., 2021).

Nel volume *Social Skills Assessment and Training with Children: An Empirically Based Handbook* di Michelson e colleghi (2013), l'uso del termine "abilità" serve ad indicare che la competenza sociale non è un tratto globale della personalità, ma piuttosto un insieme di comportamenti appresi e acquisiti. Il testo contiene inoltre diversi contributi indirizzati a definire le abilità sociali. Rinn e Markle (1979) le descrivono come un repertorio di comportamenti verbali e non verbali attraverso cui i bambini influenzano le risposte di altri individui nel contesto interpersonale. Tale repertorio permette al bambino di modellare l'ambiente circostante per raggiungere obiettivi positivi o evitare situazioni sfavorevoli. Un individuo è quindi considerato socialmente abile sulla base della sua capacità di ottenere i risultati desiderati e di gestire le situazioni sfavorevoli, a patto che ciò avvenga nel rispetto dell'altro e senza arrecare danno (Rinn & Markle, 1979, come citato in Michelson et al., 2013). Libet e Lewinsohn (1973) hanno definito l'abilità sociale come la capacità di comportarsi in modi che vengono premiati e di non comportarsi in modo da essere puniti o ignorati dagli altri (Libet & Lewinsohn, 1973, come citato in Michelson et al., 2013). Combs e Slaby (1977) definiscono le abilità sociali come la capacità di interagire con gli altri in un dato contesto sociale in modi specifici che sono socialmente accettabili o apprezzati e, allo stesso tempo, personalmente o reciprocamente vantaggiosi (Combs & Slaby, 1977, come citato in Michelson et al., 2013). Inoltre, è fondamentale evidenziare che le abilità sociali non sono importanti solo per la formazione di relazioni interpersonali, ma permettono anche al bambino di assimilare ruoli e norme sociali. Secondo Hops (1976), le interazioni sociali offrono l'opportunità di apprendere e mettere in pratica abilità sociali che possono influenzare in modo determinante il successivo adattamento sociale, emotivo e scolastico (Hops, 1976, come citato in Michelson et al., 2013).

1.2 Le componenti delle competenze sociali

Il concetto di competenza sociale viene spesso considerato un costrutto elusivo e complesso (Cavell, 1990), tanto che il numero di definizioni tende a coincidere con quello dei ricercatori che se ne occupano (Dodge, 1985, come citato in Cavell, 1990). Data la complessità delle interazioni sociali, la letteratura scientifica ha ritenuto necessario scomporre questo concetto in componenti strutturali integrate, sovrapposte e complementari tra loro. Questo tipo di approccio analitico è importante, poiché la competenza sociale è ritenuta il prodotto di componenti interconnesse dipendenti dalle caratteristiche dello sviluppo, dalla specifica situazione sociale e dalle caratteristiche culturali (Orpinas, 2010).

Nel tentativo di semplificare il modo in cui si pensa e si comunica in merito alla competenza sociale, Cavell (1990) ha proposto un modello tricomponente, in cui la competenza sociale è definita come un costrutto multilivello. Il modello riconosce e tenta di integrare in un unico quadro gerarchico i sottocostrutti di adattamento sociale, prestazione sociale e abilità sociali, tre componenti che si rifanno agli approcci precedenti legati all'operativizzazione della competenza sociale. Al vertice della gerarchia si trova l'adattamento sociale, ovvero la misura in cui una persona sta attualmente raggiungendo obiettivi socialmente determinati e adeguati allo sviluppo. Secondo Cavell, gli indici di adattamento sociale possono includere lo stato di salute, lo status giuridico, lo status accademico o professionale e lo status socioeconomico. Al livello successivo si trova la prestazione sociale, che viene definita come il grado in cui le risposte di un individuo a situazioni prevalentemente sociali soddisfano criteri socialmente validi. Infine, le abilità sociali si riferiscono a specifiche capacità che permettono di svolgere con competenza i compiti sociali, come i comportamenti manifesti e le abilità socio-cognitive e di regolazione emotiva (Cavell, 1990).

In linea con la necessità di scomporre la competenza sociale, la ricerca di Orpinas (2010) l'ha definita come il prodotto di un'ampia gamma di abilità cognitive, processi emotivi, competenze comportamentali, consapevolezza sociale e valori personali e culturali legati alle relazioni interpersonali. Tali componenti, essendo strettamente interconnesse nel comportamento socialmente competente, sono difficili da definire indipendentemente.

Nello specifico, le abilità cognitive legate alla competenza sociale riguardano la risoluzione dei problemi, la comprensione della relazione tra credenze, emozioni e comportamenti (ossia il riconoscere l'influenza delle credenze sulle proprie emozioni e delle emozioni sui comportamenti, identificando e modificando le credenze che portano a risultati indesiderati) e la capacità di attuare una varietà di strategie per gestire i conflitti (come chiedere scusa o evitare ed ignorare le situazioni). Per quanto riguarda i processi emotivi legati alla competenza sociale, vengono inclusi la presa di consapevolezza delle emozioni, la capacità di mantenere la calma e l'autocontrollo in determinate situazioni, il saper mantenere la relazione con gli altri comunicando le proprie emozioni e l'essere in grado di sperimentare l'empatia, ossia comprendere l'interazione sociale dal punto di vista dell'altra persona. In aggiunta, le abilità comportamentali coinvolte nella competenza sociale includono abilità generali di comunicazione verbale, capacità di ascolto e aspetti legati alla cordialità e al rispetto dell'altro (Orpinas, 2010).

Questo impianto multidimensionale trova un'ulteriore corrispondenza nel contributo di Han e Kemple (2006), che articolano la competenza sociale in sei categorie, riprendendo il modello di Kostelnik e colleghi (2002). La prima è l'autoregolazione, che comprende le capacità di controllare gli impulsi, di rimandare la gratificazione, di resistere alla tentazione e alla pressione dei pari, di riflettere sui propri sentimenti e di monitorare sé stessi. Gran parte dell'autoregolazione riguarda la gestione delle emozioni, la quale si sviluppa dall'interazione con le figure di riferimento primarie, dal temperamento innato del bambino e dalla corrispondenza tra le cure e il temperamento, per poi continuare ad affinarsi nelle relazioni tra pari. La seconda componente riguarda la conoscenza e le abilità interpersonali, che includono la comprensione dei bisogni e dei sentimenti altrui, l'espressione delle proprie idee e necessità, la risoluzione dei problemi, la cooperazione e la negoziazione, l'espressione delle emozioni, la capacità di decodificare le situazioni sociali, l'adattamento del comportamento alle esigenze delle diverse situazioni sociali e l'avvio e il mantenimento di amicizie.

La terza componente è l'identità positiva, ossia il senso di competenza, il potere personale, il senso di autostima e il senso di scopo. I bambini che percepiscono sé stessi positivamente hanno maggiori probabilità di instaurare relazioni interpersonali positive e di prevedere il successo nei loro incontri con gli altri. La quarta componente è la competenza culturale, che implica l'acquisizione di conoscenze, rispetto e capacità di interagire efficacemente e serenamente con persone di diversa origine etnica o razziale. Comprende anche il riconoscimento e la messa in discussione dei trattamenti ingiusti nei confronti degli altri e l'impegno per la giustizia sociale. La quinta componente riguarda l'adozione di valori sociali, che tendono a variare a seconda della cultura, quali cura, equità, onestà, giustizia sociale, responsabilità, stili di vita e atteggiamenti sessuali sani e flessibilità. Infine, la sesta componente è la capacità di pianificare e di prendere decisioni, ovvero di agire in modo mirato compiendo scelte, elaborando piani, risolvendo problemi e realizzando azioni positive per raggiungere obiettivi sociali (Han & Kemple, 2006).

Una prospettiva ulteriore è offerta dal modello proposto da Zhukova (2018), il quale articola la competenza sociale in sette componenti fondamentali: conoscenza, abilità, risultati conseguiti, comprensione, capacità, esperienza e attitudine ai valori. La conoscenza è una qualità della persona, sulla base della quale sono possibili la comprensione, la consapevolezza e l'interpretazione dei fenomeni sociali e delle leggi. Essa si manifesta nella relazione metodologica con la soluzione dei problemi sociali e nelle capacità dell'individuo di pensare, meditare e riflettere, poiché è la base per la formazione dell'atteggiamento valoriale dell'individuo verso la realtà sociale circostante. Un'altra componente rilevante della competenza sociale è l'attitudine ai valori dell'individuo nei confronti di ciò che lo circonda e di ciò che accade. Si manifesta nella capacità di esprimere in concetti le basi valoriali dell'esistenza dell'individuo e delle diverse istituzioni sociali. Rappresenta la tendenza verso una comprensione più chiara dei valori universali e degli atteggiamenti diretti verso uno scopo specifico (Krapivina, 2015, come citato in Zhukova, 2018).

Zhukova afferma che lo sviluppo della competenza sociale non sarebbe possibile senza comprendere l'essenza dei valori assoluti, nazionali e civici e dei valori della vita familiare e personale che sono alla base dell'esistenza e dell'attività di un individuo in quanto cittadino (Vyshnevskiy, 1997, come citato in Zhukova, 2018). I valori a cui l'autrice fa riferimento determinano la visione del mondo, la posizione spirituale, morale ed etica di una persona come individuo e come componente della società. Essi sono al centro della vita personale e di quella degli altri, del lavoro, della cultura, dell'arte, della conoscenza, dell'esperienza e del tempo. Alcune qualità incluse in tali valori, potrebbero rimandare all'empatia e all'autocontrollo menzionati da Orpinas (2010), poiché riguardano il rispetto, la cortesia, la benevolenza, la compassione, la comprensione, la generosità, l'onestà, la tolleranza e l'autodisciplina (Zhukova, 2018).

1.3 Il ruolo del contesto

I bambini sono immersi in una pluralità di contesti di vita, poiché crescono in famiglia, frequentano la scuola, alcuni vanno in chiesa e altri sono coinvolti in attività sportive o musicali. Bronfenbrenner (1999) propone un modello ecologico che identifica i diversi livelli dell'ambiente come microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema (Shean et al., 2005).

Il microsistema è rappresentato dai contesti in cui l'individuo vive, nei quali avvengono le interazioni dirette con altri agenti sociali. Il mesosistema include le interazioni tra microsistemi, le connessioni tra contesti differenti. Si parla di esosistema per le esperienze vissute in altri contesti sociali che influenzano ciò che l'individuo vive nel suo contesto più immediato. Il macrosistema è rappresentato dalla cultura in cui l'individuo vive. In aggiunta, il cronosistema include i cambiamenti causati da eventi ambientali e dalle transizioni che avvengono nel corso della vita, così come le circostanze storico-sociali (Bronfenbrenner, 1986, 2000, 2004; Hayes, O'Toole & Halpenny, 2017, come citato in Santrock et al., 2021).

A questo proposito, Shean e colleghi (2005) fanno riferimento allo studio di Repetti e colleghi (2002), affermando che non è l'ambiente in sé a plasmare la competenza sociale del bambino, bensì le esperienze che il bambino vive all'interno di tali ambienti. I bambini accumulano nuove esperienze di interazione sociale, le quali contribuiscono allo sviluppo dello schema di sé del bambino in relazione alle interazioni sociali (Repetti et al., 2002, come citato in Shean et al., 2005).

Seguendo la prospettiva ecologica, Kompirovic (2014) afferma che la famiglia è il principale microsistema in cui si svolge la vita e lo sviluppo di un bambino. Un buon ambiente familiare, lo stile educativo dei genitori e un clima emotivo affettuoso in famiglia sono i fattori principali nello sviluppo delle competenze sociali di un bambino, in particolare per quanto riguarda la capacità di adottare comportamenti socialmente accettabili. La famiglia è il primo gruppo sociale naturale che accoglie un neonato e che si prende cura di soddisfare i suoi bisogni biologici e psicologici, fornendogli le condizioni adeguate al suo sviluppo generale. Gli adulti insegnano attivamente ai bambini cosa devono fare per essere riconosciuti e integrati a pieno titolo nel loro ambiente sociale. Come risultato di tale educazione, i bambini adottano un determinato insieme di valori e norme comportamentali, nonché gli obiettivi che gli adulti desiderano che raggiungano. L'ambiente immediato di un bambino, in particolare i suoi genitori, esercita l'influenza più significativa sullo sviluppo della sua personalità e sulla sua socializzazione, permette che il bambino acquisisca l'esperienza sociale che, in seguito, determinerà le sue relazioni con gli altri. Le relazioni tra i bambini e i legami familiari sono fondamentali per lo sviluppo della loro socialità. L'impatto di un'esperienza familiare negativa, che può includere frequenti conflitti tra i genitori, violenza domestica e punizioni corporali, può causare problemi nel processo di adattamento del bambino e nel suo comportamento.

La socializzazione dei bambini in famiglia è inoltre un processo bidirezionale. Da un lato, è presente l'influenza dei genitori e degli altri membri della famiglia sul bambino, e dall'altro, quella del bambino sui suoi genitori. Ciò significa che il bambino non è un oggetto che riceve passivamente l'influenza di determinati fattori di socializzazione, ma partecipa attivamente al proprio processo di socializzazione attraverso l'interazione con gli altri (Kompirovic, 2014).

La socializzazione tra genitori e bambini non è quindi un processo a senso unico, poiché i genitori insegnano ai bambini a socializzare, ma la socializzazione nelle famiglie è reciproca (Dunn, 2013; Gauvain & Parke, 2010, come citato in Santrock et al., 2021). La socializzazione reciproca è di natura bidirezionale: i bambini socializzano con i genitori proprio come i genitori socializzano con i bambini (Santrock et al., 2021).

Kompirovic (2014) insiste sul fatto che, per un bambino piccolo, la famiglia rappresenta un modello di società, perché permette di ampliare la sua esperienza di contatto con le persone con cui vive ed osservare le loro relazioni reciproche e le altre persone con cui si relazionerà in seguito, nel corso della sua vita. Tutte le esperienze acquisite da un bambino in famiglia si rifletteranno nella sua vita adulta. L'ambiente familiare e le relazioni genitore-figlio influenzano dunque direttamente le competenze sociali del bambino (Kompirovic, 2014).

Di conseguenza, una competenza socioemotiva problematica può compromettere la capacità di valutare e rispondere allo stress in modo adattivo e creare le premesse per problemi relazionali persistenti in età adulta. Il legame di attaccamento tra genitori e figli influenza l'acquisizione delle competenze sociali e guida lo sviluppo di schemi relazionali che i bambini generalizzano nelle relazioni adulte. Ambienti familiari avversi durante l'infanzia e relazioni negative tra genitori e figli possono ostacolare lo sviluppo delle competenze sociali. Ad esempio, i bambini esposti a conflitti coniugali e aggressività hanno una minore competenza sociale con i coetanei all'asilo, un effetto mediato da comportamenti genitoriali negativi. Una ridotta competenza sociale può avere effetti duraturi sulle relazioni sociali e compromettere il funzionamento anche in altri ambiti rilevanti per la salute.

Le esperienze di avversità e le carenze nella competenza socioemotiva possono contribuire a distorsioni nel modo in cui i bambini percepiscono ed elaborano le informazioni sociali, compromettendo la loro capacità di valutare accuratamente la minaccia nell'ambiente esterno, il che può quindi portare a risposte inappropriate o disregolate. Ambienti familiari caotici, conflittuali o imprevedibili possono portare i bambini a sviluppare un senso accentuato di potenziale pericolo, a prestare attenzione agli aspetti negativi del loro ambiente in modo selettivo o a percepire erroneamente situazioni benigne come minacciose (Luecken et al., 2013).

Una prospettiva differente viene offerta da Rubin e colleghi (2012), i quali affermano che la teoria della socializzazione di gruppo di Harris (2009) ha messo in discussione la prospettiva secondo cui la personalità di un bambino è plasmata principalmente dai genitori, attribuendo al gruppo dei pari un ruolo molto più incisivo nello sviluppo sociale e della personalità del bambino (Rubin et al., 2012).

I pari vengono definiti come bambini che hanno circa la stessa età e lo stesso livello di maturità. Essi svolgono un ruolo unico nello sviluppo del bambino, fornendo una fonte di informazione e confronto rispetto al mondo al di fuori della famiglia (Santrock et al., 2021).

Nello specifico, Harris sostiene che i bambini devono adattarsi e conformarsi alle norme prevalenti dei gruppi in cui trascorrono la maggior parte del loro tempo. Attingendo a diversi concetti della psicologia sociale riguardanti l'importanza delle norme di gruppo, Harris ha suggerito che l'identità di un bambino si sviluppa principalmente a partire dalle esperienze con i pari. La prospettiva di Harris offre ai ricercatori l'opportunità di affrontare questioni centrali sul ruolo causale esercitato da fattori genetici, biologici, familiari e dei pari nell'adattamento e nel disadattamento di bambini e adolescenti (Harris, 2009, come citato in Rubin et al., 2012).

Anche Jean Piaget (1932) e Harry Stack Sullivan (1953) avevano precedentemente fornito dei contributi, sostenendo che è attraverso l'interazione con i pari che i bambini e gli adolescenti imparano a rapportarsi in modo simmetrico e reciproco. Con i pari, i bambini imparano a formulare e a sostenere le loro opinioni, ad apprezzare le prospettive dei coetanei, a negoziare insieme delle soluzioni ai disaccordi e a sviluppare modelli di condotta reciprocamente accettabili (Piaget, 1932; Sullivan, 1953, come citato in Santrock et al., 2021).

In particolare, Piaget (1932) evidenzia come il contesto dei pari i bambini offra maggiori probabilità di sperimentare idee e spiegazioni contrastanti, negoziare e discutere molteplici prospettive e risolvere conflitti e disaccordi attraverso il compromesso (Piaget, 1932, come citato in Rubin et al., 2012). Sullivan (1953) condivide con Piaget l'idea che i concetti di rispetto reciproco, egualitarismo e reciprocità derivino in gran parte dalle esperienze tra pari. Il contributo distintivo di Sullivan è la sua attenzione al ruolo delle amicizie più strette nell'emergere di questi concetti. Sullivan ritiene che i bambini siano relativamente poco influenzati dai loro coetanei nella prima infanzia; sostiene tuttavia che, nella media infanzia, gli individui siano in grado di identificare e riconoscere le qualità reciproche, diventando agenti più rilevanti nella formazione della personalità (Asher & Paquette, 2003, come citato in Rubin et al., 2012). Parallelamente, secondo i teorici dell'apprendimento sociale, tra cui Bandura e Walters (1963), i bambini imparano a conoscere la realtà sociale e come comportarsi al suo interno osservando i loro coetanei e venendo guidati direttamente da loro. Pertanto, i coetanei diventano agenti di controllo e modifica del comportamento, rinforzando o punendo quei bambini i cui comportamenti sociali supportano o sfidano le norme e i valori sociali all'interno del particolare contesto o cultura (Shortt et al., 2003, come citato in Rubin et al., 2012).

Kennedy (2013) definisce la competenza sociale in relazione con i pari come il successo complessivo dei bambini nel raggiungere obiettivi sociali, interagire con gli altri e integrarsi con i propri coetanei. Durante gli anni prescolastici, i bambini vivono molte nuove opportunità per utilizzare le abilità sociali e comprenderle più a fondo. Essi stringono le prime amicizie, imparano a seguire alcune regole e routine di classe e sviluppano un controllo emotivo sempre più forte. L'insegnamento mirato e le interazioni tra pari supportate dall'insegnante migliorano la capacità dei bambini di usare il linguaggio sociale e di interpretare i segnali sociali degli altri bambini.

Le interazioni positive con i coetanei offrono un percorso di sviluppo socioemotivo e la preparazione all'apprendimento nella scuola dell'infanzia e oltre. Ad esempio, i bambini piccoli possono imparare e mettere in pratica la capacità di assumere diverse prospettive e l'empatia, il tutto nel contesto di giochi di gruppo e attività sociali (Kennedy, 2013).

A conferma di ciò, molti ricercatori e teorici affermano che le interazioni con i coetanei promuovono lo sviluppo linguistico e comunicativo del bambino, contribuiscono allo sviluppo morale e alla socializzazione dell'aggressività e facilitano i comportamenti prosociali e i processi socio-cognitivi (Bates, 1975; Garvey, 1986; Hartup, 1978, 1983; Rubin & Lollis, 1988, come citato in Guralnick, 1994). Al contrario, la mancata instaurazione di interazioni competenti con i coetanei durante gli anni prescolastici, che si manifesta in particolare dal rifiuto da parte dei pari, tende ad essere una caratteristica stabile dello sviluppo ed è un fattore predittivo di successivi problemi di adattamento (Parker & Asher, 1987, come citato in Guralnick, 1994). L'aumento dei livelli di gioco di gruppo è, infatti, correlato a maggiori gradi di competenza sociale legata ai pari, in particolare quando la competenza sociale è valutata da essi (Goldman, Corsini & DeUrioste, 1980; Howes, 1988, come citato in Guralnick, 1994). Tuttavia, questa associazione è relativamente modesta e non spiega i risultati secondo cui molti bambini che tendono a preferire il gioco solitario sembrano essere molto competenti socialmente (Rubin, 1982, come citato in Guralnick, 1994). Di conseguenza, la tendenza di un bambino ad associarsi con i coetanei nelle attività di gruppo è un indice ragionevole, ma chiaramente imperfetto, della competenza sociale nelle relazioni con i pari (Guralnick, 1994).

È stato comunque ampiamente sostenuto che le esperienze del gruppo dei pari possono avere un effetto significativo sul funzionamento e sull'adattamento sociale, emotivo e comportamentale degli individui all'interno di contesti relazionali più ampi. In sintesi, i gruppi di pari offrono ai bambini un ambiente sociale unico in cui possono imparare a conoscere sé stessi, gli altri e le relazioni tra persone e gruppi (Rubin et al., 2015).

Capitolo 2

La relazione insegnante-studente

Il presente capitolo ha come obiettivo quello di delineare il costrutto della relazione insegnante-studente, considerandolo all'interno della cornice teorica dell'attaccamento e dei sistemi ecologici. In particolare, vengono riportate le analogie e le differenze con la relazione genitore-figlio. Successivamente, vengono approfondite alcune dimensioni del legame insegnante-studente, per poi analizzare il ruolo guida dell'insegnante all'interno dell'ambiente scolastico, inteso come facilitatore del percorso di apprendimento e della partecipazione in classe, promuovendo un clima sicuro e inclusivo.

2.1 Definizione del costrutto

Gran parte del lavoro sulle relazioni bambino-insegnante si inserisce in una prospettiva basata sulla teoria dell'attaccamento (Howes, 1999; Pianta, 1998, come citato in Howes, 2000). Essa presuppone che i bambini si servano dei legami con gli adulti significativi per organizzare le proprie esperienze e, seguendo questo approccio, si presume che i bambini utilizzino le loro relazioni con gli insegnanti per organizzare le attività nel contesto scolastico. Sperimentare relazioni calde e sicure con gli insegnanti permette ai bambini di ottenere le risorse per altre relazioni sociali, comprese quelle con i coetanei. Inoltre, la sicurezza emotiva percepita verso l'insegnante può essere usata come base sicura e risorsa per esplorare le opportunità di apprendimento in classe (Howes, 2000).

La teoria dell'attaccamento suggerisce infatti che le relazioni positive tra un bambino e una figura di riferimento promuovono sentimenti di sicurezza emotiva, necessari per garantire il godimento e l'esplorazione dell'ambiente circostante (Beckh & Becker-Stoll, 2016).

Di conseguenza, il ruolo dei genitori è stato ampiamente esplorato e negli ultimi decenni gli studi si sono estesi fino a includere figure di riferimento non familiari. In questo contesto, l'insegnante è stato identificato come una figura chiave per lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dei bambini (Sierra et al., 2012, come citato in Garcia-Rodriguez, 2023), aprendo un dibattito sulla possibilità di considerare gli insegnanti come figure di attaccamento. Il presupposto iniziale è che i bambini possano formare legami affettivi con persone significative diverse dai genitori e, considerando il tempo che trascorrono con loro, gli insegnanti potrebbero ricoprire questo ruolo importante (Riley, 2010, come citato in Garcia-Rodriguez, 2023).

È comunque innegabile che il rapporto tra insegnanti e studenti abbia alcune analogie con la relazione genitore-figlio. Infatti, in molte situazioni l'insegnante funge anche da punto di riferimento sicuro a cui i bambini si rivolgono per trovare conforto nei momenti di stress, oppure può rappresentare una fonte di supporto che permette agli studenti di esplorare e interagire con il mondo sociale (Muñoz et al., 2016, come citato in Garcia-Rodriguez, 2023).

La ricerca empirica ha infatti rivelato diverse somiglianze rilevanti tra le relazioni genitore-figlio e insegnante-bambino. Koomen e Hoeksma (2003), ad esempio, hanno dimostrato come gli insegnanti della scuola materna fungano da rifugio sicuro e base di sicurezza, evidenziando dei punteggi iniziali molto alti nella ricerca di sicurezza da parte dei bambini al momento dell'ingresso a scuola, seguiti da un netto calo nelle settimane successive (Koomen & Hoeksma, 2003).

Tuttavia, il fatto che i bambini possano indirizzare comportamenti di attaccamento verso il loro insegnante, e che egli possa svolgere ruoli di base sicura e rifugio sicuro, non significa che i bambini abbiano un legame di attaccamento "a tutti gli effetti" con il loro insegnante (Ainsworth, 1989; Cassidy, 2008; Schuengel & van IJzendoorn, 2001, come citato in Verschueren & Koomen, 2012). La maggior parte dei bambini instaura un legame di attaccamento esclusivo e duraturo con i propri genitori, mentre il rapporto insegnante-bambino, di solito, non è né esclusivo né duraturo. Nella maggior parte dei sistemi scolastici, i bambini cambiano insegnante ogni anno. Inoltre, il rapporto insegnante-bambino risulta meno esclusivo perché i bambini devono condividere l'insegnante con molti altri compagni in classe. Oltre a questo, soprattutto nei contesti di istruzione secondaria, gli studenti devono interagire con più insegnanti durante la giornata. Infine, l'investimento emotivo speso dai genitori nella relazione con i propri figli è evidentemente maggiore di quello speso dagli insegnanti (Hamilton & Howes, 1992, come citato in Verschueren & Koomen, 2012).

In ogni caso, ci sono evidenze che suggeriscono che la relazione con almeno un adulto premuroso, non necessariamente parte del nucleo familiare, sia forse l'elemento più importante per proteggere i giovani che affrontano molteplici rischi nella loro vita (*Carnegie Council on Adolescent Development*, 1989; Gambone, Klem e Connell, 2002; Resnick et al., 1997, come citato in Sabol & Pianta, 2012), e per molti bambini questo adulto è l'insegnante (Sabol & Pianta, 2012).

Modelli come la teoria dei sistemi ecologici di Bronfenbrenner e la teoria dell'autodeterminazione, concordano sul fatto che il supporto e il legame emotivo che gli adulti che si prendono cura dei bambini forniscono siano essenziali per un positivo sviluppo infantile (Sabol & Pianta, 2012).

In particolare, basandosi sulla teoria dell'attaccamento, che considera le relazioni centrali per lo sviluppo infantile, il modello concettuale di Pianta e colleghi (2003) ha fornito una prospettiva di teoria dei sistemi di sviluppo su questo ambito emergente di interesse scientifico e applicativo. Secondo la teoria dei sistemi di sviluppo, nota anche come teoria dei sistemi a orientamento ecologico, i bambini sono inseriti in sistemi organizzati e dinamici che includono molteplici livelli di influenza, sia prossimali che distali. Al livello più prossimale, le relazioni insegnante-bambino sarebbero il prodotto delle caratteristiche individuali di insegnante e bambino, che sono reciproche e bidirezionali (Pianta et al., 2003, come citato in Sabol & Pianta, 2012).

Mary Parker Follett (1970) aveva infatti definito la relazione insegnante-studente come una relazione reciproca, considerandola una delle relazioni umane cardinali, come quelle tra genitore e figlio, tra datore di lavoro e dipendente, tra amico e amico. L'autrice ha sottolineato anche l'importanza di ciò che gli insegnanti ricevono dagli studenti, come gli stimoli, la gamma di suggerimenti, la richiesta di chiarezza che viene posta, ecc. Secondo Follett è importante che ogni insegnante riconosca il suo debito verso i suoi studenti (Follett, 1970).

La teoria dell'attaccamento sottolinea inoltre che gli insegnanti della scuola dell'infanzia svolgono un ruolo cruciale nello sviluppo dei bambini anche durante l'età prescolare, diventando le figure di riferimento principali in questa fase. (Pianta, 1999, come citato in Wang et al., 2022).

Essi giocano dunque un ruolo importante nel formare le esperienze dei bambini a scuola poiché, oltre al ruolo tradizionale di insegnare le competenze accademiche, sono responsabili anche della regolazione del livello di attivazione, della comunicazione e del contatto con i pari (Howes & Hamilton, 1993; Howes et al., 1994; Pianta, 1997, come citato in Hamre & Pianta, 2001). Gli insegnanti forniscono anche supporto comportamentale e insegnano ai bambini strategie di adattamento (Doll, 1996, come citato in Hamre & Pianta, 2001).

2.2 Dimensioni della relazione

Le relazioni tra insegnanti e studenti possono essere considerate come microsistemi in cui fattori diversi del bambino e dell'adulto si intrecciano e si organizzano (Pianta et al., 2003, come citato in Longobardi, 2013). Numerose ricerche si sono concentrate sulla percezione bidirezionale che bambino e insegnante hanno della loro reciproca interazione, considerando le diverse dimensioni come i costrutti fondanti per misurare la relazione. Un efficace strumento per valutare tali percezioni è stato realizzato da Pianta (2001), cioè la *Student Teacher Relationship Scale* (STRS), la quale consente all'operatore di considerare tre elementi qualificativi della relazione, ovvero la Vicinanza, il Conflitto e la Dipendenza. La Vicinanza rappresenta la dimensione caratterizzata da affetto, calore e coinvolgimento emotivo. Una relazione di Vicinanza con il proprio insegnante consentirebbe al bambino di potersi esprimere liberamente senza inibizioni e senza paure, di potersi impegnare con maggior profitto, di assumere atteggiamenti positivi verso la scuola e soprattutto di acquisire buone competenze sociali (Buyse et al., 2008, come citato in Longobardi, 2013). Relazioni caratterizzate da Vicinanza sono inoltre un fattore di protezione nello sviluppo, soprattutto nei casi di bambini maltrattati, abusati, o provenienti da ambienti familiari inefficaci (Crittenden & Claussen, 2000, come citato in Longobardi, 2013). Al contrario, la dimensione del Conflitto evidenzia la presenza di interazioni conflittuali, oppure l'assenza di rapporti gratificanti tra insegnante e allievo. Questa dimensione misurerebbe quindi il grado di negatività della relazione, diventando un fattore di stress per il bambino in classe. I rapporti caratterizzati da alti livelli di Conflitto possono essere all'origine di molti problemi comportamentali e possono bloccare il rendimento scolastico, riducendo al minimo la partecipazione alle attività didattiche, fino a compromettere la regolare frequenza scolastica (Baker, 2006; Doumen et al., 2008, come citato in Longobardi, 2013). La terza dimensione della STRS, infine, misura i livelli di Dipendenza che il bambino manifesta nei confronti dell'insegnante. Un bambino troppo dipendente dalla figura del docente esprime incertezze e insicurezze riferite ai compiti scolastici, oltre a richieste di approvazione e di sostegno.

Egli sperimenta inoltre sentimenti di isolamento e solitudine, causati da un'inibizione verso l'esplorazione dell'ambiente scolastico e dall'incapacità di stabilire relazioni soddisfacenti con i pari (Birch & Ladd, 1997, come citato in Longobardi, 2013).

È stato dimostrato che un insegnante che ottiene alti punteggi di Vicinanza rispetto ad uno studente descrive una relazione affettuosa e aperta con quest'ultimo, si sente di sostegno e prova empatia nei suoi confronti. Al contrario, punteggi elevati per la sottoscala di Conflitto rappresentano la tendenza ad avere problemi con l'alunno, percependolo come costantemente adirato e sentendo di essere considerato ingiusto e fonte di punizione. Infine, alti punteggi di Dipendenza indicano che lo studente reagisce con forza alla separazione dall'insegnante e tende a chiedere aiuto anche quando non sarebbe necessario (Molinari & Melotti, 2010).

Un altro recente strumento per valutare la percezione che il bambino possiede della relazione con il suo insegnante è il *Young Childrens Appraisals of Teacher Support* (Y-CATS) (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003; Longobardi et al., 2013a, come citato in Longobardi, 2013). Le tre dimensioni considerate riguardano quella del Calore/Supporto emotivo, dell'Autonomia e delle Interazioni negative/Conflittuali. La versione finale dell'Y-CATS comprende 14 item utilizzati per comprendere in che modo la relazione con l'insegnante sia fonte di supporto e di incoraggiamento per il bambino, 9 item dedicati a capire in quale misura il docente stimoli l'autonomia dell'allievo nelle attività in classe e 8 item per valutare in quale misura il bambino percepisca la relazione con l'insegnante come negativa e conflittuale (Longobardi, 2013).

Un ulteriore modo per evidenziare le dimensioni appartenenti alla relazione insegnante-studente fa riferimento al modello di comportamento interpersonale degli insegnanti, ossia un adattamento del modello di comportamento interpersonale di Leary per l'uso in ambito educativo. Le condotte degli insegnanti vengono mappate lungo assi bidimensionali indipendenti e riguardano i comportamenti efficaci degli insegnanti che possono influenzare i processi in classe. Il primo asse è quello di Dominanza e Sottomissione, definendo la dimensione di Influenza, la quale prima descrive chi controlla o dirige il processo comunicativo e con quale frequenza.

Il secondo asse comprende Cooperazione e Opposizione, definendo la dimensione di Prossimità, che indica il grado di cooperazione o vicinanza tra coloro che sono coinvolti nel processo comunicativo. Ognuno di questi due assi indipendenti mette in relazione comportamenti opposti. In particolare, il modello del comportamento interpersonale dell'insegnante assume la forma di un ottagono con otto settori che rappresentano le sfaccettature del comportamento dell'insegnante: Leadership, Aiuto/Amichevolezza, Comprensione, Responsabilità/Libertà dello studente, Incertezza, Insoddisfazione, Ammonimento e Rigidità. Tali sfaccettature ruotano tutte attorno agli assi bidimensionali di Influenza e Prossimità. Il modello suggerisce che il comportamento interpersonale degli insegnanti è un aspetto importante dell'ambiente di apprendimento in classe, poiché è correlato ai risultati cognitivi e affettivi degli studenti. Gli insegnanti che mostrano comportamenti più positivi, come leadership e comprensione, nelle loro interazioni quotidiane con gli studenti facilitano lo sviluppo di atteggiamenti favorevoli e migliori risultati tra gli studenti, mentre i comportamenti negativi degli insegnanti, come comportamenti incerti e insoddisfatti, producono l'effetto opposto (Goh, 1994).

Sulla stessa linea, Wubbels e colleghi (1989, 2006) hanno adattato il modello circonflesso di Leary (1957) al contesto scolastico, trasformando le originarie dimensioni di Influenza e Prossimità in Controllo e Affiliazione. In questa cornice, il Controllo viene concepito come l'autorità o l'influenza interpersonale che un insegnante trasmette all'interno della classe, mentre l'Affiliazione come aspetti di calore e cura. Gli studenti che percepiscono elevati livelli per entrambe le dimensioni da parte dell'insegnante mostrano migliori risultati cognitivi, maggiore coinvolgimento e atteggiamenti più positivi nei confronti della materia, rispetto agli studenti che sperimentano livelli più bassi da parte del docente (Brekelmans et al., 2011).

Uno studio condotto da Thompson (2018) esamina la dimensione del rispetto, le sue manifestazioni nelle relazioni insegnante-studente e il suo rapporto con l'etica della cura e lo sviluppo sostenibile. I dati emersi rivelano che gli studenti attribuiscono un grande valore al rispetto da parte dei loro insegnanti e misurano le espressioni di tale costrutto principalmente attraverso il livello di attenzione ricevuta tramite l'ascolto.

Il rispetto richiede infatti grande attenzione ed implica altri comportamenti, come la deferenza e il riconoscimento, oltre ad un orientamento filosofico che sia capace di valorizzare il punto di vista altrui. Basandosi sulla teoria etica di Immanuel Kant, lo studio di Thompson sottolinea le affermazioni di Wood (1999), il quale suggerisce che quando si rispetta un'altra persona non si è affatto inclini a mostrarsi indifferenti o disinteressati nei suoi confronti, così come non si tende ad ignorarla o a liquidarla frettolosamente, trascurandola o disprezzandola. Wood sostiene che sia moralmente sbagliato esprimere mancanza di rispetto o disprezzo per le persone, le quali vanno sempre considerate come fini a sé stesse (Wood, 1999, come citato in Thompson, 2018). Lo studio cita inoltre Kohn (1996), il quale sostiene che i bambini sono più propensi a comportarsi in modo rispettoso quando gli adulti importanti nella loro vita li rispettano a loro volta (Kohn, 1996, come citato in Thompson, 2018). Questa opinione viene in seguito ripresa da Boynton e Boynton (2005), i quali notano come le persone siano più inclini a fare di tutto per compiacere un superiore che dimostri di valorizzarle come individui e che li tratti con dignità e rispetto. Secondo Boynton e Boynton, gli studenti provano gli stessi sentimenti degli adulti, per cui giungono alla conclusione che gli insegnanti dovrebbero cercare di mostrare rispetto verso gli allievi, con lo scopo di promuovere relazioni positive reciproche e migliorare la disciplina degli studenti (Boynton & Boynton, 2005, come citato in Thompson, 2018). Di conseguenza, se il rispetto ha effetti positivi sul comportamento insegnante-studente, l'assenza di rispetto può essere considerata un fattore che contribuisce a relazioni negative studente-insegnante e ad atteggiamenti negativi degli studenti nei confronti della scuola e delle autorità scolastiche. I risultati di questo studio dimostrano che il rispetto è un elemento centrale per la costruzione di relazioni sostenibili tra insegnanti e studenti e tra studenti stessi e la qualità di tali relazioni ha implicazioni sia per la disciplina degli studenti sia per il loro rendimento scolastico. In conclusione, l'atto di mostrare rispetto insieme alle aspettative che gli studenti nutrono nei suoi confronti, influenzano il grado di rispetto che gli studenti provano per i loro dirigenti scolastici e insegnanti. Le aspettative degli studenti riguardo a tale costrutto includono la possibilità di partecipare ad alcuni processi decisionali, l'attenzione mostrata verso le loro preoccupazioni e la cura offerta agli studenti che possiedono un rendimento insufficiente (Thompson, 2018).

2.3 Il ruolo guida dell'insegnante

Secondo la teoria di Lev Vygotskij, lo sviluppo cognitivo del bambino si realizza grazie alle interazioni con persone più competenti, le quali trasmettono gli strumenti culturali necessari per l'attività intellettuale. Questo aspetto si riflette in quella che Vygotskij definisce come la zona di sviluppo prossimale, ovvero la differenza tra il livello di sviluppo effettivo di un individuo, manifestato quando risolve un compito da solo, e il suo livello di sviluppo potenziale, che si potrebbe esprimere se il compito venisse risolto grazie alle indicazioni e ai suggerimenti di un altro soggetto più competente che si colloca ad un livello di sviluppo superiore, come un insegnante. Dal concetto di zona di sviluppo prossimale deriva l'importanza della sensibilità dell'adulto rispetto alle abilità del bambino, che conduce al concetto di *scaffolding*. Esso significa graduare e modulare il livello di supporto sul bambino e presuppone che nelle interazioni sociali le differenze fra i partecipanti si risolvano in un'azione reciproca. Nell'interazione adulto-bambino, la maggiore competenza del primo viene messa a disposizione del secondo, sia per favorire l'apprendimento di nuove abilità, sia per consolidare quelle già apprese. Il tipo e il grado di supporto che viene fornito dipendono dal compito e dal bambino stesso. Durante una sessione di insegnamento, per esempio, un insegnante dosa il tipo di guida a seconda della prestazione dell'allievo (Wright, 2018, come citato in Santrock et al., 2021). Infatti, il nodo centrale dell'attività di *scaffolding* è che l'aiuto dato è flessibile, ossia modulato sulle capacità del bambino, e contingente all'interno di interazioni collaborative che possono essere avvenire a livello educativo o informale, come nel caso del gioco. La teoria di Vygotskij è stata adottata da molti insegnanti e applicata al mondo dell'educazione con successo (Bodrova & Leong, 2017, come citato in Santrock et al., 2021).

Sulla stessa linea, Stone (1993) ha descritto un'analisi dello *scaffolding* ispirata a Vygotskij, il quale riteneva che l'apprendimento avvenisse prima a livello sociale, ovvero intermentale, e poi a livello individuale, cioè intramentale. Nella prospettiva di Stone, lo studente non possiede un ruolo passivo nell'interazione con l'insegnante, poiché lo *scaffolding* viene considerato come un processo interpersonale fluido in cui entrambi i partecipanti sono attivi.

Essi costruiscono attivamente una comprensione comune, definita intersoggettività, attraverso scambi comunicativi in cui lo studente apprende dalla prospettiva dell'altro più esperto. Dato che lo *scaffolding* è un intervento dinamico e finemente adattato ai progressi dello studente, il sostegno fornito dall'insegnante durante il processo dipende fortemente dalle caratteristiche della situazione, come il tipo di compito, che può essere strutturato bene o male, e le risposte dello studente. Di conseguenza, lo *scaffolding* non si può replicare in modo identico in ogni contesto, ma assume sempre forme diverse. La maggior parte dei ricercatori si è spesso concentrata solo sulla descrizione e sulla caratterizzazione dello *scaffolding*, ma nell'ultimo decennio sono stati condotti alcuni studi sulla sua efficacia. È presente una convergenza tra i risultati degli studi che hanno esaminato l'impatto dello *scaffolding* sulle attività metacognitive e cognitive degli studenti, oltre che sul loro stato emotivo, dimostrandone quindi l'efficacia (Van de Pol et al., 2010).

Oltre alle strategie di *scaffolding*, un altro fattore sociale che influenza gli studenti è lo stile interpersonale adottato, il quale incide sulla loro motivazione autodeterminata. Secondo Reeve (2009), uno stile orientato allo sviluppo dell'autonomia consiste nell'adottare la prospettiva degli studenti, accogliere i loro pensieri, sentimenti e azioni e supportare il loro sviluppo motivazionale e la loro capacità di autoregolazione autonoma. Sul piano pratico, lo stile che supporta l'autonomia si concretizza coltivando le fonti motivazionali interne, fornendo giustificazioni razionali, affidandosi a un linguaggio non controllante e informativo, mostrando pazienza e riconoscendo e accettando le espressioni di affettività negativa. Al contrario, Reeve afferma che uno stile orientato al controllo consiste nel costringere i subordinati ad adottare la prospettiva dell'insegnante, nell'intromettersi nei loro pensieri, sentimenti o azioni e nel fare pressione sugli studenti affinché pensino, sentano o si comportino in un certo modo. Tale stile si manifesta nel momento in cui si fa affidamento su fonti esterne di motivazione, si trascurano le motivazioni razionali, si utilizza un linguaggio che induce pressione, si mostra impazienza affinché gli studenti producano la risposta corretta e si esercita il potere per sopprimere le lamentele e le espressioni di affettività negativa degli studenti.

Soenens e colleghi (2012) hanno dimostrato che l'insegnamento percepito come controllante è correlato negativamente alla motivazione autodeterminata degli studenti, la quale risulta necessaria per fare in modo che essi utilizzino strategie cognitive adattive, come strategie cognitive di livello profondo e strategie metacognitive (Amoura et al., 2015).

Negli ultimi anni, l'insegnamento scolastico ha subito una trasformazione, passando da una modalità tradizionale ad un approccio in cui il ruolo dell'insegnante si pone come guida. Chi insegna deve assicurarsi di svolgere al meglio il ruolo di guida e di valorizzarlo al massimo, tenendo sempre a mente la grande responsabilità che si ha. Gli insegnanti, infatti, sono coloro che facilitano l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di competenze, istruiscono gli studenti e risolvono i loro dubbi. Il ruolo di guida svolto consiste nell'introdurre gli studenti alla partecipazione in classe, nell'insegnare loro i metodi di apprendimento e nel far loro capire cosa imparare e in quale modo farlo. Gli insegnanti devono trasmettere agli allievi la capacità di risolvere i problemi e migliorare la loro abilità di analisi e di gestione delle emergenze. Allo stesso tempo, essi dovrebbero instaurare un rapporto paritario con gli studenti, incoraggiandoli ad esplorare e ad apprendere in modo positivo. Solo in questo modo, gli allievi potranno stare al passo con i tempi e trarne beneficio duraturo per tutta la vita (Shi et al., 2016).

L'insegnante rappresenta la figura centrale dell'evoluzione educativa, poiché si impegna ad individuare le tecniche più adatte in classe per favorire l'insegnamento e l'apprendimento, dunque a guidare gli studenti nel modo migliore senza escludere nessuno. L'insegnante deve essere flessibile nella progettazione della propria lezione, in modo che gli interessi e le reazioni degli studenti possano guidare lo svolgimento delle lezioni, determinare le strategie didattiche e modificare i contenuti. Tale flessibilità non corrisponde al fare in modo che siano gli studenti a decidere cosa verrà fatto in classe, ma si concentra piuttosto sullo sfruttamento dei momenti in cui essi sono più ricettivi a determinati argomenti per approfondirli. L'educazione è quindi un'attività intenzionale, che coinvolge sia il soggetto che apprende sia l'oggetto di apprendimento, che tiene conto di più partecipanti e che ha una portata sociale grazie ai legami che si creano con altre persone.

In questo modo si genera una relazione tra diversi agenti in cui esiste uno spazio sociale di coesistenza, il quale presuppone l'accettazione positiva dell'altro. La dinamica sociale, che è costantemente presente, si basa sull'inclusione di tutti gli studenti attraverso pratiche attive e democratiche, per l'acquisizione di un apprendimento significativo. Il ruolo svolto dall'insegnante è essenziale per lo sviluppo delle competenze, la crescita personale, l'apprendimento significativo e la motivazione ad apprendere. L'aula rappresenta l'ambiente di apprendimento per eccellenza, per cui deve essere un contesto adeguato a ciò che si vuole ottenere, agli obiettivi che un insegnante vuole raggiungere. Risulta quindi fondamentale creare un'atmosfera di sicurezza con i propri studenti, per permettergli di superare la paura del giudizio e del senso di inadeguatezza e al fine di promuovere un clima di accettazione e rispetto reciproco (Alcivar et al., 2023).

Capitolo 3

Relazione insegnante-studente e sviluppo delle competenze sociali

Il presente capitolo offre una panoramica sulla letteratura scientifica che si è occupata di analizzare il legame tra la relazione insegnante-studente e l'evoluzione delle competenze sociali nei primi anni dello sviluppo. In particolare, vengono esaminati quattro studi empirici di rilievo internazionale, con un approfondimento sugli obiettivi, sulle caratteristiche dei partecipanti, sulle variabili considerate e sugli strumenti utilizzati. Dopo aver presentato i risultati emersi da ogni studio, il capitolo si conclude delineando le nuove prospettive di ricerca e le implicazioni pratiche per gli interventi educativi.

3.1 La domanda di ricerca

Il presente lavoro di tesi si propone di indagare, attraverso una revisione della letteratura scientifica, in quale modo la qualità della relazione insegnante-studente influenzi lo sviluppo delle competenze sociali negli studenti, a partire dalla prima infanzia fino ad arrivare alla scuola primaria. I risultati degli studi finalizzati a tale obiettivo non si limitano ad una discussione teorica, ma mirano ad evidenziare le implicazioni pratiche cruciali per la definizione di interventi educativi specifici. In particolare, lo scopo è quello di fornire strategie concrete per migliorare il clima relazionale in classe, promuovendo così sia il benessere sociale che il successo formativo degli studenti.

3.2 Gli obiettivi degli studi

Il primo studio analizzato, condotto da Zhang e Nurmi (2012), ha preso in considerazione le dimensioni longitudinali e bidirezionali tra la relazione insegnante-bambino, in termini di vicinanza e conflitto, e le competenze sociali dei bambini sia in ambito scolastico che familiare. Sono state generate tre ipotesi concorrenti: la prima sosteneva che le relazioni positive precoci tra insegnante e bambino predicessero la successiva competenza sociale, definendo quindi un effetto guidato dall'insegnante; la seconda ipotesi riteneva che la competenza precoce predicesse le successive relazioni positive tra insegnante e bambino, sostenendo che ci fosse la presenza di un effetto guidato dal bambino; infine, la terza ipotesi riguardava l'interazione reciproca tra la competenza e le relazioni tra insegnante e bambino. Gli autori si sono interessati ad esaminare la generalizzazione intersistemica della competenza sociale tra l'ambiente familiare e quello scolastico.

I ricercatori in ambito clinico e dello sviluppo si sono interessati a lungo alla generalizzazione delle abilità sociali apprese in un contesto ad altri contesti. In letteratura è riconosciuto che l'utilizzo di un'abilità in ambienti sociali naturali, come la classe, ha maggiori probabilità di promuovere la generalizzazione ad altri contesti rispetto al suo utilizzo in setting clinici o artificiali. Strettamente connesso a quanto appena esposto, un altro obiettivo dello studio mirava a verificare se la competenza sociale percepita dagli insegnanti potesse mediare la qualità della relazione educativa e la competenza osservata dai genitori. Un'ulteriore ipotesi sosteneva infatti che l'interazione positiva con l'insegnante favorisse inizialmente un miglioramento delle abilità sociali dei bambini nel contesto scolastico, le quali sarebbero trasferite anche nell'ambiente familiare tramite il processo di generalizzazione intersistemica (Zhang & Nurmi, 2012).

Il secondo studio analizzato, condotto da Wang e colleghi (2022), aveva come obiettivo quello di esaminare il ruolo moderatore della relazione insegnante-bambino nelle associazioni tra temperamento infantile, con particolare riferimento all'affettività negativa, e abilità sociali dei bambini cinesi in età prescolare. La ricerca ha proposto le seguenti ipotesi: l'affettività negativa dei bambini predice negativamente lo sviluppo delle abilità sociali; la vicinanza insegnante-bambino attenua la previsione negativa dell'affettività negativa dei bambini sulle loro abilità sociali; il conflitto insegnante-bambino intensifica la previsione negativa dell'affettività negativa dei bambini sulle abilità sociali (Wang et al., 2022).

Il terzo studio analizzato è stato condotto da Berry e O'Connor (2010), con l'obiettivo di esaminare le traiettorie di crescita delle abilità sociali dei bambini dalla scuola dell'infanzia alla sesta elementare e di indagare il ruolo dei problemi comportamentali precoci e delle relazioni insegnante-bambino nello sviluppo delle abilità sociali dei bambini. Lo studio ha analizzato l'evoluzione delle abilità sociali tra la scuola materna e la sesta elementare, valutando la linearità della crescita. La ricerca ha esaminato inoltre come i problemi comportamentali e la qualità della relazione insegnante-bambino influenzino tali traiettorie di sviluppo, verificando se un legame positivo con il docente possa moderare l'impatto dei deficit comportamentali precoci.

Data la carenza di evidenze empiriche pregresse, gli autori non hanno formulato ipotesi specifiche sulla forma qualitativa delle traiettorie di sviluppo delle abilità sociali. Tuttavia, hanno ipotizzato che la crescita sarebbe stata complessivamente positiva e curvilinea, con molteplici periodi di accelerazione o decelerazione. È stato inoltre ipotizzato che i bambini che manifestavano livelli più alti di problemi comportamentali in età prescolare, avrebbero avuto traiettorie di sviluppo delle abilità sociali meno adattive rispetto ai loro coetanei con livelli più bassi. Analogamente, si è ipotizzato anche che i bambini che avevano sperimentato una relazione insegnante-bambino di qualità superiore, nel tempo avrebbero avuto risultati migliori rispetto ai coetanei con relazioni insegnante-bambino di qualità inferiore (Berry & O'Connor, 2010).

Il quarto studio analizzato, condotto da Hajovsky e colleghi (2023), aveva come obiettivo quello di stimare i possibili effetti longitudinali e reciproci della qualità della relazione insegnante-studente e delle abilità sociali per gli studenti dalla scuola dell'infanzia alla terza elementare. La ricerca ha contribuito esaminando le potenziali influenze bidirezionali tra vicinanza e conflitto del rapporto insegnante-alunno, e l'autocontrollo e le abilità interpersonali. È stato indagato se la relazione insegnante-studente influenzasse le abilità sociali tra la scuola materna e la terza elementare e viceversa, analizzando la variabilità di tali effetti nel tempo e l'eventuale natura bidirezionale del legame (Hajovsky et al., 2023).

3.3 I partecipanti

I partecipanti del primo studio sono stati reclutati presso tre scuole urbane di Pechino da sei classi di asili nido, ognuna composta da 17-23 bambini, dall'insegnante specifico della classe e da due a quattro insegnanti della scuola. Al momento 1, tre mesi dopo l'ingresso dei bambini alla scuola materna, dei 127 bambini reclutati, 118, di cui 56 maschi e 62 femmine, con un'età media di 33,3 mesi, hanno partecipato con i loro genitori e gli insegnanti di classe. Tutti i bambini erano di origine cinese e avevano frequentato la scuola materna tutto l'anno. La maggior parte di loro, il 92,4%, era di etnia cinese Han, mentre la restante parte era di etnia cinese Man, Hui o mongola. Il 95% erano figli unici e coloro che non lo erano avevano un fratello o una sorella. L'età media delle madri era di 31,4 anni, quella dei padri di 33,7 anni e il reddito mensile medio era di 304 dollari.

Il 97,4% dei genitori conviveva, mentre il 2,6% erano separati e vivevano da soli o divorziati; il 76,3% delle madri e il 79,7% dei padri possedevano una laurea o un titolo superiore. Il campione rappresentava una comunità urbana relativamente privilegiata in Cina. Undici bambini si erano trasferiti in altre scuole materne entro il T2, nove mesi dopo il T1 e non vi partecipavano più. I dati riferiti dalle madri sono stati raccolti per 107 bambini e quelli riferiti dagli insegnanti per 106 bambini. Diciannove bambini si erano trasferiti in altre scuole materne entro il T3, un anno dopo T2 e non vi partecipavano più. I dati riferiti dalle madri sono stati raccolti per 85 bambini e quelli riferiti dagli insegnanti per 84 bambini. Sei insegnanti di classe hanno partecipato al T1 e sono rimaste le stesse al T2. Cinque insegnanti su sei avevano una laurea o un titolo di studio superiore, con un'esperienza media di insegnamento di 10,1 anni. Al T1 la durata media dell'esperienza di insegnamento delle insegnanti era di 7,2 anni. Al T3 due insegnanti sono rimaste le stesse dei T1 e del T2 e hanno riportato i dati su 25 bambini, mentre i dati sugli altri 59 bambini sono stati riportati da quattro nuove insegnanti (Zhang & Nurmi, 2012).

Per il secondo studio analizzato, i partecipanti erano 198 bambini in età prescolare reclutati da 13 classi di due asili nido di Shanghai. Tutti i bambini, le loro madri e i loro insegnanti hanno preso parte a questo studio longitudinale della durata di un anno. Il primo sondaggio (T1) è stato condotto nel secondo semestre della classe media, composta da bambini di età compresa tra 4 e 5 anni. Sono stati reclutati 210 bambini. Un anno dopo, è stato condotto il secondo sondaggio (T2). A causa del trasferimento scolastico, 12 bambini non hanno più potuto partecipare allo studio. Tra i restanti 198 partecipanti, 104 erano maschi e 94 femmine, con un'età media di 58,64 mesi al T1. Per quanto riguarda il livello di istruzione delle madri, il 13% aveva un diploma di scuola superiore, il 71% una laurea triennale e il 16% una laurea magistrale (Wang et al., 2022).

I dati del terzo studio sono stati ottenuti da un campione di bambini, madri e insegnanti partecipanti all'indagine NICHD sulla cura della prima infanzia e sullo sviluppo dei giovani, uno studio longitudinale su 1364 bambini, di cui 52% maschi, e le loro famiglie in 10 siti negli Stati Uniti.

I potenziali partecipanti sono stati reclutati tra 8986 madri che hanno partorito entro un periodo di campionamento di 24 ore in 31 ospedali nei siti. Le famiglie venivano escluse se la madre aveva meno di 18 anni, non parlava inglese, aveva un problema di abuso di sostanze, aveva intenzione di trasferirsi o se c'erano complicazioni mediche durante il parto. Il campione era costituito da 1168 dei 1364 bambini e famiglie originali che hanno contribuito con almeno alcuni dati all'analisi. Circa l'84, il 9 e il 7% dei bambini nel campione erano rispettivamente europei-americani, afroamericani e di altre etnie. Le madri avevano un livello di istruzione piuttosto elevato. Il 14% aveva meno del diploma di scuola superiore o del GED (un test che certifica competenze equivalenti al diploma di scuola superiore), il 25% aveva un diploma di scuola superiore o un GED, il 49% aveva almeno un titolo universitario o una laurea quadriennale e il 12% aveva un'istruzione post-laurea al momento della nascita del figlio. Nonostante questi dati, circa il 15% delle famiglie del campione viveva al di sotto della soglia di povertà federale al momento della valutazione a 54 mesi (Berry & O'Connor, 2010).

Il quarto studio ha considerato 12.507 bambini campionati dall'indagine ECLS-K:2011, che comprendeva 18.170 studenti degli Stati Uniti che avevano iniziato la scuola materna nell'autunno del 2011 e che sono stati seguiti fino alla quinta elementare. Circa il 50% del campione era di sesso femminile, il 54% bianco non ispanico, il 24% ispanico, il 13% afroamericano, il 4% asiatico, l'1% nativo americano/nativo dell'Alaska, lo 0,5% nativo hawaiano/altro isolano del Pacifico e il 4% era multirazziale. Al momento della raccolta dei dati, gli insegnanti erano rappresentati in tutte le fasce di età, con il 3,4% di età inferiore ai 25 anni, il 10,1% tra i 26 e i 30 anni, il 10,0% tra i 31 e i 35 anni, il 10,1% tra i 36 e i 40 anni, il 9,7% tra i 41 e i 45 anni, l'8,8% tra i 46 e i 50 anni, l'8,6% tra i 51 e i 55 anni, l'8,0% tra i 56 e i 60 anni, il 4,4% tra i 61 e i 65 anni e l'1,1% di età superiore ai 65 anni (Hajovsky et al., 2023).

3.4 Le variabili esaminate

Lo studio di Zhang e Nurmi ha preso in esame la relazione insegnante-bambino e le competenze sociali dei bambini, valutate sia nel contesto scolastico che in quello familiare.

Inoltre, per isolare l'effetto della relazione insegnante-bambino, la ricerca ha incluso alcuni variabili di controllo misurate al T1: il livello di istruzione materna, il sesso del bambino, la dimensione dell'approccio-evitamento temperamentale e i problemi comportamentali di internalizzazione ed esternalizzazione dei bambini (Zhang & Nurmi, 2012).

Il secondo studio ha utilizzato la dimensione dell'affettività negativa nei bambini, il loro livello di competenze sociali e la qualità della relazione insegnante-studente (Wang et al., 2022).

La ricerca condotta da Berry e O'Connor ha esaminato lo sviluppo delle abilità sociali dei bambini, considerando le dimensioni di condivisione, aiuto, inizio di una relazione e di controllo del proprio carattere, i problemi comportamentali precoci e la qualità della relazione insegnante-bambino. Nel modello finale è stato incluso lo stato di povertà, poiché ricerche precedenti hanno dimostrato la sua relazione con i problemi comportamentali e le abilità sociali (Berry & O'Connor, 2010).

L'ultimo studio analizzato ha considerato la percezione degli insegnanti sulla qualità della loro relazione con gli studenti e il livello di abilità sociali dei bambini, anch'esso valutato dai docenti (Hajovsky et al., 2023).

3.5 Gli strumenti

Per valutare la relazione insegnante-bambino, lo studio di Zhang e Nurmi ha impiegato la *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS, 28 item), articolata nelle sottoscale di Vicinanza (11 item), Conflitto (12 item) e Dipendenza (5 item). La competenza sociale è stata misurata tramite la *Early School Behavior Rating Scale*, somministrata sia alle madri (ESBRS-P, 16 item) che agli insegnanti (ESBRS-T, 14 item). Come variabili di controllo, sono stati raccolti dati demografici (istruzione materna e sesso), il temperamento infantile e i problemi di internalizzazione ed esternalizzazione tramite la versione cinese della *Child Behavior Checklist*, contenente 118 item valutati su una scala a tre punti, dove lo 0 indica l'assenza del comportamento e il 2 ne indica la presenza frequente (Zhang & Nurmi, 2012).

Analogamente, anche nel secondo studio la qualità della relazione insegnante-studente è stata misurata tramite la STRS, focalizzandosi al T2 sulle sottoscale di Vicinanza (11 item) e Conflitto (12 item).

L'affettività negativa al T1 è stata rilevata dalle madri tramite il *Child Behavior Questionnaire* (12 item), mentre per le competenze sociali (T1 e T2) gli insegnanti hanno utilizzato il *Social Skills Rating System-Teacher* (versione cinese), valutando le dimensioni di Cooperazione (11 item), Autocontrollo (12 item) e Assertività (7 item) (Wang et al., 2022).

La scala STRS è stata impiegata anche da Berry e O'Connor per valutare la qualità della relazione insegnante-bambino, utilizzando in questo caso una versione da 15 item. Per quanto riguarda le abilità sociali, lo studio si è avvalso della *Social Skills Rating Scale* (SSRS, 30 item) basata sui resoconti materni. I problemi comportamentali a 54 mesi sono stati misurati tramite la *Child Behavior Checklist* (CBCL), composta da 118 item raggruppati nelle sottoscale di Internalizzazione (comportamenti depressivi, ansiosi e disturbi somatici) ed Esternalizzazione (aggressività e condotte delinquenziali), dove punteggi più elevati riflettono una maggiore gravità dei disturbi (Berry & O'Connor, 2010).

La scala STRS è stata adottata anche per il quarto studio, per analizzare le dimensioni di Vicinanza (7 item) e Conflitto (8 item). Coerentemente con i lavori precedenti, per la valutazione delle abilità sociali gli insegnanti hanno impiegato il *Social Skills Rating System* (SSRS), focalizzandosi nello specifico sulle abilità interpersonali (5 item) e sull'autocontrollo (4 item) (Hajovsky et al., 2023).

3.6 I risultati

Lo studio di Zhang e Nurmi ha evidenziato un aspetto di continuità tra il contesto scolastico e quello familiare, mostrando come una relazione insegnante-bambino positiva all'ingresso nella scuola materna (T1) predica la competenza sociale scolastica a fine primo anno (T2). L'alto livello di vicinanza iniziale non solo favorisce il successo sociale a scuola, ma agisce a lungo termine influenzando la competenza sociale in famiglia al termine del secondo anno (T3). I dati mostrano un processo di generalizzazione cross-sistema: mentre la competenza familiare iniziale non predice quella scolastica, la competenza maturata a scuola (T2) si associa a quella domestica (T3), fungendo da mediatore tra la vicinanza dell'insegnante (T1) e il comportamento a casa (T3) (Zhang & Nurmi, 2012).

L'indagine condotta da Wang e colleghi ha invece approfondito il legame tra i tratti temperamentali e lo sviluppo sociale, evidenziando il ruolo moderatore della relazione insegnante-bambino.

I risultati emersi dalle analisi degli effetti di moderazione indicano che l'affettività negativa rilevata al T1 agisce come un predittore negativo significativo per le abilità sociali al T2, influenzando le dimensioni della cooperazione, dell'autocontrollo e dell'assertività. Lo studio dimostra che l'associazione tra affettività negativa e competenze sociali non è diretta, ma risulta mediata dalla qualità della relazione instaurata con l'insegnante. Si è osservato, infatti, che un elevato livello di vicinanza tra docente e alunno funge da fattore di protezione, attenuando l'impatto negativo del temperamento sulle abilità sociali. Al contrario, un alto livello di conflittualità nella relazione tende ad aggravare tale capacità predittiva, e incrementa le difficoltà del bambino nel maturare competenze relazionali adeguate (Wang et al., 2022).

Lo studio di Berry e O'Connor ha dimostrato che le competenze sociali evolvono in modo non lineare tra la scuola dell'infanzia e la sesta elementare, con due fasi di crescita accelerata: l'ingresso in prima elementare e il periodo tra la terza e la quinta classe. Al contrario, tra la quinta e la sesta elementare si registra una lieve decelerazione, che gli autori ipotizzano possa essere legata ai cambiamenti socioaffettivi tipici della preadolescenza. Un dato cruciale riguarda i bambini con alti livelli di internalizzazione precoce, i quali non solo iniziano il percorso scolastico con minori abilità sociali, ma subiscono un blocco dello sviluppo tra la prima e la terza elementare. In questo contesto, la qualità della relazione tra insegnante e bambino emerge come un supporto vitale che acquisisce importanza con l'età, indicando però che i benefici ricavati da una relazione di alta qualità potrebbero essere superiori per i bambini con bassi livelli di internalizzazione precoce rispetto ai loro coetanei più vulnerabili. Questo suggerisce che le tendenze socio-cognitive dei bambini altamente internalizzanti, come il ritiro o la depressione, potrebbero renderli meno ricettivi ai segnali sociali positivi provenienti dall'ambiente scolastico. In sintesi, i risultati confermano che una relazione positiva con l'insegnante rappresenta una risorsa fondamentale per tutti i bambini, nonostante ci siano alcune indicazioni che mostrano che l'entità dell'effetto è leggermente più forte per i bambini con bassi livelli di internalizzazione precoce (Berry & O'Connor, 2010).

L'ultima indagine considerata ha rilevato che gli effetti della vicinanza tra insegnante e studente sulle competenze interpersonali degli alunni sono di natura bidirezionale. Questo suggerisce l'esistenza di un'interazione dinamica, in cui una relazione affettiva solida promuove migliori abilità interpersonali che, a loro volta, favoriscono lo sviluppo di un legame più stretto con il docente. È emersa inoltre una reciprocità tra il conflitto insegnante-studente e le capacità di autocontrollo degli studenti, con effetti di entità da moderata a grande. Infatti, livelli elevati di conflittualità tendono a ridurre l'autocontrollo degli alunni, mentre scarse capacità di autoregolazione contribuiscono all'insorgere e al mantenimento di pattern relazionali conflittuali nel tempo. L'analisi ha anche identificato un'influenza unidirezionale significativa, per cui elevati livelli di conflittualità nella relazione insegnante-studente hanno mostrato notevoli effetti negativi sulle competenze interpersonali successive dei bambini. La ricerca sottolinea come la qualità del legame con l'insegnante rappresenti un elemento che può sostenere o ostacolare lo sviluppo di specifiche competenze sociali durante i primi anni della scuola primaria (Hajovsky et al., 2023).

3.7 Le nuove prospettive di ricerca

In riferimento al primo studio analizzato, gli autori suggeriscono di ampliare l'indagine oltre le dimensioni della vicinanza e del conflitto, esplorando aspetti relazionali come la dipendenza o la socializzazione mediata dall'insegnante. Un punto cruciale riguarda l'approfondimento dei fattori legati all'insegnante e alla struttura scolastica che favoriscono la qualità del legame, al fine di orientare meglio i programmi di formazione e le riforme del sistema educativo. Lo studio invita a indagare se i risultati siano universali o specifici delle comunità urbane cinesi, considerando che in Cina l'ingresso a scuola rappresenta la prima vera opportunità di interazione sociale al di fuori della famiglia, data la scarsa diffusione di servizi per l'infanzia e l'assenza di fratelli dovuta alla politica del figlio unico. Per quanto riguarda i meccanismi di generalizzazione, gli autori ipotizzano che il trasferimento della competenza avvenga attraverso due componenti: una esterna, legata agli effetti diretti della relazione insegnante-bambino a scuola, e una interna, per cui le abilità apprese vengono interiorizzate e applicate in altri contesti.

Lo studio pone l'accento sulla necessità di utilizzare metodi alternativi, come le osservazioni dirette, per superare i limiti dei resoconti soggettivi dei genitori e degli insegnanti che potrebbero essere influenzati da bias nella percezione. Inoltre, emerge l'indicazione di studiare le relazioni con le diverse figure educative presenti nelle classi cinesi, come gli insegnanti di supporto, per verificare se la loro influenza sulla competenza sociale differisca da quella dei docenti principali. Infine, pur avendo considerato variabili di controllo come il temperamento e il sesso, i ricercatori suggeriscono che studi futuri con campioni più ampi e analisi multilivello potrebbero chiarire meglio come le caratteristiche individuali e quelle del gruppo classe interagiscano nel determinare l'adattamento infantile (Zhang & Nurmi, 2012).

Lo studio condotto da Wang e colleghi suggerisce che le ricerche future non dovrebbero limitarsi alla sola relazione con l'insegnante, ma esplorare altri fattori ambientali, come le dinamiche del contesto familiare, per comprendere come le caratteristiche interne del bambino interagiscano con l'ambiente esterno. Per superare i limiti metodologici dei dati riportati da madri e insegnanti, gli autori ambiscono al coinvolgimento diretto dei bambini attraverso interviste e l'impiego di osservazioni sul campo, garantendo così una valutazione più oggettiva delle abilità sociali e dei legami affettivi. Poiché l'indagine è stata circoscritta alla città di Shanghai, emerge la necessità di estendere il campionamento a contesti geografici e socioeconomici differenti per verificare la generalizzabilità dei risultati su scala universale. Sul piano pratico, viene sottolineata l'esigenza di programmi di formazione per gli insegnanti, come il metodo *Banking Time*, volti a migliorare la qualità dell'interazione, riconoscere le emozioni dei bambini e trasformare i conflitti in opportunità di sostegno, specialmente per i bambini con temperamenti più complessi (Wang et al., 2022).

Sebbene lo studio condotto da Berry e O'Connor abbia offerto prove significative sull'evoluzione delle competenze sociali, gli autori evidenziano come la natura dinamica dello sviluppo umano renda complesso stabilire con certezza i legami di causalità tra le variabili.

Nonostante l'adozione di strategie metodologiche volte a ridurre i problemi di endogeneità, come l'analisi dei dati comportamentali rilevati un anno e mezzo prima delle altre misure, non è stato possibile determinare se fosse la qualità della relazione con l'insegnante a promuovere il cambiamento sociale o se fossero le abilità pregresse del bambino a modellare il legame stesso. Per superare tale incertezza, la ricerca futura dovrà orientarsi verso studi di formazione sperimentale, per considerare i meccanismi causali alla base del rischio comportamentale, delle relazioni insegnante-bambino e dello sviluppo delle abilità sociali. Un'area di cruciale interesse per la ricerca futura riguarda inoltre i processi di mediazione che alimentano i cicli di feedback tra il bambino e il suo ambiente sociale. Attraverso l'utilizzo di modelli di crescita latente, sarà possibile indagare come variabili quali l'evoluzione delle relazioni con i coetanei o lo sviluppo socio-cognitivo interno influenzino il legame tra la relazione con l'insegnante e il miglioramento delle competenze sociali. Emerge l'esigenza di verificare se le specifiche caratteristiche socio-cognitive associate ai problemi di internalizzazione possano spiegare la diversa sensibilità di questi bambini alla qualità del rapporto con il docente. A tal fine, risulterà fondamentale integrare nei futuri modelli di analisi anche le percezioni soggettive dei bambini riguardo alla natura del legame instaurato con i propri insegnanti. Un'altra sfida cruciale è legata alla molteplicità dei valutatori: le traiettorie di crescita possono apparire diverse a seconda che il bambino sia osservato dalla madre o dall'insegnante, per cui la ricerca futura dovrà avvalersi di valutatori multipli per distinguere tra errori di misurazione e reali differenze comportamentali nei diversi contesti. Le prospettive dei bambini riguardo alle loro relazioni con gli insegnanti e le valutazioni osservazionali delle relazioni contribuirebbero in modo sostanziale alla letteratura. Infine, sebbene l'impatto dei problemi di internalizzazione e della qualità del rapporto con l'insegnante possa apparire contenuto in termini assoluti, la sua rilevanza emerge nel confronto con altri fattori considerati: l'effetto positivo di una relazione insegnante-bambino di alta qualità durante la sesta elementare riesce a compensare circa un terzo dello svantaggio sociale legato allo stato di povertà.

Questo conferma come il supporto relazionale in ambito scolastico possa agire in modo efficace rispetto ai rischi derivanti dal contesto ambientale e familiare (Berry & O'Connor, 2010).

Infine, anche lo studio condotto da Hajovsky e colleghi ha delineato diverse direttrici per le indagini future, volte a superare i limiti metodologici e ad approfondire la comprensione delle dinamiche relazionali nel contesto scolastico. In particolare, emerge l'esigenza di adottare un approccio multi-informatore, poiché la concordanza tra le percezioni degli insegnanti, dei genitori e dei bambini stessi risulta spesso bassa. La ricerca futura dovrebbe integrare queste diverse prospettive per ottenere una valutazione più completa del funzionamento del bambino, riducendo i potenziali bias di valutazione associati ai singoli valutatori. Inoltre, è necessario ampliare l'indagine a campioni più specifici o a rischio. Sebbene i dati abbiano offerto un quadro rappresentativo della popolazione generale, è probabile che le traiettorie che legano abilità sociali e qualità della relazione varino sensibilmente in gruppi selezionati, come ad esempio gli studenti con disabilità. In quest'ottica, una variabile cruciale da indagare è l'abbinamento etnico e razziale tra docente e studente, al fine di determinare quanto tale corrispondenza influenzi lo sviluppo sociale e la qualità del legame percepito. Dal punto di vista metodologico, si auspica il passaggio da misurazioni esclusivamente indirette all'integrazione di osservazioni dirette in classe. Questo permetterebbe di superare il limite delle scale di valutazione, spesso soggette ad impressioni generali dell'insegnante, fornendo dati più oggettivi e precisi sull'utilizzo delle abilità interpersonali e di autocontrollo in situazioni specifiche. Infine, una promettente linea di ricerca riguarda l'analisi degli effetti di aspettativa dell'insegnante. Risulta fondamentale comprendere come tali aspettative, spesso alimentate da stereotipi, operino nel passaggio da un anno scolastico all'altro e tra diversi insegnanti. Indagare questi sistemi dinamici permetterebbe di chiarire come le percezioni iniziali dell'insegnante possano influenzare, nel lungo periodo, sia il successo scolastico sia alcuni dei risultati del presente studio (Hajovsky et al., 2023).

Conclusioni

Il presente lavoro di tesi si è proposto di indagare, attraverso una revisione della letteratura scientifica, in quale modo la relazione insegnante-studente influenzi lo sviluppo delle competenze sociali degli studenti. L'analisi condotta nei capitoli precedenti ha permesso di superare una visione unidirezionale del processo di socializzazione, considerando il legame educativo come complesso e multidimensionale, capace di agire sia come fattore di protezione che come fattore di vulnerabilità.

In risposta alla domanda di ricerca, i principali risultati emersi offrono evidenze chiare e convergenti su più aspetti. In primo luogo, è stata dimostrata la natura bidirezionale della relazione, affermando che la presenza di un legame affettivo solido promuove migliori abilità interpersonali che, a loro volta, favoriscono la relazione con il docente. In secondo luogo, le ricerche hanno evidenziato che tale vicinanza emotiva è in grado di attenuare l'impatto negativo del temperamento del bambino, proteggendo quindi lo sviluppo delle competenze sociali. Al contrario, un'elevata conflittualità tende ad incrementare le difficoltà dell'evoluzione di tali competenze. Infine, i risultati delle ricerche hanno confermato l'esistenza di un processo di generalizzazione cross-sistema, affermando che le competenze sociali maturate nell'ambiente scolastico vengono trasferite con successo anche nell'ambiente familiare.

Nonostante la solidità dei dati presentati, la letteratura esaminata presenta alcuni limiti che richiedono cautela nell'interpretazione dei risultati. Il limite principale riguarda la natura dinamica dello sviluppo, la quale rende complesso stabilire con certezza il legame di causalità tra le variabili esaminate. Inoltre, la maggior parte degli studi si è basata su valutazioni soggettive provenienti esclusivamente da genitori o insegnanti, il che può portare a bias percettivi e discordanze. Infine, è presente una generalizzabilità limitata dei risultati, poiché alcuni campioni sono stati circoscritti a specifiche comunità urbane e contesti geografici.

Questi limiti aprono la strada a nuove direzioni di ricerca sul tema. Sarà infatti utile in futuro progettare studi che integrino l'utilizzo di osservazioni dirette in classe, in modo da rilevare l'effettivo utilizzo delle competenze sociali durante le interazioni. Inoltre, risulterà necessario includere la prospettiva dei bambini attraverso interviste o scale di valutazione specifiche, in modo da esplorare le percezioni soggettive sul legame con il docente. Oltre a questo, sarà importante approfondire l'indagine su popolazioni a rischio, analizzando l'impatto dell'appartenenza etnica sulla qualità della relazione insegnante-studente. Infine, per permettere di comprendere come un legame educativo positivo possa trasformarsi in una risorsa fondamentale per la vita, sarà necessario ampliare lo studio agli effetti delle aspettative dei docenti e a come i cicli di feedback influenzino il passaggio dello studente da un anno scolastico all'altro.

Riferimenti bibliografici

- Alcivar, Z. E. G., Guzmán, G. A. P., & Orbea, G. L. G. (2023). The role of the teacher and parents as guides in the learning process of students with educational needs. *Sinergias Educativas*, 8(3). <https://doi.org/10.37954/se.v8i3.421>
- Amoura, C., Berjot, S., Gillet, N., Caruana, S., Cohen, J., & Finez, L. (2015). Autonomy-supportive and controlling styles of teaching. *Swiss Journal of Psychology*, 74(3), 141–158. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000156>
- Beckh, K., & Becker-Stoll, F. (2016). Formations of attachment relationships towards teachers lead to conclusions for public child care. *International Journal of Developmental Science*, 10(3-4), 103-110. <https://doi.org/10.3233/DEV-16197>
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.001>
- Bonino, S. (Ed.). (2002). *Dizionario di psicologia dello sviluppo*. Einaudi.
- Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., & Wubbels, T. (2011). Teacher control and affiliation: Do students and teachers agree?. *The Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 17-26.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of clinical child psychology*, 19(2), 111-122. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1902_2
- Dunn, J. (1990). *La nascita della competenza sociale*. Raffaello Cortina Editore.
- Follett, M. P. (1970). The teacher-student relation. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 137-148. <https://doi.org/10.2307/2391484>
- Garcia-Rodriguez, L., Redín, C. I., & Abaitua, C. R. (2023). Teacher-student attachment relationship, variables associated, and measurement: A systematic review. *Educational Research Review*, 38, 100488. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100488>
- Goh, S. C. (1994). Introducing a model of interpersonal teacher behaviour. *Teaching and Learning*, 15(1), 30–40.
- Guralnick, M. J. (1994). Social competence with peers: Outcome and process in early childhood special education. *Early childhood special education*, 45-72.
- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R., Helbig, K. A., & Goranowski, S. M. (2023). On the examination of longitudinal trends between teacher–student relationship quality and social skills during elementary school. *School Psychology Review*, 52(6), 679-695. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1883995>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

- Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.
<https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2>
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development*, 9(2), 191-204.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00119>
- Kennedy, A. S. (2013). Supporting peer relationships and social competence in inclusive preschool programs. *YC: Young Children*, 68(5), 18–25.
- Kompirović, T. (2014). Influence of family on the development of children's social competence. *Education Through Life: Continuing Education for Sustainable Development*, 12(1), 112–113.
- Koomen, H. M., & Hoeksma, J. B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports*, 93(3_suppl), 1319-1334.
<https://doi.org/10.2466/pr0.2003.93.3f.1319>
- Longobardi, C. (2013). Misurare e valutare la qualità della relazione nel contesto educativo e scolastico. *Psicologia dell'Educazione*, 7(2), 161-173.
- Luecken, L. J., Roubinov, D. S., & Tanaka, R. (2013). Childhood family environment, social competence, and health across the lifespan. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(2), 171-178. <https://doi.org/10.1177/0265407512454272>
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (2013). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. Springer Science & Business Media.
- Molinari, L., & Melotti, G. (2010). La relazione fra insegnanti e alunni nella scuola primaria: un contributo alla validazione italiana della Student-Teacher Relationship Scale (STRS). *Rassegna di Psicologia*, 27(2), 9-34. DOI: 10.7379/70593
- O'Malley, J. M. (1977). Research perspective on social competence. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 23(1), 29-44.
- Orpinas, P. (2010). Social competence. In *The Corsini encyclopedia of psychology*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0887>
- Rubin, K. H., Begle, A. S., & McDonald, K. L. (2012). Peer Relations and Social Competence. In V. Anderson & M. H. Beauchamp (Eds.), *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice*, (pp. 23–44). The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. *Handbook of child psychology and developmental science*, 4, 175-222.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*, 7, 199-211.

- Santrock, J. W. (2021). *Psicologia dello sviluppo*. McGraw-Hill.
- Shean, M. B., Pike, L. T., & Murphy, P. T. (2005). The acquisition of social competence: An examination of factors influencing children's level of social competence. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 22(2), 29–46. doi:10.1017/S0816512200028741
- Shi, H. Y., Zhang, H. H., Ren, H., & Chao, H. (2016). The important of the teacher's guiding role in the teaching. In *International Conference on Humanities Science, Management and Education Technology* (Vol. 18, p. 21). Atlantis Press.
- Thompson, C. S. (2018). The construct of 'respect' in teacher-student relationships: Exploring dimensions of ethics of care and sustainable development. *Journal of leadership education*, 17(3), 42-60. <https://doi.org/10.12806/V17/I3/R3>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22(3), 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Wang, Y., Tao, Y., Zhu, L., Li, Y., & Huang, D. (2022). Preschool children's negative affect and social skills in China: The moderating effect of the teacher–child relationship. *Frontiers in psychology*, 13, 991039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.991039>
- Zehrina, S., Hazim, S., & Siniša, O. (2018). Development of social skills among elementary school children. *International journal of cognitive research in science, engineering and education*, 6(1), 17-30. doi:10.5937/ijcrsee1801017S
- Zhang, X., & Nurmi, J. E. (2012). Teacher–child relationships and social competence: A two-year longitudinal study of Chinese preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(3), 125-135. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.03.001>
- Zhukova, O. A. (2018). Social competence: the components and the functions. *International Academy Journal Web of Scholar*, 9, 22-29. doi.org/10.31435/rsglobal_wos/30092018/6125