

CLIMA-CLASSE E RELAZ. ALUNNI-INSEGNANTE

“Il clima di classe è creato dalle rete delle relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall’apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo.”

(Polito, 2000, p. 50).

“Il clima di classe è determinato principalmente dal tipo di interazione che viene a crearsi tra gli studenti e l’insegnante, oltre che da altre variabili più oggettive come l’ambiente fisico e sociale. Nella costruzione dell’interazione è ovviamente maggiore il peso attribuibile all’insegnante, il quale la influenza con la sua personalità, con lo stile di insegnamento e con la capacità di efficacia educativa [...] Il clima classe è costituito dagli elementi affettivi e relazionali, oltre che dagli aspetti centrati sulla gestione della classe stessa.” (Fischer, 2003, pp. 265-6).

- Le definizioni di clima-classe appena citate enfatizzano entrambe gli aspetti relazionali della vita scolastica
- La seconda, in particolare, attribuisce alla figura del docente e ad alcune sue caratteristiche un ruolo preponderante, rispetto al gruppo dei discenti, nella costruzione della relazione interattiva che permea la pratica didattica quotidiana.

L'azione di promozione, da parte del docente, di un clima-classe positivo può essere esercitata a vari livelli, spesso sovrapposti; ad es.:

- stile educativo;
- interazione verbale;
- *pedagogical caring*.

STILI EDUCATIVI

(Vegetti Finzi & Battistin, 2000):

- **AUTORITARIO:** il docente ritiene prioritaria la trasmissione di conoscenze; è poco interessato alle caratteristiche individuali dell'allievo in quanto persona e a valorizzare le capacità di pensiero creativo del ragazzo

- **TOLLERANTE:** tipico del docente permissivo che si sottrae all'esercizio della funzione di autorità connessa al suo ruolo ("proibito proibire"), lasciando sovente che in classe regni la confusione; un insegnante così contraddistinto può essere amato, ma non considerato figura adulta di riferimento

- **AUTOREVOLE:** il docente ricerca l'equilibrio tra permissivismo ed autoritarismo, stabilendo poche regole fondamentali che vengono spiegate agli allievi e con essi concordate; è consapevole della necessità di comprendere le dinamiche relazionali e le componenti affettive del gruppo-classe

Analogo allo stile autorevole è lo stile
DEMOCRATICO, che

“implica la definizione concordata degli
obiettivi in questo modo condivisi,
e la fermezza del controllo delle procedure
per il loro conseguimento”

(Fischer, 2003, p. 266)

IL COMPORTAMENTO VERBALE DELL'INSEGNANTE

Le interazioni verbali che l'insegnante
stimola influenzano notevolmente
il clima-classe (Flanders, 1967)

- Influenza diretta: è quella esercitata dal docente autoritario che
 - fa lezione *ex cathedra*;
 - impartisce ordini;
 - critica e biasima il comportamento dell'allievo.

Tale influenza tende a generare nei discenti
un comportamento dipendente

- Influenza indiretta, esercitata dal docente autorevole il quale
 - pone domande per verificare l'andamento del processo di apprendimento;
 - sa lodare ed incoraggiare l'allievo;
 - accetta che l'allievo esprima sensazioni e sentimenti.

Essa favorisce l'autonomia e la creatività del gruppo-classe

IL *PEDAGOGICAL CARING*
(“prendersi cura” dell’allievo)

**E’ un costrutto nel quale si intrecciano
aspetti didattici e fattori affettivo-relazionali**

QUALI SONO LE CARATTERISTICHE DI UN DOCENTE *CARING*?

K. R. Wentzel, 1997:

- indagine volta ad individuare, dal punto di vista degli allievi, le caratteristiche di un docente capace di motivare al conseguimento degli obiettivi ed al rispetto delle regole vigenti in classe;
- studenti statunitensi di scuola media invitati a definire le qualità motivanti dei loro insegnanti

QUATTRO DIMENSIONI EMERSE

1) modeling, cioè coinvolgimento positivo dell'insegnante nell'esercizio della propria professione (si sforza di rendere le lezioni interessanti, si dimostra entusiasta verso la propria disciplina, modifica la pratica didattica se si accorge di annoiare, coglie il *feedback* attento del gruppo-classe);

2) aspettative basate sull'individualità:

il docente *caring* rispetta ed apprezza
l'individualità dello studente

- in quanto discente (peculiarità cognitive: doti, limiti, possibilità di apportare contributi originali);
- in quanto persona (benessere generale),

dimostra cioè interesse anche per il
"nonacademic functioning"
(Wentzel, 1997) dell'allievo

Un approfondimento del ruolo delle aspettative compare in un successivo studio di K. R. Wentzel (2002):

aspettative di livello elevato nutrite dal docente correlano positivamente con l'interesse degli allievi nei confronti dell'attività didattica

“Si individua come elemento cruciale del clima di classe positivo il livello di aspettative elevato che gli insegnanti hanno nei confronti degli allievi e di se stessi.” (Fischer, 2003, p. 265)

3) democraticità delle interazioni a due livelli distinti e complementari:

- *stile comunicativo* (il docente *caring* sa ascoltare, non si sottrae allo scambio comunicativo, non ignora i messaggi né li interrompe);
- *equità/rispetto* (dice la verità, mantiene le promesse, non mette in imbarazzo, non fa dell'ironia cattiva, non insulta)

- 4) *nurturance*: l'insegnante *caring* è un attento valutatore poiché
- fornisce adeguati *feedbacks* alle *performances* dell'allievo;
 - è puntuale nella correzione degli elaborati;
 - sa valorizzare l'errore come occasione di apprendimento

Nel *pedagogical caring* descritto da Wentzel assume particolare rilievo la valorizzazione dell'individualità dell'allievo, sia quale (co)protagonista dell'apprendimento, sia come essere umano la cui vita esula dai confini dell'istituzione scolastica

Ma quali ostacoli possono opporsi a
tale valorizzazione e,
di conseguenza, alla creazione di un
clima-classe positivo?

Maggiolini (2002³) osserva che, nella scuola italiana

- la classe intesa come organismo compatto mantiene una forte posizione di centralità;
- il docente che ricerca un contatto individuale con l'allievo può temere di essere accusato di parzialità;
- vi è altresì il timore di perdita di autorevolezza: secondo molti insegnanti, approfondire l'interesse verso gli aspetti relazionali equivarrebbe ad un aumento di atteggiamenti giustificazionisti ed eccessivamente "materni"

“In realtà, assumere un atteggiamento di ascolto nelle relazioni educative non significa di per sé essere più materni, ma rendersi conto delle dimensioni affettive nelle relazioni di lavoro per poterle vivere in modo più consapevole invece di esserne dominati.” (Maggiolini, 2002³, p. 153)

L'insegnante che si apre alla dimensione affettiva dell'interrelazione educativa, dunque, non corre il rischio di perdere l'autorevolezza connessa al ruolo, anzi: una chiusura nei confronti di tale dimensione può avere ripercussioni negative sul processo di apprendimento dell'allievo adolescente

“Una buona relazione affettiva è per l’adolescente la condizione essenziale, il tramite indispensabile attraverso il quale egli può accostarsi con interesse e appassionarsi a una materia di insegnamento; infatti non ci può essere apprendimento senza una gratificazione emotiva.” (Freddi, 2005, p. 106)

Consideriamo ora un aspetto
complementare a quello appena
esaminato:

l'individualità del docente

E' opportuno che l'insegnante
"sveli" la propria individualità
rendendo i discenti consapevoli
delle emozioni che attraversano
la sua attività professionale?

“[L’]insegnante non è una testa che parla a un’altra testa, ma un adulto che comunica con un giovane e gli trasmette tutta la sua esperienza professionale e vitale.” (Ciucci Giuliani, 2005, p. 36)

Una delle modalità che il docente può adottare per svelare il proprio universo emotivo in funzione del rasserenamento del clima-classe è il cosiddetto

MESSAGGIO-IO (Gordon, 1981)

Si tratta di una tecnica mediante la quale il docente, di fronte a comportamenti inaccettabili attuati dall'allievo, palesa il proprio vissuto emotivo, mettendo i propri sentimenti e bisogni a confronto con la condotta dell'interlocutore

Un esempio (l'insegnante alla classe distratta o chiassosa):

In questo momento mi sento amareggiato perché sento che la disponibilità all'ascolto che io cerco sempre di avere nei vostri confronti non è reciproca; inoltre mi preoccupa il fatto che vi priviate della possibilità di apprendere serenamente cose nuove.

“Chi teme di mettersi a nudo, rivelando i propri sentimenti, si rassicuri: l'autenticità non danneggia [...] Molti insegnanti potrebbero vedere in ciò un rischio: non lo è, ma se lo fosse varrebbe la pena correrlo, considerando che la posta in gioco è rappresentata da una maggiore serenità ed efficacia nel proprio lavoro e dal benessere psicofisico degli allievi.”

(Francescato, Putton e Cudini, 2004, p. 50)

DINAMICHE DI GRUPPO ED ESERCITAZIONI

**IL VISSUTO EMOTIVO DEGLI
INSEGNANTI IN UNA CLASSE
“DIFFICILE”**

- Classe terza della Scuola Secondaria di Primo Grado, poco numerosa (16 alunni, di cui 11 maschi e 5 femmine), ma contraddistinta da un'elevata proporzione di studenti con difficoltà di apprendimento (non ultime quelle derivanti da un'incerta padronanza della lingua italiana: il gruppo, infatti, comprendeva cinque alunni stranieri, difficoltà palesi che sembravano influire – fungendo, per così dire, da alibi - sul livello motivazionale degli studenti più dotati sul piano cognitivo, sovente approssimativi, superficiali, oppositivi nei confronti dei docenti.

Presenza di problematiche relazionali, emotive e motivazionali che aggravavano le difficoltà cognitive e metacognitive di alcuni allievi ed ostacolavano il sereno processo di apprendimento di altri, ingenerando un disagio sovente manifestato attraverso la ribellione nei confronti delle regole fondamentali ed un non trascurabile disimpegno morale. In sintesi, si erano riscontrati:

- la mancanza di un'adeguata dimensione cooperativa;
- vari fenomeni di esclusione dal gruppo di allievi/e caratterizzati da bassa autostima ed autoefficacia, scarsa assertività, autoconsapevolezza non acquisita, strategie di *coping* disfunzionali;

- tensioni originate dall'esigenza dei ragazzi di poter disporre di "spazi" destinati all'espressione di emozioni, sentimenti, opinioni;
- un diffuso clima di insofferenza nei confronti dei docenti, della loro didattica, di alcune fondamentali norme di convivenza civile; in particolare, alcuni insegnanti venivano ripetutamente – ed assai esplicitamente – screditati in quanto accusati di mancare di competenze relazionali e di disponibilità all'ascolto, mentre altri erano in un certo qual modo "esaltati" per le loro doti di apertura al dialogo

- RILEVAZIONE DEL DISAGIO DEI DOCENTI, domande aperte:
 1. Tratteggia un ritratto della classe basandoti sulla tua percezione di essa
 2. Come descriveresti lo stile con cui entri in relazione con gli allievi della classe?
 3. Quali sono le emozioni che provi prima di entrare in classe, durante la lezione e dopo aver concluso la lezione?

4. Che tipo di interventi hai adottato per migliorare la relazione e la pratica didattica con il gruppo-classe?
5. Quanto ti ritieni disponibile a cambiare il tuo stile relazionale ed il tuo approccio didattico?

Le risposte fornite da alcuni fra i docenti della classe evidenziano alcuni comportamenti ed atteggiamenti poco funzionali all'instaurarsi di un clima-classe adeguato

- Docente di Arte e immagine (domanda 1):
Gli alunni mi accolgono sempre con molta noncuranza. Entrando mi sembra quasi sempre necessario fare un gran respiro e avvicinandomi alla cattedra, mi viene quasi istintivo rivolgermi a loro per un saluto e poi osservo la finestra che si apre verso un infinito paesaggio sulla valle. Conosco gli alunni dall'anno scorso; percepisco uno strano approccio nei miei confronti e sembra quasi che loro da me non si aspettino nulla di nuovo.

Ciò che colpisce, in queste parole, è il bisogno di rifugiarsi temporaneamente nella contemplazione del paesaggio a causa di un senso di impotenza di fronte ad un gruppo-classe caotico, quindi l'adozione di uno stile *laissez-faire* confermato dalla risposta della stessa docente alla domanda 4:

Il gruppo non interviene mai nella mia pratica didattica sottoponendo domande, ma spesso continua a fare ciò che faceva prima che entrassi in aula. Sono stata spesso costretta a richiamarli ad alta voce, al punto di avvertire una loro indifferenza alla mia presenza. Una volta uscii dall'aula nel corridoio dicendo loro che sarei rimasta lì, che continuassero pure a fare le loro cose.

Particolarmente acuto è il contrasto fra il senso di impotenza appresa e la volontà – che, come si è visto, è uno dei fattori promuoventi un clima-classe positivo – di interessarsi agli allievi in quanto persone; alla domanda 2 (stile relazionale adottato), la docente risponde:

Probabilmente ansioso.. Poiché passa qualche giorno fra ogni mio incontro con i ragazzi, quando li ritrovo osservo se qualcosa in loro è cambiato. Mai riesco a domandare loro come è stata la settimana, il tempo trascorso senza che io li abbia incontrati e mi domando se anche loro si pongono lo stesso quesito. Forse loro hanno appreso qualcosa di nuovo, hanno avuto qualche particolare esperienza ... da raccontarmi, ma anche dopo il mio ingresso in aula rimangono in movimento tra i banchi. Solo quando mi sono seduta e domando se si sono accorti della mia presenza, alcuni iniziano a prendere posto.

Per quanto riguarda la domanda 5 (disponibilità a cambiare lo stile relazionale), significativa appare la risposta fornita dalla docente di Italiano, Storia e Geografia:

Penso che una persona giovane posseda una certa “elasticità”, utile per adattarsi a situazioni nuove e cambiamenti. Comunque, mi ritengo abbastanza disponibile a cambiamenti che possano risultare validi in questo contesto. Vorrei sottolineare che all’interno dei Consigli di Classe dei due anni precedenti si è parlato della possibilità di sperimentare qualche nuova strategia, ma suggerimenti, indicazioni (nonostante le richieste anche ad esperti dell’ASL) non ne sono giunti da nessuna parte. Ci siamo sentiti dire solo frasi del tipo “Bisogna cambiare, modificare il modo di proporsi ecc...”: solo parole mortificanti! (continua)

Ed ancora più avvilente è quando trovi qualche collega che preferisce tacere, non prendere posizioni di sorta, piuttosto che rilevare situazioni difficili da gestire: così non si espone, non diventa bersaglio di lamentele di allievi, genitori, preside. Allora, va bene cambiare, ma come? Cosa fare di nuovo? Cosa in concreto? Potrebbe essere utile confrontarsi con qualcuno più esperto che possa dare consigli, indicazioni ecc. applicabili nel concreto. E poi, è ancora importante cosa e come si insegna o lo è di più accattivarsi simpatie, consensi e simili da genitori, dirigente ecc.? In questo caso, bisognerà esercitarsi per imparare ad apportare cambiamenti in questo senso. Non dico questo per polemizzare ma... vorrei capire, per poi comportarmi di conseguenza.

Si rilevano, in queste parole:

- una notevole diffidenza verso l'apertura relazionale ed il valico della barriera rappresentata dal "ruolo" tradizionale dell'insegnante (l'accenno polemico all'accattivarsi le simpatie dei genitori...);

- una suscettibilità nei confronti di un *feedback* percepito come direttivo - *Ci siamo sentiti dire solo frasi del tipo “Bisogna cambiare, modificare il modo di proporsi ecc...”*: solo parole mortificanti! – ricevuto in passato da esperti esterni (psicologi dell’ASL?) e di cui pare temere il ripetersi.

Anche questa docente pare vivere un conflitto tra posizioni più tradizionaliste e l' apprezzamento dei tentativi degli studenti di offrirle una qualche visione del loro *nonacademic functioning* (dom. 4):

Penso di non essere vista da loro come una "nemica" o qualcuno da "evitare", anzi credo che abbiano piena fiducia in me. Infatti mi fanno anche piccole confidenze riguardanti la loro sfera personale e/o familiare

Gli esempi citati evidenziano, nel complesso, la necessità di valorizzare quegli aspetti relazionali verso i quali i docenti sembrano mostrare una qualche disponibilità, ma che appaiono soffocati da tensioni ed irrigidimenti assai poco funzionali al rasserenamento del clima-classe