



Teachers' feedback and children's sociometrical status in primary school classes

Feedback degli insegnanti e status sociometrico dei bambini in classi di scuola primaria

Valentina Di Lellio^{a,*}, Anna Di Norcia^a

^a*Department of Social and Developmental Psychology, Sapienza, University of Rome*

ARTICLE INFO

Submitted: 27 April 2018
Accepted: 13 June 2018
DOI: 10.4458/0722-06

ABSTRACT

Teachers' behaviors toward children seem to influence their social reputation among peers. Aim of this work is to investigate the relation between teachers' feedback and children sociometrical status, using observations. Participants to the study were 54 children (40 boys), mean age 8 years and 3 months and their teachers. Peer nominations were administrated to children in order to categorize them in popular, rejected and average. Through an observative checklist teachers' feedback have been classified as positive, negative, corrective or neutral. Results showed that teachers used positive feedback more than other kinds of feedback. Moreover they used negative feedback with rejected children more than with popular children. In conclusion the association between teachers behaviors toward pupils and children social reputation seems to be confirmed.

Keywords: sociometrical status; teacher's feedback; observation; educational style.

RIASSUNTO

Gli atteggiamenti e i comportamenti degli insegnanti sembrano influire sulla reputazione sociale dei bambini tra i compagni di classe. Questo studio ha l'obiettivo di verificare la relazione tra azioni compiute dall'insegnante e status sociometrico dei bambini, utilizzando il metodo osservativo. Hanno partecipato allo studio 54 bambini (40 maschi), con età media di 8 anni e 3 mesi e le loro insegnanti. Ai bambini sono state somministrate le nomine dei pari, al fine di categorizzarli nei gruppi di popolari, rifiutati e medi. Mediante una griglia osservativa i feedback forniti dalle insegnanti sono stati classificati in positivi, negativi, correttivi e neutri. I risultati mostrano che complessivamente le insegnanti utilizzano più feedback positivi rispetto a quelli delle altre categorie. Inoltre i feedback negativi sono rivolti ai bambini rifiutati più che ai popolari. Lo studio conferma dunque che esiste una relazione tra reputazione sociale tra i compagni di classe e comportamenti degli insegnanti nei confronti dei bambini.

Parole chiave: status sociometrico; feedback insegnanti; osservazione; stile educativo.

*Corresponding author.

Valentina Di Lellio
Department of Social and Developmental
Psychology, Sapienza, University of Rome
Via dei Marsi 78, 00185, Rome, Italy.
Email: valentinadilello@live.it
(V. Di Lellio)



Introduzione

A partire dalla scuola primaria il ruolo svolto dagli educatori si differenzia sempre più marcatamente da quello genitoriale, consolidandosi in questo modo il processo di parziale separazione dalla famiglia iniziato con la scuola dell'infanzia. La classe rappresenta un fondamentale spazio di crescita in cui l'alunno ha la possibilità di sperimentare le proprie competenze e di sviluppare la propria identità. Tale processo, nel quale assumono un ruolo centrale gli aspetti emotivi e relazionali, avviene attraverso un continuo scambio sia con i pari che con gli insegnanti. In effetti, tra le occasioni e le sfide che la scuola propone, quella di rapportarsi all'insegnante, sia dal punto di vista intellettuale che da quello affettivo, rappresenta una delle più rilevanti (Bombi e Scittarelli, 1998; Pinto e Di Prospero, 2000).

Esiste un'ampia variabilità nella natura e nella qualità delle interazioni tra insegnanti e allievi: alcuni scambi sono principalmente sociali, intimi ed emotivi, mentre altri possono essere semplicemente didattici, formali, direttivi, o addirittura conflittuali (Pianta e Nimentz, 1991; Howes e Matheson, 1992). Come Pianta (1997) ha sottolineato, le relazioni con gli adulti nel contesto scolastico sono utili per lo sviluppo del bambino nella misura in cui forniscono risorse non solo alla sua crescita intellettuale, ma anche al suo benessere emotivo e alla sua competenza interpersonale (Pianta, 1997): dunque l'insegnante, oltre a stimolare gli apprendimenti, dovrebbe contribuire anche a promuovere lo sviluppo socio-emotivo del bambino, fornendogli quel senso di sicurezza e protezione che è indispensabile affinché egli possa esplorare il mondo fisico e umano che lo circonda (Pianta, Hamre e Stuhlman, 2003).

Numerose ricerche hanno confermato l'importanza della relazione insegnante-alunno come fattore che influisce sia sul primo adattamento scolastico del bambino che sui successivi risultati accademici (Lynch e Cicchetti, 1992; Howes, Hamilton e Matheson, 1994; Birch e Ladd, 1997). Lo sviluppo di relazioni positive tra insegnante e alunno si configura come un processo multideterminato in cui le caratteristiche del bambino, quelle dell'insegnante e la qualità dell'ambiente sociale contribuiscono insieme alla natura della relazione stessa (Kesner, 2000; Saft e Pianta, 2001). Soprattutto durante i primi anni di scolarizzazione una buona relazione con l'insegnante, connotata da qualità positive quali vicinanza, affetto e comunicazione aperta e con poche caratteristiche negative (relative ad aspetti conflittuali e/o di eccessiva dipendenza), contribuisce a promuovere lo sviluppo socio-emotivo del bambino (Birch e Ladd, 1997; Howes, 2000), il suo percorso di apprendimento (Pianta e Steinberg, 1992) e l'orientamento positivo delle sue condotte (Hughes, Cavell e Jackson, 1999).

Un aspetto rilevante della relazione insegnante-alunno è l'influenza che essa esercita sulle competenze del bambino nel campo della socializzazione tra pari, ovvero i tipi di rapporti che l'alunno instaura con i compagni di classe (Howes et al., 1994). Un legame positivo con l'insegnante, oltre a costituire un fattore di protezione nel percorso scolastico, fornisce anche una fonte di sicurezza e un modello di comportamento su cui i bambini possono costruire nuove competenze relazionali (Ladd, Birch, e Buhs, 1999). Al contrario, le relazioni caratterizzate dal conflitto possono portare l'insegnante a cercare di controllare maggiormente le condotte dei bambini, ostacolando in tal modo gli sforzi volti a promuovere un ambiente scolastico positivo (Birch e Ladd, 1997; Hamre e Pianta, 2001). Tra i diversi tipi di comportamenti interpersonali adottati dall'insegnante, il sostegno, l'affetto e la vicinanza sembrano avere effetti maggiori sulla percezione degli alunni nelle dinamiche scolastiche. Diverse ricerche hanno dimostrato un'associazione tra il calore affettivo dell'insegnante e l'adattamento sociale (Hughes, Cavell e Willson, 2001; Kuperminc, Leadbeater e Blatt, 2001); in particolare, i bambini che hanno con l'insegnante relazioni più supportive e meno conflittuali tendono ad essere maggiormente accettati dai pari (Howes et al., 1994; Ladd et al., 1999). In qualche misura, ciò può essere dovuto a caratteristiche personali del bambino che ne fanno un partner "di successo" in entrambe le relazioni; tuttavia numerose indagini hanno messo in evidenza come l'insegnante eserciti una specifica influenza sul modo in cui gli alunni vengono percepiti dai loro compagni. Ad esempio, Chang (2003) ha ipotizzato che il calore affettivo dell'insegnante abbia un'influenza positiva sugli alunni, aumentando la loro tolleranza di comportamenti problematici quali

l'aggressività e il ritiro sociale. Dallo studio è emerso che il calore dell'insegnante ha avuto un effetto positivo nel migliorare il consenso dei pari verso i bambini ritirati o aggressivi. La percezione di comportamenti aggressivi risente particolarmente dell'influenza dell'insegnante: sebbene, in generale, questi comportamenti venissero rifiutati dai pari, l'intensità del rifiuto variava in funzione dell'atteggiamento dell'insegnante verso l'aggressività, e il sostegno e l'affetto forniti agli studenti. L'aggressività e il ritiro sociale venivano principalmente rifiutati nelle classi in cui gli insegnanti mostravano maggiore avversione a tali comportamenti, mentre atteggiamenti più cordiali da parte degli insegnanti tendevano ad attenuarne il rifiuto da parte dei pari. Questi risultati suggeriscono che gli alunni prendono spunto dagli atteggiamenti e dai comportamenti dei loro insegnanti nel formare le proprie valutazioni sui compagni.

In tal senso, l'insegnante assume un ruolo primario nella promozione di un buon clima, poiché in grado di influire sulla qualità della rete delle relazioni non solo con le sue conoscenze, ma anche e soprattutto con il suo stile di insegnamento, le sue caratteristiche di personalità e il suo corredo valoriale (Calderhead, 1996). Molti aspetti delle interazioni tra insegnante e alunno possono essere utilizzati per esaminare come tali relazioni permettano al bambino di accedere alle risorse utili per adattarsi alle sfide che inevitabilmente si incontrano nelle relazioni tra pari. Una buona qualità nei rapporti tra insegnanti e alunni si costruisce principalmente attraverso gli scambi comunicativi, infatti, all'interno del contesto classe, per la riuscita del processo di insegnamento-apprendimento, ma anche per il buon funzionamento della relazione, un ruolo essenziale viene svolto dallo stile comunicativo dell'insegnante: risulta rilevante non soltanto ciò che l'insegnante dice, ma anche come lo dice (Selleri, 2016). Numerose ricerche in campo educativo si sono concentrate sullo studio della comunicazione in classe e in particolar modo sullo scambio verbale tra insegnante e bambino. Prendendo in considerazione una prospettiva di tipo qualitativo, l'osservazione rappresenta uno dei metodi privilegiati per questo tipo di ricerca che permette di conoscere ciò che succede in classe e, attraverso questo processo, di acquisire una maggiore consapevolezza dei comportamenti e degli atteggiamenti di insegnanti e alunni e della stretta interazione tra loro (Braga e Tosi, 1995; Ligorio e Cacciamani, 2013).

Un esempio di ricerca in questo ambito è quello di McAuliffe, Hubbard e Romano (2009). Le autrici hanno indagato, attraverso osservazioni naturalistiche in classe, il comportamento dell'insegnante. Le classi sono state osservate per tre giorni consecutivi in cui gli osservatori avevano il compito di codificare ogni forma di comportamento dell'insegnante nei confronti di ogni singolo alunno. Il "comportamento dell'insegnante" è stato definito, in modo specifico, come qualsiasi verbalizzazione rivolta a un singolo studente o a piccoli gruppi, di massimo tre studenti, udita dagli altri compagni di classe. Queste verbalizzazioni sono spesso accompagnate dal tono della voce, espressioni facciali, o gesti che contribuiscono alla categorizzazione del comportamento. I comportamenti sono stati codificati in nelle seguenti quattro categorie: comportamento positivo, definito come qualsiasi verbalizzazione di lode verso il bambino; comportamento correttivo, definito come qualsiasi verbalizzazione usata per correggere o reindirizzare il comportamento del bambino che non sia eccessivamente negativa; comportamento negativo, definito come qualsiasi verbalizzazione di rabbia, dispregiativa, sarcastica o condiscendente basata su parole, intonazioni, espressioni facciali o gesti ed infine, "altri comportamenti" non classificabili in una delle categorie precedenti.

Prendendo in considerazione il modo in cui la comunicazione insegnante-bambino influisce sulle dinamiche interattive tra pari, White e colleghe (White e Kistner, 1992; White, Sherman e Jones, 1996) si sono proposte di separare gli effetti del comportamento del bambino dal feedback dell'insegnante sulle impressioni dei compagni e le loro preferenze. I risultati hanno indicato che il tipo di feedback dell'insegnante era in grado di modificare la percezione dei coetanei nei confronti di un bambino target, rispetto a quella che emergeva dalla sola osservazione del comportamento. Nello specifico, le insegnanti che lodavano i comportamenti appropriati miglioravano il grado di simpatia e il giudizio nei confronti del bambino, mentre un'attenzione negativa verso i comportamenti inappropriati incideva negativamente sulla preferenza sociale. In uno studio successivo, White e

Jones (2000) hanno cercato di ampliare i risultati delle precedenti ricerche (White e Kistner, 1992) analizzando se il feedback dell'insegnante fosse in grado di cambiare la percezione dei bambini nei confronti di un compagno di classe con uno specifico status sociale. È emerso che le informazioni sulla reputazione del bambino e i feedback agivano come filtri attraverso i quali i bambini potevano valutare il comportamento dei pari e quindi creare le basi per le loro preferenze verso i loro compagni di classe. Più in particolare, la reputazione di un bambino fa sì che i suoi comportamenti vengano interpretati in un modo che risulti coerente con lo schema di bambino "gradito" o "meno gradito" e lo consolidi ulteriormente; il feedback dell'insegnante può essere, invece, uno strumento utile a modificare, nel corso del tempo, le percezioni che i bambini hanno nei confronti dei compagni socialmente rifiutati. I risultati suggeriscono, inoltre, che un flusso costante di correzioni pubbliche nei confronti di un bambino possano acuire le impressioni negative dei pari, mentre una breve esposizione a feedback positivi non si è rivelata sufficiente nel produrre miglioramenti significativi nella percezione di quei bambini giudicati come "poco graditi" o "neutri". Tuttavia, le autrici, ritengono che con il tempo queste risposte positive dell'insegnante verso i comportamenti più appropriati possano avere un effetto positivo anche sui compagni, come indice della loro attenzione verso quei comportamenti ritenuti come socialmente accettati.

Tenendo conto di tali premesse, in questo studio ci poniamo l'obiettivo di verificare la relazione tra azioni compiute dall'insegnante e status sociometrico dei bambini, utilizzando il metodo osservativo. Ci aspettiamo che i bambini che sono più spesso oggetto di feedback negativi da parte degli insegnanti abbiano una reputazione meno buona tra i compagni.

Metodo

Partecipanti

Lo studio è stato condotto in una scuola della periferia di Roma, per un totale di 3 classi terze primarie appartenenti allo stesso istituto, ma distribuite in tre plessi. I bambini delle tre classi considerate sono 54 (40 maschi e 14 femmine), con età media di 8 anni e 3 mesi ($DS=5$). I genitori dei bambini svolgono attività lavorative diversificate, tra cui prevalgono quelle legate al commercio (36,2% dei padri e 28,8% delle madri); tra le madri, il gruppo più numeroso è comunque costituito da casalinghe (36,5%). Le tre insegnanti osservate hanno età comprese tra 45 e 55 anni, con almeno dieci anni di esperienza nell'insegnamento; tutte conoscono i bambini da tre anni.

Procedura e strumenti

Prima di iniziare la ricerca, il progetto è stato presentato al dirigente e alle insegnanti e, una volta ottenuti tutti i consensi necessari (dirigenti, insegnanti, genitori), si è iniziata la raccolta dei dati; inoltre, prima di procedere con la somministrazione, è stato chiesto il consenso ai bambini stessi.

Feedback insegnanti. La tipologia di feedback fornita dagli insegnanti è stata ricavata tramite osservazioni in classe, della durata di due ore ciascuna, per tre giorni consecutivi. È stata a tal fine adattata la griglia di McAuliffe, Hubbard e Romano (2009) che prevede di rilevare i feedback positivi, negativi, correttivi e altro/neutri, forniti dagli insegnanti specificando se fossero rivolti al singolo bambino, a tutti o ad un sottogruppo di massimo tre bambini. La rilevazione è stata eseguita da due osservatori, che avevano ottenuto in fase di training, un accordo intergiudice superiore al 97% per ognuna delle variabili osservate. La misura derivata da questo strumento è stata la proporzione dei feedback correttivi, neutrali, positivi e negativi forniti da ogni insegnante sul totale degli interventi stessi.

Status sociometrico. Questo aspetto è stato misurato tramite le nomine dei pari (Caprara e Pastorelli, 1993). Ciascun alunno ha ricevuto delle liste con i nomi di tutti i compagni di classe, su ciascuna delle quali indicare i tre compagni preferiti per giocare, eseguire un lavoro scolastico, partecipare alla stessa squadra sportiva; con la stessa procedura erano da indicare tre compagni non desiderati. Le risposte sono state standardizzate per classe e per genere al fine di poter calcolare i diversi gruppi sociometrici, secondo una procedura adattata da quella classica di Coie, Dodge e Coppotelli (1982). Innanzitutto le nomine positive e negative ricevute da ogni bambino sono state ponderate rispetto al

numero di rispondenti per classe, e trasformate in punteggi Z. Successivamente sono stati calcolati i punteggi di preferenza sociale (differenza tra scelte e rifiuto) e impatto sociale (somma di scelte più rifiuti). Quindi sono stati definiti i gruppi sociometrici con le seguenti caratteristiche: Popolari (preferenza sociale > .8; scelte > 0; rifiuti < 0); Rifiutati (preferenza sociale < -.8; scelte < 0; rifiuti > 0); Trascurati (impatto < -.8; scelte = 0); Controversi (impatto > .8; scelte > 0 e rifiuti > 0); Medi (preferenza compresa tra -.7 e .7).

Codifica e analisi dei dati

Sulle misure dei quattro tipi di feedback forniti dalle insegnanti è stata eseguita un'analisi della varianza per misure ripetute in cui le tre classi sono state inserite come variabile indipendente (disegno sperimentale 4 x 3). I quattro tipi di feedback delle insegnanti sono stati poi utilizzati come variabili dipendenti in quattro separate analisi della varianza (ANOVA) inserendo ogni volta come variabile indipendente i tre gruppi definiti in base ai punteggi sociometrici (popolari, medi e rifiutati). Le analisi dei dati sono state eseguite con il pacchetto SPSS 24.

Risultati

I feedback delle insegnanti

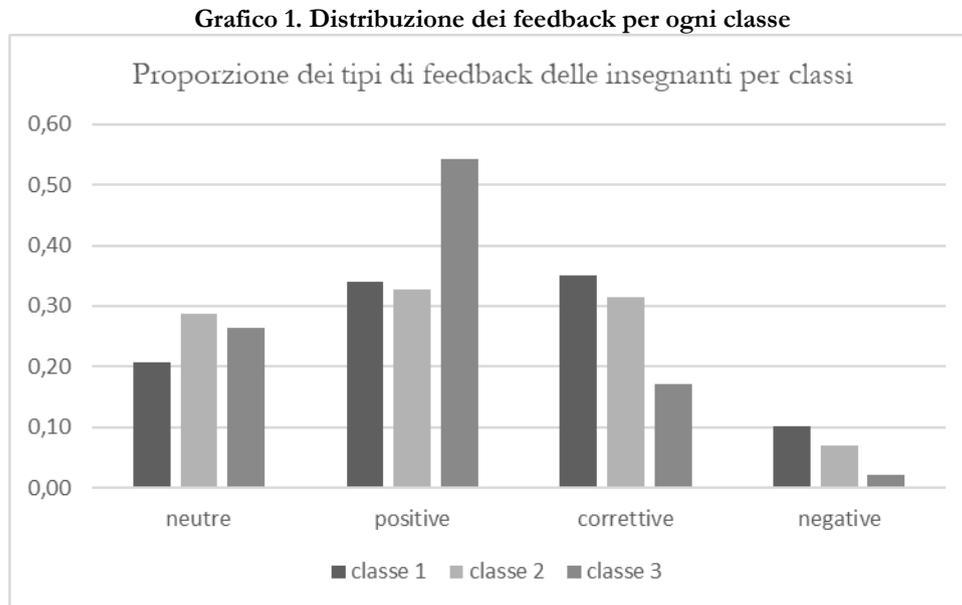
La tabella 1 mostra le statistiche descrittive relative ai feedback forniti dalle insegnanti

Tabella 1. Statistiche descrittive dei quattro tipi di feedback nelle tre classi esaminate

Feedback	Classe	Media	Dev. Standard	Numero di bambini
Positivi	1	0,34	0,23	21
	2	0,33	0,18	15
	3	0,54	0,27	15
	Totale	0,40	0,25	51
Negativi	1	0,10	0,12	21
	2	0,07	0,084	15
	3	0,02	0,05	15
	Totale	0,07	0,10	51
Neutri	1	0,21	0,25	21
	2	0,29	0,15	15
	3	0,26	0,24	15
	Totale	0,25	0,22	51
Correttivi	1	0,35	0,21	21
	2	0,31	0,18	15
	3	0,17	0,15	15
	Totale	0,29	0,20	51

Dall'analisi della varianza è emerso un effetto principale del tipo di feedback ($F_{3; 144} = 19,69$; $p < .001$ $\eta^2 = .29$). Come mostra la tabella 1, considerando l'andamento medio complessivo nelle tre classi, i feedback positivi (.40) predominano su tutti gli altri e il confronto post-hoc mediante *t* di Student per campioni appaiati conferma che la differenza tra positivi e correttivi (.29) è già tendenzialmente significativa ($t_{50} = 1,95$; $p = .057$); *a fortiori*, i feedback correttivi sono significativamente più frequenti dei neutri (.25) e dei negativi (.07). Per contro i feedback negativi sono i più rari di tutti, poiché sono già significativamente meno frequenti dei neutri ($t_{50} = -4,80$; $p < .001$). Le interazioni colloquiali, definite come "neutre" dal punto di vista della valutazione, sono altrettanto frequenti delle correzioni.

E' emersa inoltre un'interazione tra tipi di feedback e classi ($F_{6, 144} = 2,94$; $p = .01$; $\eta^2=.11$) illustrata dal Grafico 1.



Il test di Tukey-b ($p < .05$) applicato ai confronti tra classi mostra che la classe 3 si discosta dalle altre due, tra loro simili, per un maggior numero di feedback positivi; nella classe 3 vengono anche espressi meno commenti correttivi rispetto alla classe 1, ma in questo caso la classe 2 si trova in posizione intermedia, non significativamente diversa né dalla classe 3 né dalla classe 1. Infine, nessuna differenza si riscontra per il numero di feedback neutri e negativi tra le insegnanti e la classe.

Caratteristiche sociometriche e feedback delle insegnanti

Le categorie sociometriche ricavate dalle nomine dei pari presentano le seguenti frequenze: popolari: 10; rifiutati: 12 e medi: 32. Non sono emerse le categorie di controversi e trascurati che comunque risultano piuttosto rare in letteratura. Inoltre 7 bambini non rientravano in nessuna categoria, dal momento che la classificazione adottata non è esaustiva (Frederickson e Furnham, 1998). Al fine di evitare però la perdita di soggetti, i 7 bambini sono stati accorpati alle categorie con cui avevano caratteristiche più simili: 1 è rientrato nella categoria dei popolari e 6 nei medi. Le tre categorie sociometriche così definite sono state usate come variabile indipendente nelle analisi che seguono. La tabella 2 presenta la distribuzione percentuale di bambini popolari, medi e rifiutati nelle tre classi.

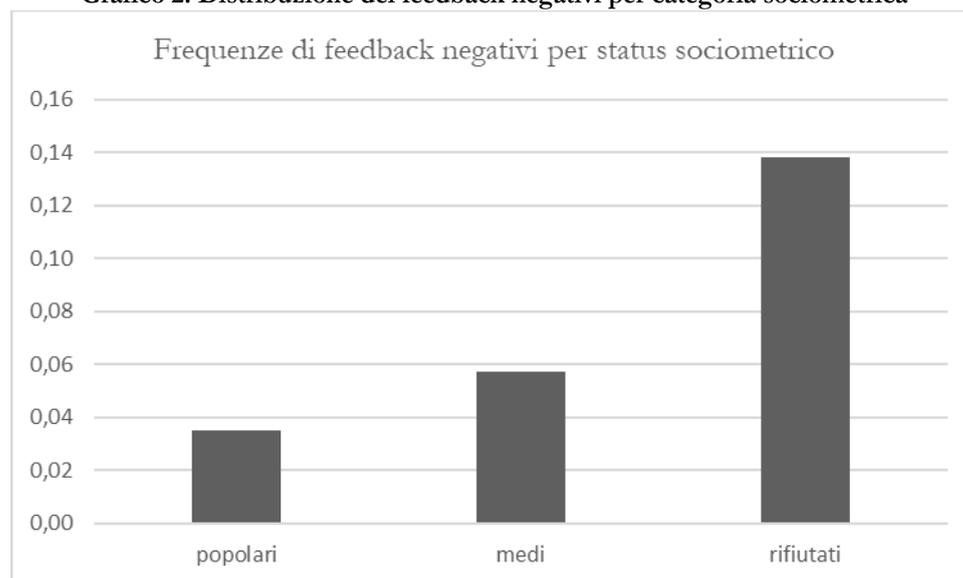
Tabella 2. Percentuale delle categorie sociometriche nelle tre classi esaminate

Classe	Popolari	Medi	Rifiutati
1	21%	57%	22%
2	20%	53%	27%
3	12%	69%	19%

Le quattro analisi della varianza avevano lo scopo di verificare se i feedback delle insegnanti, indipendentemente dalla classe e dallo stile di ciascuna di esse, fossero in relazione con la posizione sociometrica dei bambini (popolari, rifiutati e medi). Tre delle quattro analisi, e più precisamente quelle sulle interazioni neutre, sui feedback positivi e sui feedback correttivi non hanno mostrato differenze significative, un dato che corrisponde ad un'equa distribuzione di lodi, correzioni e interazioni colloquiali non valutative. Invece l'analisi eseguita sugli interventi negativi è risultata

significativa ($F_{2; 50} = 3,53; p = .037$) ed il test Tukey-b eseguito sulle medie ha evidenziato che i bambini rifiutati sono più spesso oggetto di commenti negativi, i bambini popolari ricevono invece pochissimi di questi commenti e i medi non si discostano significativamente né dai primi né dai secondi (Grafico 2).

Grafico 2. Distribuzione dei feedback negativi per categoria sociometrica



Discussione e conclusioni

Considerando l'andamento complessivo nelle tre classi prese in esame, i feedback positivi predominano su tutti gli altri, e sono significativamente più frequenti di quelli negativi, decisamente rari, mentre i feedback correttivi e quelli neutri risultano di pari frequenza. Il diverso stile delle insegnanti è testimoniato dall'interazione statistica tra tipi di feedback e classi. I confronti a posteriori hanno messo in evidenza climi differenti tra le classi e in particolare nella classe 3 che si distingue dalle altre due per un maggior numero di feedback positivi e un minor numero di correzioni. Inoltre nella classe 3 i commenti negativi risultano meno frequenti se paragonati alla classe 1 (nella classe 2, i feedback negativi hanno una frequenza intermedia). Sebbene nelle tre classi non venga rilevata una differenza significativa nel conferimento di feedback negativi, la differenza tra la classe 1 e la classe 3, pur restando in un range oggettivamente ridotto, denota una differenza negli stili comunicativi delle due classi. Questa prima analisi descrittiva ci permette di dire che la griglia osservativa utilizzata sembra uno strumento adeguato per individuare i differenti stili educativi degli insegnanti.

Commentando i diversi stili emersi nelle tre classi, la classe 3 sembra avvantaggiata dal frequente ricorso dell'insegnante a commenti positivi. Sebbene il piccolo numero di casi per cella abbia precluso la possibilità di un confronto statistico (ed è questo un ovvio limite della presente indagine), si può notare che in questa classe predominano i bambini medi, mentre sono pochi i popolari e i rifiutati: questo dato sembra suggerire l'esistenza di un clima accettante e poco competitivo. Occorre però tener presente anche la scarsa propensione di questa insegnante a fornire correzioni: ciò potrebbe essere indice di una modalità di insegnamento poco attenta agli errori e conseguentemente non in grado di fornire efficacemente il necessario aiuto. Volendo auspicare una situazione ottimale, compito dell'insegnante dovrebbe essere quello di promuovere l'autoefficacia nei bambini, volta a creare un clima di classe in cui vengano promosse tanto le capacità di fare quanto l'autocritica, portando gli alunni a rendersi conto che anche gli errori sono utili all'apprendimento.

Analizzando la relazione tra feedback delle insegnanti e posizione sociometrica, è emerso un nesso significativo solo tra rifiuto e i feedback negativi. In altre parole, rimproveri e commenti negativi "non costruttivi" (come sono invece i feedback correttivi) vengono rivolti verso una

categoria di bambini in difficoltà sotto il profilo relazionale, in quanto esplicitamente rifiutati dai compagni. Anche se non si tratta di una modalità persecutoria, poiché il numero di feedback negativi è di gran lunga inferiore rispetto agli altri tre tipi di feedback, il direzionarsi prevalente verso alunni in difficoltà costituisce un dato preoccupante.

Due tipi di interpretazioni si possono avanzare al riguardo. Da una parte, si può pensare che l'insegnante condivide con gli alunni il rifiuto di alcuni bambini, in quanto le caratteristiche comportamentali di questi bambini potrebbero infastidire non solo i pari, ma anche l'adulto. Spesso infatti il rifiuto è la risposta a comportamenti antisociali e i bambini che adottano tali comportamenti con i coetanei di frequente presentano anche alti livelli di conflitto con gli adulti. Dall'altra, si può pensare che l'insegnante contribuisca al rifiuto espresso dai pari in quanto, indirizzando dei commenti negativi verso un bambino, potrebbe influire sul giudizio che i coetanei hanno nei suoi confronti. Sebbene ognuna di queste due interpretazioni possa risultare come la più corretta, la situazione del bambino rifiutato dai pari esce aggravata emotivamente dal tipo di feedback che riceve, in quanto le verbalizzazioni espresse dall'insegnante si verificano prevalentemente di fronte all'intero gruppo classe.

E' certamente un limite del presente studio il fatto che il disegno di ricerca non permetta di pronunciarsi per l'una o per l'altra interpretazione. Tuttavia, questi risultati, che sono in linea con quelli della letteratura internazionale, offrono interessanti spunti di riflessione rispetto al ruolo che ha l'insegnante nel contribuire alla reputazione sociale dei bambini tra i compagni di classe. Ulteriori studi, anche a carattere longitudinale, sarebbero utili per comprendere i nessi causali tra comportamento dell'insegnante nei confronti dell'alunno, comportamento dell'alunno e reputazione sociale di quest'ultimo.

Author Contributions

V.D.L. collaborated to all phases, recruited the participants, coded the data, and wrote the introduction and the discussion. A.D.N. designed the study, supervised all phases, analyzed the data and wrote the method and the results.

Compliance with Ethical Standards

Conflict of interest

The authors declare that they have no competing interests.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Ethical approval

All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and/or national research committee and with the 1964 Helsinki declaration and its later amendments or comparable ethical standards.

Informed Consent

Informed consent was obtained from all individual participants included in the study.

Riferimenti bibliografici

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.
- Bombi, A. S. e Scittarelli, G. (1998). *Psicologia del rapporto educativo. La relazione insegnante-alunno dalla prescuola alla scuola dell'obbligo*. Firenze: Giunti editore.
- Braga, M., e Tosi, p. (1995). L'osservazione. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano, Bruno Mondadori.
- Calderhead, J. (1996). Teachers, beliefs, and knowledge, in D.C. Berliner e R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Simon & Schuster.
- Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1993). Relazione tra coetanei. La nomina dei pari come predittore delle forme di adattamento e disadattamento nella prima infanzia. *Età Evolutiva, 44*, 86-93.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as a functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development, 74* (2), 535-548.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. e Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Frederikson, N. L., Furnham, A. (1998). Sociometric classification methods in school peer groups: A comparative investigation. *Journal of child psychology and psychiatry, 39*, 921-934.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development, 9*, 191-204.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child relationships, In R. C. Pianta (Eds.), *Relationships between children and non-parental adults: New directions in child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development, 65*, 253-263.
- Hughes, J., Cavell, T., e Wilson, V., (2001). Further support for the developmental significance of the quality of teacher-student relationship. *Journal of School Psychology, 39* (4), 289-301.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 38*(2), 133-150.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. e Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*, 141-159.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development, 70*, 1373-1400.
- Ligorio, M.B., e Cacciamani, S. (2013). Metodi di indagine. In Ligorio, M.B., e Cacciamani, S. (a cura di), *Psicologia dell'educazione* (pp. 121-135). Roma: Carocci.
- Lynch, M., e Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R.C. Pianta (Eds.), *Relationships between children and non-parental adults: New directions in child development* (pp. 81-108). San Francisco: Jossey-Bass.
- McAuliffe, M.D., Hubbard, J.A., e Romano, L.J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal of abnormal child psychology, 37*(5), 665-677.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development, 8*, 11-26.

- Pianta, R. C., & Nimetz, S. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379–393.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Relationships between children and kindergarten teachers from the teachers' perspective, In R. Pianta (Eds.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 61–80). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C., Hamre, B. e Stuhlman, M. (2003). Relationship between Teachers and Children. In W. Reynolds, G. Miller (Eds), *Handbook of Psychology (Vol. 7)*, Educational Psychology. Wiley: New York.
- Pinto, G., e Di Prospero, B. (2000). La relazione con l'insegnante. In A.S. Bombi e G. Pinto (a cura di), *Le relazioni interpersonali del bambino: Studiare la socialità infantile con il disegno* (pp.69-90). Roma: Carocci.
- Saft, E.W., e Pianta, R.C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Relations with child and teacher characteristics. *School Psychology Quarterly*, 16, 125-141.
- Selleri, P. (2004). *La comunicazione in classe*. Carocci editore: le Bussole. Edizione 2016.
- White, K. e Jones, K. (2000). Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental of Child Psychology*, 76, 302-326.
- White, K. J., & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 933–940.
- White, K., Sherman, M. D., & Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problem peers: Effects of peer-reputed status. *Journal of School Psychology*, 34, 52–74.