

Il clima scolastico

Gianluca Gini (Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova)

Il concetto di clima scolastico, a volte indicato anche come “atmosfera scolastica”, non è di semplice definizione. Infatti, include dimensioni e aspetti diversi tra loro, se pur collegati, e la sua analisi può

essere fatta a partire da punti di vista parzialmente differenti. In sintesi, il clima si riferisce alla qualità e alle caratteristiche della vita all’interno di un istituto scolastico e/o di una singola classe.

In primo luogo, si richiama all’esperienza personale del singolo (alunno o insegnante) circa le modalità di funzionamento del “sistema scuola” in cui vive e alla sua percezione di diversi aspetti, per esempio il funzionamento

Il clima scolastico influisce su numerose variabili individuali e collettive e influenza lo sviluppo e il benessere degli studenti, i loro comportamenti e gli atteggiamenti verso compagni e insegnanti

delle relazioni, quali regole vigono, come viene gestita la disciplina, come vengono prese le decisioni, quanta importanza viene data alle opinioni delle singole persone, quanto ci si sente sicuri, il grado

di giustizia presente, ecc.

Nello stesso tempo, il clima scolastico non si limita all’esperienza individuale: è, forse più distintamente di altre dimensioni della vita scolastica, una variabile collettiva, di gruppo, di sistema. Componenti essenziali del clima scolastico sono, per esempio, il livello di coesione tra i membri della scuola e di collaborazione tra le diverse componenti (direzione, personale docente, studenti). Inoltre,

contribuiscono a definire il clima aspetti che si collocano al di sopra sia del livello individuale (ciò che fa o può fare il singolo individuo) che del livello delle relazioni interpersonali (come si comportano le persone le une con le altre); tra questi, le regole vigenti nella scuola, gli obiettivi e i valori di quell'istituto, le politiche adottate, le pratiche didattiche e organizzative (Dary e Pickeral, 2013).

Anche se non certamente nuova, l'attenzione verso il clima scolastico, o verso specifiche variabili riconducibili al concetto più

Le variabili di tipo climatico influenzano lo sviluppo e il benessere degli individui che vivono a scuola, i loro comportamenti, il loro modo di apprendere e il successo nell'apprendimento

generale di clima, ha riscontrato negli ultimi anni un notevole aumento nella psicologia scolastica. Tale interesse può essere spiegato soprattutto dalla crescente consapevolezza circa l'importanza di variabili di tipo climatico nell'influenzare lo sviluppo e il benessere degli individui che vivono a scuola, i loro comportamenti

e, non meno importante, il loro modo di apprendere e il successo nell'apprendimento.

UNA PROSPETTIVA STORICA: IL CONTRIBUTO DI LEWIN

Nella letteratura classica, il contributo più importante alla definizione del concetto di "clima" è quello di Kurt Lewin, il primo a interessarsi in maniera sistematica agli effetti dello stile con cui l'insegnante organizza il lavoro nella classe sul comportamento dei bambini. In particolare, Lewin individuò tre tipi di leadership dell'insegnante (Lewin, Lippitt e White, 1939).

- ◆ Il primo, definito *autoritario*, caratterizza l'adulto che indica le tappe dell'attività e le tecniche da seguire e assegna personalmente a ciascun membro del gruppo il lavoro da svolgere. Inoltre, il leader autoritario tende a stabilire i sottogruppi e ha rapporti più con i singoli, esprimendo critiche o approvazione al loro lavoro individuale, che con il gruppo o i sottogruppi.
- ◆ La leadership *democratica*, viceversa, si caratterizza per l'ampio spazio lasciato alla discussione e alla decisione del gruppo, accompagnato da aiuto e incoraggiamento da parte dell'adulto. Inoltre, il leader democratico, pur fungendo da guida, lascia spazio alla programmazione collettiva delle attività e alla scelta dei compagni con cui svolgere il lavoro.
- ◆ Infine, nella leadership *permissiva* il leader lascia un'eccessiva libertà al gruppo, fornisce informazioni solo se richieste, commenta e suggerisce raramente, si comporta cioè più come uno spettatore che come un componente del gruppo.

I risultati degli studi di Lewin hanno dimostrato effetti diversi dei tre tipi di leadership sul gruppo. In particolare, in riferimento alle attività di gruppo svolte in classe con la leadership dell'insegnante, il comportamento democratico è quello decisamente più soddisfacente, più produttivo e che provoca meno aggressività, minori tensioni e rigidità nei rapporti fra i membri del gruppo. Viceversa, nel gruppo autoritario, i bambini tendono ad alternare passività e ribellione nei confronti dell'insegnante, lavorano solo sotto la sua stretta sorveglianza e, quando vengono lasciati da soli, si abbandonano a litigi e a conflitti tra di loro. I bambini del gruppo, invece, permissivo appaiono solitamente disorganizzati, inefficienti, annoiati e litigiosi.

L'APPROCCIO CONTESTUALISTA

Negli studi più recenti, l'interesse per il clima scolastico assume la sua rilevanza all'interno di un approccio allo sviluppo dell'individuo che possiamo definire **contestualista**. Secondo questa prospettiva, valutare l'adattamento sociale e comportamentale del bambino a scuola significa considerare un vero e proprio percorso di apprendimento nel quale il bambino, da un lato, viene influenzato dalle caratteristiche dell'ambiente fisico e sociale della scuola e, dall'altro, partecipa con un ruolo attivo all'acquisizione di una serie di conoscenze e competenze socio-relazionali utili al proprio adattamento a quel determinato contesto (Gini, 2012). In questo approccio, per *ambiente* si intende un contesto strutturato di relazioni, ruoli sociali, regole e norme, alla cui definizione il bambino stesso parzialmente partecipa. Assumere questa prospettiva interpretativa, tra le altre cose, significa divenire consapevoli che la nostra valutazione del comportamento di un determinato bambino a scuola riguarda, prima di tutto, le strategie comportamentali che adotta per realizzare quella che viene chiamata la *sincronia interpersonale*, cioè il coordinamento tra i propri comportamenti e quelli del partner (coetaneo o adulto) (Schaffer, 1977).

L'ATMOSFERA MORALE

Un modo particolarmente interessante di concettualizzare il clima scolastico è attraverso l'atmosfera (o clima) morale della scuola, che esprime il ruolo giocato da un contesto normativo (in questo caso la scuola) nella regolazione del comportamento individuale. Il **clima morale della scuola** è costituito dall'insieme dei valori e delle norme, formali e informali, che regolano le relazioni interpersonali all'interno dell'ambiente scolastico e il grado

di condivisione di tali valori e norme da parte degli studenti e degli adulti (Høst, Brugman, Tavecchio e Beem, 1998). Questi valori si manifestano concretamente nella frequenza e nella qualità delle interazioni tra adulti e studenti, tra studenti e studenti, e tra adulti e adulti presenti all'interno della scuola.

L'elemento più importante per comprendere i possibili effetti dell'atmosfera morale sui comportamenti degli studenti è la *percezione* che questi hanno del clima della loro scuola. Come viene percepita l'atmosfera scolastica può infatti influenzare sia il loro comportamento in quell'ambiente, sia gli atteggiamenti verso i compagni e gli adulti della scuola. Per esempio, in alcune scuole superiori olandesi, Høst e colleghi (1998) hanno rilevato una correlazione negativa tra l'atmosfera morale percepita dagli adolescenti e una serie di comportamenti negativi, tra i quali abuso di alcol e droghe, piccoli furti, atti di vandalismo e comportamenti di aggressione verso i compagni. Questa correlazione negativa indica che maggiore è la percezione di un'atmosfera positiva all'interno della scuola (cioè un clima che *non* approva i comportamenti devianti, ma, al contrario, stimola la costruzione di relazioni positive fondate sulla collaborazione), minore è la probabilità che gli studenti mettano in atto tali comportamenti negativi.

Analogamente, altri studi hanno confermato, anche a livello di scuole secondarie di I grado, che la percezione di un'atmosfera positiva è associata a minori problemi di adattamento scolastico e sociale degli alunni (Kuperminc, Leadbeater, Emmons e Blatt, 1997).

IL SENSO DI COMUNITÀ

Un altro concetto rilevante quando si parla di clima scolastico è rappresentato dal **sens**o di comunità, che è stato proposto per descrivere gli aspetti psicologici del contesto sociale a cui si ritiene di appartenere e che soddisfa il bisogno di appartenenza che tutti abbiamo. Il senso di comunità si riferisce alla percezione di vivere in un'organizzazione sociale (in questo caso la scuola) i cui membri

La percezione della scuola come una comunità è associata con livelli più elevati di accettazione delle regole presenti nella scuola e un maggior rispetto per gli insegnanti e i pari

si conoscono, si pre-occupano e si aiutano l'un l'altro, alla cui costruzione contribuiscono attivamente e a cui sentono di appartenere (Solomon, Watson, Battistich, Schaps e Delucchi, 1996). In altri termini, il senso di comunità esprime la percezione di somigliare alle altre persone e di essere in relazione

reciproca con queste. Inoltre, rappresenta l'esperienza soggettiva di appartenere a una struttura sociale stabile e affidabile. Si tratta, quindi, di un costrutto complesso costituito da diverse dimensioni, quali l'appartenenza, la soddisfazione dei bisogni personali, la connessione emotiva condivisa, l'influenza sociale (McMillan e Chavis, 1986).

Alla luce di questa definizione, si può comprendere la relazione positiva tra senso di appartenenza alla comunità e atteggiamenti e comportamenti sociali positivi rilevata in diverse ricerche. La percezione della scuola come una comunità è, infatti, associata con livelli più elevati di accettazione delle regole presenti nella scuola e un maggior rispetto per gli insegnanti e i pari (Battistich,

Solomon, Kim, Watson e Schaps, 1995). Inoltre, studenti con un senso di comunità più sviluppato riportano atteggiamenti più positivi verso i compagni in difficoltà, tendono a essere più cooperativi con gli altri e a agire in maniera prosociale, oltre ad accettare più facilmente compagni appartenenti a gruppi sociali o etnici diversi dai loro (Battistich, Schaps e Wilson, 2004).

CLIMA SCOLASTICO E BULLISMO

Il bullismo a scuola è stato di recente collegato più direttamente alle variabili di clima, poiché costituisce, per sua stessa natura, un fenomeno non riconducibile esclusivamente a variabili individuali.

Nei casi più estremi, il bullismo all'interno di una scuola può essere un fenomeno "istituzionalizzato" e diventare una forma di vero e proprio nonnismo. Ciò accade più facilmente (ma non in modo esclusivo) in ambienti in cui molte persone, appartenenti a fasce di età diverse, condivi-

Il bullismo a scuola è stato collegato più direttamente alle variabili di clima, poiché costituisce, per sua stessa natura, un fenomeno non riconducibile esclusivamente a variabili individuali

dono per tutta la settimana spazi e tempo libero, come avviene quando l'istituto è dotato di un convitto. In questo caso, infatti, accadono di frequente episodi di violenza dei ragazzi più "anziani" nei confronti dei nuovi arrivati, secondo veri e

propri riti di iniziazione alla vita di comunità, magari con la tacita prospettiva per questi ultimi di passare dall'altra parte, assumendo il ruolo di persecutori, negli anni successivi. Più spesso, pur non assumendo una forma così istituzionalizzata, il bullismo viene

Il bullismo viene influenzato dalla percezione che il clima della comunità scolastica sia favorevole, o quanto meno non apertamente contrario, alle prepotenze e all'uso della forza

(in termini di piacevolezza e di attribuzione di colpa), e come questi vengono influenzati dalla percezione del clima scolastico, in studenti dai 9 ai 12 anni. Tale studio ha evidenziato che la percezione di un'atmosfera positiva all'interno della scuola, nei termini di un più alto senso di comunità, era positivamente associato a un atteggiamento più favorevole nei confronti della vittima di bullismo. Invece, la tendenza a colpevolizzare la vittima per la sua situazione era predetta dalla percezione di un clima relazionale negativo, cioè dalla convinzione che le relazioni interpersonali all'interno della scuola, sia tra compagni, sia tra studenti e insegnanti, fossero basate principalmente su criteri di individualismo, egoismo e dominanza.

MODIFICARE IL CLIMA DELLA SCUOLA

Alcuni modelli di intervento, basati sull'approccio definito della "Just Community", si focalizzano sul cambiamento della percezione del clima morale da parte degli studenti e sul superamento della cosiddetta "ignoranza pluralistica", cioè la tendenza dei singoli individui a ritenere (erroneamente) che la

influenzato dalla percezione che il clima della comunità scolastica sia favorevole, o quanto meno non apertamente contrario, alle prepotenze e all'uso della forza. Per esempio, in una ricerca italiana (Gini, 2008) sono stati analizzati gli atteggiamenti verso la vittima di prepotenze

maggioranza dei membri della loro comunità (in questo caso gli altri allievi della loro scuola) abbia atteggiamenti e norme diversi dai propri e favorevoli al comportamento trasgressivo.

In tale prospettiva, favorire una maggiore conoscenza tra gli studenti di ciò che accade nella propria scuola e una maggiore condivisione di ciò che gli altri compagni pensano e di quali sono i loro valori morali dovrebbe portare:

- a sviluppare un maggior senso di appartenenza alla comunità e una migliore capacità di assumere il punto di vista degli altri;
- a un decremento dei comportamenti di trasgressione, ritenuti coerenti con le aspettative dei coetanei, ma in realtà contrari a quanto atteso dai membri della comunità stessa.

Inoltre, gli interventi a livello di scuola basati sul concetto di senso di comunità mirano a migliorare il senso di appartenenza alla comunità-scuola da parte degli studenti, al fine di incrementare il loro impegno personale per il mantenimento di norme e valori della scuola e per l'assunzione di comportamenti congruenti con tali norme e valori. Le strategie educative per potenziare il senso di comunità degli allievi (e di tutti i membri della scuola) sono diverse e possono includere attività che sostengono e promuovono l'autonomia, la partecipazione alla vita scolastica e la collaborazione tra i diversi membri.

Un esempio di progetto che mira a modificare il clima della scuola in modo da influenzare il senso di comunità dei suoi membri è il "Child Development Project" (Solomon et al., 1996), che si basa su quattro principi interconnessi:

1. costruzione di una relazione supportiva tra pari e tra studenti e insegnanti;

2. attenzione alla dimensione sociale e morale del processo di apprendimento;
3. insegnamento rivolto a menti considerate attive;
4. incremento della motivazione intrinseca degli studenti.

L'enfasi del progetto è su tutte quelle forme di sostegno agli alunni che possono essere attivate all'interno della scuola, attraverso tipologie diverse di azione, tra cui:

- l'apprendimento cooperativo;
- lo sviluppo condiviso delle regole;
- l'uso della letteratura e di altri strumenti curricolari per promuovere valori prosociali;
- la promozione della comprensione interpersonale e dell'empatia;
- eventi scolastici particolari, quali eventi sportivi, feste e manifestazioni orientate ad accrescere il senso di appartenenza alla scuola e ad avvicinare le famiglie e la comunità locale alla scuola stessa.

Per esempio, riguardo allo sviluppo condiviso delle regole, ci si riferisce a un ap-

Lo sviluppo condiviso di regole si riferisce a un approccio basato sulla costruzione di relazione di fiducia e rispetto tra insegnanti e studenti

proccio alla gestione della classe basato sulla costruzione di relazioni di fiducia e rispetto tra insegnanti e studenti. A questi ultimi, in particolare, viene dato un ruolo attivo nella gestione della classe in collaborazione con gli insegnanti: le regole vengono ne-

goziate insieme all'inizio dell'anno e sono monitorate (ed eventualmente modificate) in appositi incontri mensili.

MIGLIORARE LA DISCIPLINA A SCUOLA

Una dimensione che influenza notevolmente il clima scolastico è il tipo di sistema disciplinare con cui vengono gestite le infrazioni alle regole. In particolare, è possibile distinguere climi diversi basati su due tipi di giustizia.

Una dimensione che influenza notevolmente il clima scolastico è il tipo di sistema disciplinare con cui vengono gestite le infrazioni alle regole

Un modello più tradizionale, e ancora molto diffuso nelle nostre scuole, è il **clima** di tipo **punitivo** (più vicino al concetto di giustizia retributiva), caratterizzato da alti livelli di controllo e bassi livelli di supporto fornito ai membri della comunità. Il principio sottostante

è quello dell'edonismo, ossia l'idea che gli individui siano motivati soprattutto a massimizzare il piacere ed evitare il dolore, e che il comportamento possa essere regolato attraverso premi e punizioni. In altre parole, si tratta di un approccio individualistico che vede il comportamento trasgressivo come un problema fondamentalmente legato al comportamento individuale del trasgressore.

Rispetto a questo tipo di clima ci sono evidenze del fatto che le cosiddette politiche di "tolleranza zero", che impongono l'applicazione di conseguenze predeterminate a comportamenti negativi, spesso di tipo unicamente punitivo, quali sospensioni, espulsioni o altre sanzioni analoghe, non sono realmente efficaci nella modificazione del comportamento individuale, nel mantenimento della disciplina e nel miglioramento del clima relazionale e del senso di sicurezza nella scuola (APA Zero Tolerance

Task Force, 2008). Tali politiche, infatti, non costituiscono un vero deterrente ai comportamenti antisociali, mentre possono addirittura rappresentare un fattore di rischio per la riproposizione di tali comportamenti da parte degli studenti che sono stati sospesi dalla scuola. Da un punto di vista psicologico, le pratiche disciplinari previste in questo tipo di politiche possono comunicare agli allievi la sensazione di essere “aggrestiti” dalla stessa comunità che dovrebbe educarli, rischiando di accrescere in loro sentimenti di alienazione, ansia e rifiuto. Viceversa, le politiche che hanno più probabilità di successo sono quelle che prevedono strategie di intervento volte ad aiutare gli studenti a modificare il proprio comportamento scorretto, a insegnare loro a costruire relazioni sociali positive, ad aumentare il loro senso di appartenenza alla comunità-scuola e a coinvolgere l'intera comunità scolastica nel lavoro di prevenzione dei comportamenti problematici, di miglioramento del clima della scuola e di supporto agli allievi in difficoltà.

In alcune scuole, in alternativa al modello punitivo, si adottano i principi della cosiddetta

La giustizia riparativa è basata sui valori della cooperazione e della responsabilità, ed è interessata più al benessere delle relazioni che ai comportamenti problematici in sé

giustizia riparativa (restorative justice), un approccio alla disciplina basato sui valori della cooperazione e della responsabilità, interessato più al benessere delle relazioni che ai comportamenti problematici in sé. Analogamente al caso precedente, anche

in questo tipo di comunità il controllo sociale è elevato, in quanto viene condivisa l'idea che la scuola debba essere un luogo ordinato

e sicuro in cui i diritti individuali, per esempio di non essere aggrediti o maltrattati, siano rispettati. Tuttavia, questo obiettivo viene perseguito non isolando e punendo coloro che infrangono le regole, ma fornendo loro supporto e offrendo la possibilità di assumersi la responsabilità (contrapposta alla colpa) per i propri comportamenti negativi

Nella giustizia riparativa il comportamento negativo è considerato come una “violazione relazionale” piuttosto che come la violazione di una regola

e di proporre/mettere in atto delle soluzioni che riparino il danno provocato e ristabiliscano la giustizia. Inoltre, il focus non è limitato all'individuo; al contrario, notevole importanza è attribuita al contesto sociale in cui tale comportamento è avvenuto. Oltre alla

soluzione del problema, viene posta particolare attenzione alle emozioni delle diverse persone coinvolte (la sofferenza della vittima, la preoccupazione di un suo amico, la rabbia di un insegnante verso l'aggressore, ecc.). In sintesi, il comportamento negativo è considerato come una “violazione relazionale” piuttosto che come la violazione di una regola.

L'approccio basato sulla giustizia riparativa ha come obiettivo primario quello di aumentare la capacità degli individui e della comunità scolastica di costruire relazioni interpersonali positive e di assumersi la propria parte di responsabilità nel riparare ai danni provocati a tali relazioni da un comportamento inadeguato, quale, per esempio, un'aggressione. Il primo passo per fare ciò è la “narrazione”, ossia fornire a ciascuna delle persone coinvolte in un episodio conflittuale la possibilità di raccontare la “propria

storia”, la propria percezione di come sono andate le cose. Scopo della giustizia riparativa non è, infatti, quello di stabilire chi ha sbagliato e di chi è la colpa. Al contrario, pur non assolvendo il comportamento negativo, viene posta cura nel garantire rispetto e dignità all’attore di tale comportamento, che viene responsabilizzato del suo atto senza essere stigmatizzato.

BIBLIOGRAFIA

- APA Zero Tolerance Task Force (2008)**, «Are Zero Tolerance policies effective in the Schools?», *American Psychologist*, 63, 852-862.
- Battistich V., Schaps E., Wilson N. (2004)**, «Effects of an elementary school intervention on students’ connectedness to school and social adjustment during middle school», *Journal of Primary Prevention*, 24, 243-262.
- Battistich V., Solomon D., Kim D., Watson M., Schaps E. (1995)**, «Schools as communities, poverty levels of student populations, and students’ attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis», *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Dary T., Pickeral T. (Eds., 2013)**, *School Climate: Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief, Number 1*, National School Climate Center, New York.
- Flanders N. A. (1967)**, «Teacher influence in the classroom». In E. Amidon e J. Hough (Eds.), *Interaction Analysis: Theory, research and application*, Addison Wesley, Reading, pp. 103-116.
- Gini G. (2008)**, «Italian elementary and middle school students blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere», *Elementary School Journal*, 108, 1-20.
- Gini G. (2012)**, *Psicologia dello sviluppo sociale*, Laterza, Bari-Roma.
- Høst K., Brugman D., Tavecchio L., Beem L. (1998)**, «Students’ perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere», *Journal of Moral Education*, 27, 47-70.
- Kuperminc G. P., Leadbeater B. J., Emmons C., Blatt S. J. (1997)**, «Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students», *Applied Developmental Science*, 1, 76-88.
- Lewin, K., Lippitt, R., White, R. K. (1939)**, «Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates», *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- McMillan D. W., Chavis D. M. (1986)**, «Sense of community: A definition and theory», *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Schafer R. (a cura di) (1977)**, *L’interazione madre-bambino, oltre la teoria dell’attaccamento*, Franco Angeli, Milano.
- Solomon D., Watson M., Battistich V., Schaps E., Delucchi K. (1996)**, «Creating classrooms that students experience as communities», *American Journal of Community Psychology*, 24, 719-748.

PER APPROFONDIRE

Psicologia dello sviluppo sociale

di Gianluca Gini

Laterza, Bari-Roma (2012)

Come funzionano le relazioni con le altre persone? Quando comincia il bambino a gestirle da solo? I bambini sono tutti uguali nel modo in cui si relazionano con gli altri? Quali sono i comportamenti che segnalano un positivo o negativo adattamento sociale? Il volume presenta e discute modelli classici e studi più recenti relativi allo sviluppo della capacità del bambino di entrare in relazione con il mondo sociale che lo circonda e di adattarsi a quel contesto. Ciò significa considerare il funzionamento dell’individuo in un dato momento della sua vita e il suo sviluppo non isolati dall’ambiente in cui vive. Il bambino, pertanto, viene considerato un individuo attivo, dotato non solo di pensieri ed emozioni, ma anche di motivazioni ad agire e a perseguire obiettivi personali e sociali, come parte di un complesso sistema persona-ambiente. Oltre ai processi generali di sviluppo, particolare attenzione è posta alle differenze individuali nelle modalità di costruzione del proprio ambiente da parte dei bambini e di adattamento a tale ambiente, ma anche a come l’ambiente risponde in maniera differenziale ai diversi bambini.

