

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

ANNA MORETTI

BACHELOR OF ARTS IN PRE-PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2010/2011

**QUALI SONO GLI INDICATORI DI UN BUON  
CLIMA DI CLASSE?**

**CONFRONTO FRA DOCENTI E GENITORI NEGLI ORDINI DI SCUOLA SI E 1<sup>o</sup> CICLO SE**

RELATORE

AURELIO CRIVELLI



Sommario	
Sommario .....	i
Introduzione .....	1
Motivazione della scelta.....	1
Scopo della ricerca .....	1
Quadro teorico.....	3
Clima di classe.....	3
Concetto di clima.....	3
Caratteristiche del clima di classe.....	3
Clima di classe e approccio cooperativo .....	4
Strumenti di misurazione del clima di classe .....	5
Dati statistici riguardo il sentimento di benessere .....	5
Clima di classe come fonte motivazionale .....	6
Rapporto scuola-famiglia .....	7
Le famiglie acquisiscono più potere .....	7
Ruolo della scuola vs ruolo della famiglia .....	7
Relazioni scuola-famiglia viste dai docenti .....	8
Come si pongono i genitori nei confronti della scuola? .....	9
Rapporto scuola-famiglia negli ordini di scuola SI ed SE: quali le differenze più emergenti?..	12
Quadro metodologico.....	13
Premessa.....	13
Domande di ricerca .....	13
Ipotesi di ricerca .....	13
Categorizzazioni della ricerca .....	13
Campione di riferimento .....	14
Strumento .....	14
Approccio metodologico per l'analisi dei dati .....	15
Analisi dei dati .....	17
Premessa.....	17
Prima parte: domanda con risposta multipla .....	17
Seconda parte: intervista semi strutturata.....	21
1. Violenza dentro o fuori della classe: rappresentazioni riguardo il tema e prassi di risoluzione .....	21

2.a Solo per la Scuola dell'Infanzia: il rispetto delle regole: chi tra genitori e docenti è più esigente, come mai e quali sono i fattori che entrano in gioco.....	23
2.b Solo per la Scuola Elementare: difficoltà scolastica: quali le strategie migliori per aiutare l'allievo.....	24
3. La disposizione spaziale: in che modo la sua importanza è percepita da docenti e genitori ..	25
Conclusioni .....	27
Risultati ottenuti .....	27
Concludendo.....	28
Limiti e sviluppi della ricerca.....	29
Bibliografia .....	31
Volumi, libri e articoli .....	31
Progetti di ricerca .....	32
Documenti online e siti web.....	32
Altro.....	32
Allegati.....	33
Allegato 0: Rapporto casa-scuola e clima di classe: una questione sistemica (approfondimento teorico).....	33
Allegato 1: Domanda con risposta multipla.....	34
Allegato 2: Intervista semi strutturata per i docenti di SI.....	35
Allegato 3: Intervista semi strutturata per i docenti di SE .....	36
Allegato 4: Intervista semi strutturata per i genitori di SI.....	37
Allegato 5: Intervista semi strutturata per i genitori di SE.....	38
Allegato 6: Tabella relativa all' approccio metodologico per l'analisi dei dati dell'intervista semi strutturata.....	39

## Introduzione

Spesso, se non sempre, le opinioni che hanno docenti e genitori rispetto ad un buon clima di classe divergono tra loro e, a volte, sono perfino diametralmente opposte. Genitori e docenti possono avere visioni diverse, anche perché rivestono ruoli diversi e le loro aspettative possono cambiare anche quando cambia l'ordine di scuola.

Rispetto al ruolo del genitore, quello del docente gli permette molte volte di essere più informato su temi e teorie relative, ad esempio, all'approccio cooperativo che, come afferma Polito (2003) è una "strategia [...] volta al miglioramento del clima di classe" (p. 77), oppure alle abilità sociali che, come espone ancora Polito (2003), risultano essere "fondamentali [...] per creare un clima accogliente e positivo" (p. 334).

Con il mio progetto indagherò sulle visioni di genitori e di docenti riguardo i fattori che determinano un buon clima di classe, ponendomi delle domande quali ad esempio "Da cosa dipende il fatto che spesso genitori e docenti da una parte siano in disaccordo e dall'altra abbiano punti in comune?". Integrerò gli ordini di scuola SI e primo ciclo SE per fare un confronto interno e vedere quali sono le sintonie e le differenze tra di essi, rendendo la mia ricerca di tipo qualitativo.

### Motivazione della scelta

Credo che nella formazione di un docente sia molto importante essere a conoscenza delle opinioni che i genitori dei propri alunni hanno in merito ad un tema così forte come il *clima di classe*. Esso costituisce la base della formazione delle competenze sociali delle future generazioni. Stendendo un progetto di ricerca incentrato su questo tema mi potrò ben specializzare, soprattutto dal punto di vista teorico, su di esso e sulla sua attualità –visto che raccoglierò diverse testimonianze da parte di genitori e docenti nel qui ed ora-, preparandomi così da questo punto di vista alla mia futura pratica professionale.

### Scopo della ricerca

L'utilità futura è quella di recepire le diverse sensibilità e di cercare di poterle armonizzare nell'interesse generale della classe, ma anche del contesto extrascolastico e familiare. In questo senso, il rapporto e il dialogo con i genitori sarà senz'altro facilitato dal potersi riferire ad argomentazioni specifiche maturate durante il progetto di ricerca.



## Quadro teorico

### Clima di classe

#### *Concetto di clima*

Come già sostenevano Purkey e Smith (1983, citati in Janosz, Georges & Parent, 1998, p. 290), l'idea di clima scolastico è diversa a seconda dell'autore di riferimento. Rutter (1983, citato in Janosz, Georges & Parent, 1998, p. 290), ad esempio, associa al clima un'interdipendenza tra valori e comportamenti che rendono la scuola un insieme, mentre alcuni autori sostengono che esso “donne une indication générale du ton e de l'atmosphère qui règnent dans les rapports sociaux” (Janosz, Georges & Parent, 1998, p. 292). Altri autori ancora ci ricordano che “il clima della classe è la percezione collettiva che gli alunni hanno del loro stare in classe con i diversi insegnanti” (McBer, 2000, p. 1), mentre un pedagogo afferma che “il clima di classe è creato dalla 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). Ora, ciò che è interessante rilevare (da queste citazioni) è un comun denominatore nel pensiero di ogni scrittore, caratterizzante l'aspetto di un'unità comunitaria del clima di classe: le singole parti, quali ad esempio i comportamenti degli individui, gli alunni e rispettivamente gli insegnanti, non vengono considerate a sé stanti, bensì risultano dipendenti tra loro.

#### *Caratteristiche del clima di classe*

Dopo aver attuato una prima riflessione in termini generali sul clima di classe, passiamo ora ad una sua più attenta analisi. Esso è caratterizzato da nove fattori, che secondo alcuni autori hanno “una precisa influenza sugli allievi e sul loro modo di sentirsi in classe” (McBer, 2000, p. 1) e che sono così suddivisi:

1. Chiarezza degli scopi di ciascuna lezione, sia rispetto al programma più ampio di cui ciascuna lezione è parte, sia rispetto alle finalità e agli obiettivi della scuola.
2. Ordine nella classe: mantenimento della disciplina e di comportamenti civili.
3. Definizione di chiari standard di apprendimento e di comportamento, dove l'accento è posto più su standard elevati che su standard minimi.

4. Equanimità: assenza di favoritismi e coerenza fra riconoscimenti e risultati acquisiti.
5. Partecipazione: possibilità per tutti gli alunni di partecipare attivamente alle lezioni attraverso la discussione, le domande, il lavoro su materiale predisposto dall'insegnante e altre attività simili.
6. Sostegno: supporto psicologico ed emotivo agli alunni per indurli a tentare il nuovo e apprendere dagli errori.
7. Sicurezza: la classe come ambiente sicuro, dove è bandito il bullismo sia fisico che psicologico.
8. Interesse: la classe come luogo stimolante, ricco di sollecitazioni per l'apprendimento.
9. Ambiente: la classe come ambiente fisico confortevole, ben organizzato, pulito e attraente (McBer, 2000, p. 1).

Ora, se si presta attenzione a questa breve lista, ci si può rendere maggiormente conto di come il clima di classe si presenti da subito attraverso il suo aspetto principale, quello cioè di un'unità comunitaria eterogenea, da me trattato nel sottocapitolo precedente e che mette in risalto un insieme di elementi interconnessi a discapito di unità singole e separate. Prendendo ad esempio gli elementi *ordine*, *equanimità*, *partecipazione* e *sostegno*, considerandoli come insieme e provando a tessere alcune relazioni al suo interno, l'operazione si rivela automatica e perciò semplice; non attuando favoritismi tra i membri del gruppo classe (*equanimità*), lasciando ad ogni alunno la possibilità di partecipazione (*partecipazione*) e promuovendo un sostegno reciproco (*sostegno*) si dà automaticamente prova di favorire comportamenti pro sociali e di mantenere la disciplina negli allievi (*ordine*).

#### *Clima di classe e approccio cooperativo*

Le caratteristiche del clima di classe sono anche basilari nell'approccio cooperativo, che si presenta non solo come una "metodologia molto flessibile" che "si può applicare a numerose situazioni di apprendimento e a più discipline" (Polito, 2003, p. 371), ma anche – e soprattutto - come una "strategia di coinvolgimento personale e di gruppo volta al miglioramento del clima di classe" (Polito, 2003, p. 77). Per garantire un approccio cooperativo valido in classe sono necessarie delle buone competenze sociali che, a loro volta, attuano un miglioramento sul piano dell'approccio cooperativo stesso: i due elementi si influenzano a vicenda. A proposito di ciò, "un clima educativo caratterizzato da apprendimento cooperativo, lavoro di gruppo e condivisione di valori di solidarietà e aiuto reciproco favoriscono le potenzialità pro sociali dei bambini e dei ragazzi" (Baumgartner & Pistorio, 2006, p. 30). Una competenza sociale primaria, non solo in classe ma anche nella vita di tutti i giorni -in cui siamo continuamente immersi in un contesto sociale sempre più ampio-, riguarda la comunicazione. D'altra parte, "non si può educare senza comunicare" (Dolci, 1988,



Quali sono gli indicatori di un buon clima di classe? Confronto fra docenti e genitori negli ordini di scuola SI e I ciclo SE

1997, citato da Polito, 2003, p. 10). Questo elemento risulta essere di fondamentale importanza sotto molti punti di vista e, a proposito del mio tema, intendo citare una considerazione di Polito (2003): “La comunicazione educativa, presa con le sue caratteristiche essenziali, crea un clima sereno, accogliente e gioioso” (Polito, 2003, p. 15).

Attraverso queste mie prime considerazioni si può notare sempre più come il clima di classe rende dipendenti tra loro svariati elementi, creando, a partire da questi, una fitta rete di relazioni che unisce i fattori tra di loro, rendendo sempre più marcato il concetto di interconnessione.

### *Strumenti di misurazione del clima di classe*

Polito (2000) parla di un “Questionario di benessere in classe” la cui “analisi statistica dei risultati [...] costituisce una grande fonte di informazioni per valutare la qualità del clima di classe e per misurare il grado di benessere personale” (p. 116). Si tratta di una serie di domande, che possono venir suddivise in alcune categorie, quali ad esempio l’empatia o l’autostima, e alla quale il soggetto può rispondere donando il suo “grado di benessere, secondo” una data “scala di valutazione” (p. 117). Come per ogni questionario, però, è bene cautelarsi dalle possibili diverse interpretazioni delle risposte, e quindi prendere il tutto un po’ “con le pinze”.

### *Dati statistici riguardo il sentimento di benessere*

Da una recente ricerca incentrata sul benessere dei principali attori coinvolti nel quadro scolastico (insegnanti, allievi e rispettivi genitori) (Dozio, 2003) sono emersi alcuni dati statistici molto interessanti. Primo fra tutti quello relativo al sentimento di stress accusato dai docenti, che secondo l’86% di questi ultimi è causato principalmente dai “problemi sociali fra gli allievi” e dai “comportamenti degli allievi che disturbano il lavoro didattico” (Dozio, 2003, p. 12). Da qui, è automatico considerare quanto detto in precedenza: garantendo un valido approccio cooperativo i problemi sociali vengono soffocati per lasciare spazio a comportamenti pro sociali e perciò validi ad un buon funzionamento del clima di classe. Se consideriamo ora un’ottica maggiormente centrata sugli allievi, dall’indagine di Dozio (2003) risultano significativi i seguenti dati: nell’identificare “quali fattori potrebbero essere fonti [...] di benessere per gli allievi” (p. 13), la risposta più gettonata è stata “Consegne più chiare e aiuto ai metodi di studio” (p. 13) -data dal 95% dei docenti, dall’82% dei genitori e da ben il 90% degli alunni stessi-, seguita da “Più variazioni nelle attività didattiche” (p. 13) -con il 92% di docenti, il 73% di genitori e l’86% di allievi favorevoli-, per arrivare in terza posizione con “Più contatto personale allievi-docenti” (p. 13). Anche in questo caso

possiamo dire che in primo luogo la ripresa dell'approccio cooperativo viene naturale, in quanto esso promuove maggiori lezioni interattive a discapito di lezioni frontali. Secondariamente vi è un collegamento con alcune caratteristiche del clima di classe, analizzate in precedenza come la "Chiarezza degli scopi di ciascuna lezione [...]" e il "supporto [...] agli alunni per indurli a[...] apprendere dagli errori" (McBer, 2000, p. 1). In terzo luogo, pensando soprattutto all'ultima risposta data per ordine di importanza, l'accento può venir posto sulla comunicazione che, come ho già detto precedentemente, se utilizzata in modo consono è fonte di un buon clima di classe.

### *Clima di classe come fonte motivazionale*

La "creazione di un clima positivo di sostegno socio emotivo" (L. McCombs & E. Pope, 1996, p. 102) fa scattare nell'alunno una fonte motivazionale non indifferente. Riprendendo uno dei nove fattori di McBer (2000), gli stessi autori L. McCombs ed E. Pope (1996) sostengono che organizzando e promuovendo "ambienti sicuri e positivi [...] i sentimenti di paura e di insicurezza si riducono notevolmente" e "gli alunni sono nelle migliori condizioni mentali per apprendere" (p. 102). Questa considerazione è estremamente importante se poniamo mente al fatto che una delle finalità educative primarie della scuola è quella di promuovere negli allievi un apprendimento attivo.

## **Rapporto scuola-famiglia**

### *Le famiglie acquisiscono più potere*

“[...] les relations entre les familles et l'école se sont profondément transformées” (Gayet, 1999, p. 6).

Mentre in precedenza l'insegnamento era piuttosto selettivo, in quanto solo pochi alunni scelti potevano proseguire negli studi -quelli ritenuti “intelligenti” a discapito dei “somari”-, nella società odierna è subentrato l'insegnamento di massa: la scuola, infatti, “est le seul lieu public qui concerne tous les enfants” (Gayet, 1999, p. 9) e, soprattutto, “la réussite scolaire [...] est devenue un droit pour tous” (p. 14). In ragione di ciò, tutti gli allievi “ont droit au meilleur enseignement” (pp. 21-22).

Questo è uno dei fattori per il quale le famiglie, rispetto al passato, risultano avere molta più voce in capitolo per ciò che concerne la vita scolastica dei propri figli. Esse hanno preso sempre più potere e dal punto di vista decisionale hanno sempre l'ultima parola; “aucune décision d'orientation ne peut être imposée aux familles” (Gayet, 1999, p. 16). Infatti, basti pensare che “les familles peuvent en dernière instance refuser l'orientation décidée par le conseil de classe” (p. 16).

### *Ruolo della scuola vs ruolo della famiglia*

Sappiamo bene che famiglia e scuola sono le due sfere essenziali attorno alle quali l'individuo costruisce fin dai primi anni di vita la sua identità. Non dobbiamo dimenticare, però, che “la famille est le premier lieu de reproduction des valeurs sociales, l'école est le second” (Gayet, 1999, p. 9). Non per niente da un recente progetto di ricerca sappiamo che “la famiglia [...] è affiancata da altre agenzie di socializzazione ed educazione, come ad esempio la scuola” (Leoni, R., 2008) e non il contrario. Inoltre, come ci ricordano Jensen, Joseng e Lera (2007) compito centrale della scuola è collaborare con le famiglie nell'educare i figli.

È quindi la scuola che funge da complemento educativo per il bambino nei confronti della famiglia, e non il contrario.

È anche tenendo conto di questo che “la loi réglemente aujourd'hui leur présence [des parents] et leur confère des droits de regard et de décision”. (Gayet, 1999, p. 13).

### *Relazioni scuola-famiglia viste dai docenti*

Detto questo, ci sono più tipi di famiglie e, secondo Daffi (2006), le relazioni che vigono tra scuola e famiglia sono suddivise, da parte del corpo docenti, in tre categorie.

La prima mostra una nitida suddivisione dei ruoli *docente* e *genitore*; “i docenti non riconoscono alle famiglie nessun ruolo attivo all’interno dell’attività scolastica” (Daffi, 2006, p. 11) e i genitori vengono considerati come “responsabili cui riferire progressi o regressi” (p. 11). Il ruolo del docente, invece, risulta presentarsi in quanto “professionista con specifiche competenze, cui la famiglia dovrebbe affidare l’educazione scolastica del proprio figlio” (p. 10). In un quadro di riferimento del genere viene smentito quanto ho in parte lasciato ad intendere tra le righe precedentemente, e cioè che “cette participation des parents à la vie scolaire est à la fois naturelle et nécessaire” (Gayet, 1999, p. 13)”.

La seconda categoria presenta tra docenti e genitori “apertura e possibilità di scambiarsi reciprocamente ruoli e compiti” (Daffi, 2006, p. 11), con il grande e probabile rischio però non solo di confondere il ruolo di docente con quello di genitore, ma perfino di sostituire il secondo al primo.

L’educazione cui i genitori si fanno portatori fa riferimento ad un concetto più generico (educazione alla vita, allo stare al mondo, alla morale, alle leggi della società civile), ma quando si parla di didattica all’interno della scuola, è necessario riconoscere alcune fondamentali differenze, attribuendo, ad ogni soggetto in gioco, un proprio e specifico ruolo (Daffi, 2006, p. 12).

Anche la

capacità di cooperazione e collaborazione [tra scuola e famiglia] si che le diverse competenze, sia quelle degli insegnanti che quelle dei genitori, vengano valorizzate nella loro diversità, sfruttate al massimo, unite e coordinate al servizio dello sviluppo delle competenze del terzo soggetto: il bambino (Daffi, 2007, p. 19).

Questo l’argomento fondante della terza ed ultima categoria, la quale sembra posizionarsi nel mezzo delle due precedenti. Essa espone una “chiara suddivisione e valorizzazione dei ruoli e delle funzioni proprie di ognuno” (Daffi, 2006, p. 14), in quanto docenti e genitori eseguono i propri compiti e tengono testa al proprio ruolo -facendo sempre più luce su chi fa cosa-, dando nello stesso tempo continuità e coerenza a quanto proposto dal proprio rispettivo partner educativo. La cooperazione fra le due sfere educative sboccia, evidenziando “quanto possa essere importante il contributo di ognuno” (Daffi, 2006, p. 14). L’AGeSC (Associazione Genitori Scuole Cattoliche) concorda esponendo: “I genitori a scuola continuano a fare quello che è il loro mestiere: fanno i genitori e, in quanto tale, costituiranno una risorsa preziosa” (AGeSC, 2004, citato in Daffi, 2007, p. 13). Italo Fiorin (2005) definisce così il concetto di “interdipendenza positiva tra scuola e famiglia.

[...] non fare le stesse cose due volte, ma agire coerentemente ognuno nel proprio ambito, rafforzando così a casa quanto la scuola propone e a scuola l'educazione familiare" (Fiorin, 2005, citato da Daffi, 2007, p. 104). A questo proposito, per riassumere in breve il tutto, mi sento di riproporre un pensiero di Rovetta (2002):

È doveroso riconoscere il sapere esperienziale e professionale di cui i genitori sono portatori e metterli nella condizione di utilizzarle le loro culture nella scuola per raggiungere obiettivi pragmatici, operativi. È nel fare insieme che gli adulti trovano le possibilità di arricchirsi, di conoscersi e apprezzarsi reciprocamente (Rovetta, 2002, citato da Daffi, 2006, p. 13).

### *Come si pongono i genitori nei confronti della scuola?*

Se da una parte i docenti ritengono che vi siano tre categorie che rappresentano i tre diversi tipi di rapporto che vigono tra scuola e famiglia, secondo Daffi (2006) quest'ultima può assumere nei confronti della scuola e, in particolar modo degli insegnanti, altrettante visioni differenti.

La prima predisporrebbe la delega totale al docente di ogni responsabilità scolastica dell'alunno –o del figlio- in questione; se dovessero incontrarsi delle difficoltà la colpa sarebbe interamente sua. "Questo tipo di immagine è caratterizzato da una netta suddivisione di ruoli e da una demarcazione ancora più netta dei confini" (Daffi, 2006, p. 15) e incontrerebbe pertanto la prima categoria di relazione scuola-famiglia affrontata in precedenza.

La seconda concezione identifica nell'insegnante un "prestataire de services" (Gayet, 1999, p. 14), dal quale i genitori si aspettano di ricevere il servizio che i docenti sono tenuti a garantire e che si presenta come la promozione dei propri figli. A questo proposito Daffi (2006) ribatte "Questi genitori hanno la credenza di poter ricoprire in modo eccellente un ruolo per cui nessuno li ha preparati professionalmente" (p. 16). È bene ed è giusto difendere il ruolo del docente, che ovviamente non è identificabile solo come un "prestataire de services", non bisogna però puntare troppo il dito. Gayet (1999) ci dice che gli insegnanti "ont une fâcheuse tendance à imputer aux parents de leurs élèves la responsabilité de leurs propres difficultés pédagogiques" (Gayet, 1999, p. 41) ritenendoli degli incompetenti educativi, mentre da alcuni esiti di un'indagine condotta da Orlando Cian (1996) appare come il "rapporto con i genitori degli alunni può risultare fonte di insoddisfazione per gli insegnanti poiché [...] i genitori [...] interferiscono, senza avere una adeguata preparazione, nel campo dell'insegnamento-apprendimento" (Orlando Cian, 1996, citato in Daffi, 2007, p. 11). Non dobbiamo però dimenticarci che "les parents n'ont pas été formés à être parents, ils ne peuvent qu'improviser" (Gayet, 1999, p. 98). Gayet sottolinea che "peu à peu l'éducation est devenue l'affaire des spécialistes" (p. 98) e, poche pagine dopo, solleva il seguente

quesito: “L’éducation serait-elle devenue trop compliquée pour les parents ordinaires?” (p. 100). In un quadro di riferimento del genere ci si può ritrovare a fare confusione e a cadere nell’incoerenza, quando alcuni esperti dapprima dicono ai genitori di lasciar fare loro il proprio mestiere -loro che sono stati professionalmente preparati ad educare-, poi però in un secondo momento accusano le famiglie di essere troppo assenti nella vita scolastica dei propri figli.

La terza ed ultima visione del rapporto docenti-genitori predispone, da parte dei genitori, un reale insieme di sentimenti negativi, quali ad esempio insicurezza, imbarazzo e poca autostima, riguardo al ruolo che possono assumere all’interno del contesto scolastico: “alcune famiglie hanno un atteggiamento poco collaborativo perché non sanno realmente cosa poter fare, come poter rendersi utili o se possano essere all’altezza di fare qualcosa al fianco della scuola” (Daffi, 2006, p. 17). Questo malessere potrebbe anche avere origine nel passato di questi genitori; infatti, “de nombreuses études attestent que les stratégies des familles à l’égard de l’école renvoient aux expériences scolaires qu’ont vécues les parents au cours de leur propre enfance” (Gayet, 1999, p. 80).

#### *Vantaggi ricavati da un buon rapporto famiglia-scuola*

Anche nel caso in cui il rapporto scuola-famiglia non sia positivo, come ci ricordano Montandon e Perrenoud (1994) “parents et enseignants restent interdépendants et continuent à communiquer à travers l’enfant” (Montandon e Perrenoud, 1994, citati da Gayet, 1999, p. 184) e “ont la charge d’éduquer le même enfants, [...] ont désormais conscience de partager et de revendiquer une responsabilité commune” (Gayet, 1999, p. 37). Il professor Cesareo (2004), il quale analizza la grande cornice della famiglia internamente alla scuola, pone una valida urgenza nella società di “sviluppare forme di scambio, interazione e sostegno fra genitori e insegnanti nel segno della costruzione di una comunità adulta di educatori rivolti al perseguimento dello stesso fine” (Cesareo, 2004, citato in Daffi, 2007, p. 11).

Punto centrale di questo discorso, come abbiamo visto, è quindi il bambino, figlio per i genitori e allievo per i docenti. Per rapporto a questo, Daffi (2007) ci dice che “da una proficua cooperazione/collaborazione scuola-famiglia, chi ne trae maggior vantaggio è sicuramente l’alunno” (p. 19). Ma quali risultano essere questi vantaggi?

Innanzitutto, come affermano Jensen, Joseng e Lera (2007), “il contributo dei genitori ha un effetto molto rilevante sul miglioramento scolastico dei ragazzi” (p. 1) e, poco dopo, ci ricordano che “la scuola deve valorizzare particolarmente il contributo e la collaborazione dei genitori perché è il fattore più importante per migliorare l’apprendimento degli studenti” (Jensen, Joseng e Lera, 2007,

p. 1). Gli stessi autori, riprendendo Nordahl (2006), aggiungono che uno dei “due fattori più importanti che influenzano il successo scolastico dei ragazzi [...] [è] la qualità della collaborazione fra casa e scuola (Jensen, Joseng e Lera, 2007, p. 2). A livello statistico, poi, portano ad esempio i risultati di un progetto canadese di Coleman e Collinge (1993), i quali mostrano che “l’atteggiamento positivo dei genitori verso la scuola influenza la motivazione e l’apprezzamento dei ragazzi nei confronti del proprio percorso di istruzione” (Jensen, Joseng e Lera, 2007, p. 1). Riprendendo Wentzel (1998), gli stessi autori affermano che “avvertire il sostegno sociale e scolastico da parte dei genitori accrescerà nei ragazzi la sensazione di essere competenti, di essere interessati in generale alle questioni della scuola, di voler conseguire risultati positivi ed essere motivati a costruire relazioni” (Jensen, Joseng e Lera, 2007, p. 2).

In secondo luogo,

la circulaire du 25 avril 1996 (no 96-117) [...] précise: “Des liens confiants entre le parents et les établissements scolaires constituent en effet un élément clé de la prévention de la violence à l’école et un fondement essentiel du projet éducatif de l’établissement (Gayet, 1999, p. 17).

Jensen, Joseng e Lera (2007), riprendendo Wentzel (1998) e Parra e Sanchez (2002), dicono che i risultati di alcune loro ricerche “mostrano che i ragazzi che sperimentano buone reti relazionali collaborative e che hanno relazioni positive con gli adulti sono meno a rischio di incontrare problemi scolastici ed extra-scolastici” (Jensen, Joseng e Lera, 2007, p. 2). Questo beneficio può quindi venir categorizzato nell’ambito delle prevenzioni di comportamenti non conformi alla società.

I vantaggi di un buon dialogo tra genitori e docenti non si limitano a toccare solo il bambino, bensì si estendono anche ad altri attori centrali nel contesto scolastico. Primo fra tutti il caso di alcune madri che, offrendo “sostegno ai figli possono più facilmente riconsiderare il proprio livello di istruzione e cominciare una formazione scolastica” (Jensen, Joseng e Lera, 2007, p. 3). Esse acquisiscono quindi maggiore autostima e senso di efficacia.

Un grande vantaggio per il docente nell’attuare una buona collaborazione con le famiglie dei propri alunni consiste nel conoscere sempre più i propri allievi. Questi godranno “del rapporto con un insegnante in possesso di molti strumenti per rapportarsi [a loro] nel migliore dei modi possibili” (Daffi, 2007, p. 19). È giusto non dimenticare che “non è possibile insegnare a chi non si conosce e [perciò] non è possibile tener sempre le famiglie fuori dalla classe” (p. 23).

“È importante far interagire le prospettive dell’alunno, dell’insegnante e del genitore, con ciò tentando di scongiurare il rischio della creazione di visioni parallele e indipendenti, da parte di

ciascun attore, dello sviluppo del bambino” (Daffi, 2007, p. 9) e “il rischio legato a qualsiasi tipo di valutazione scolastica è che la famiglia, così come l’alunno, faticano nel capirla o, peggio ancora, non la accettino, non comprendendo la base sulla quale è stata sviluppata” (p. 18). Da queste due citazioni deriva il seguente corollario: attraverso un buon rapporto scuola-famiglia, basato su autentiche collaborazione e comunicazione, le visioni da parte degli attori coinvolti tenderebbero ad incontrarsi e cesserebbero tutte le possibili incomprensioni o situazioni inaspettate che potrebbero verificarsi nel momento in cui non ci sarebbe incontro, dialogo.

Confrontare l’**allegato 0** (approfondimento teorico), p. 33.

*Rapporto scuola-famiglia negli ordini di scuola SI ed SE: quali le differenze più emergenti?*

Innanzitutto è bene considerare l’esperienza concreta che i genitori intrattengono con la scuola. Mentre alla scuola dell’infanzia “lo scambio è più approfondito [in quanto] si stabiliscono legami personali poiché il genitore accompagna il figlio tutti i giorni” (Minotti, 2007, p. 5), se non che i bambini vengono portati a scuola dal bus di istituto, “nella SE la presenza dei genitori in sede diventa sempre più rara” (p. 5), in quanto gli alunni entrano da soli in classe.

Inoltre, le rappresentazioni dei genitori possono variare in funzione dei bisogni. Per i bambini più piccoli, che frequentano la SI, potrebbe prevalere la dimensione relazionale, in quanto confrontati con il distacco da casa, mentre alla SE l’attenzione potrebbe concentrarsi sulla dimensione legata all’apprendimento.



## Quadro metodologico

### Premessa

“Le forme attuali di ricerca coniugano [...] l’analisi qualitativa con momenti quantitativi [...]. Il mio progetto conferma questa unione. Infatti, pur essendo di ordine prettamente qualitativo, esso è caratterizzato dall’*indagine* che, come ci dicono Coggi e Ricchiardi (2005), è una forma di ricerca quantitativa. Considerato però il numero limitato del campione intervistato, i miei dati quantitativi serviranno per evidenziare alcune tendenze, ma sempre in una prospettiva di analisi qualitativa.

### Domande di ricerca

- *Per docenti e per genitori quali sono gli aspetti più importanti, più significativi che creano un buon clima di classe a scuola?*
- *Da cosa può dipendere la divergenza di opinioni tra i due ruoli?*
- *Quali sono le diverse aspettative verso i due ordini di scuola?*

### Ipotesi di ricerca

- *C’è diversità tra le opinioni dei genitori e quelle dei docenti (i ruoli sono diversi).*
- *Il docente tenderà ad integrare nelle sue motivazioni aspetti che riguardano il gruppo classe e, più in particolare, la rete di relazioni presente al suo interno, mentre il genitore focalizzerà la sua attenzione sul proprio bambino (singolo elemento).*

Gayet (1999) ci ricorda infatti che “l’éducation familiale est privée, alors que l’éducation scolaire est publique. [...] la première est individuelle, elle s’adresse à un enfant alors que la seconde est collective, elle s’adresse à des élèves” (p. 9).

- *Nella SI prevale la dimensione relazionale, mentre nella SE quella legata all’apprendimento.*

### Categorizzazioni della ricerca

La mia ricerca è innanzitutto di ordine *osservativo*, in quanto “l’approccio che il ricercatore ha con la realtà studiata [è] [...] finalizzato a osservarla senza trasformazioni” (Coggi e Ricchiardi, 2005,

p. 20). Andando più nello specifico, la forma della mia ricerca è l'*indagine*, che si differenzia dall'*inchiesta* unicamente per il numero delle persone intervistate. L'*inchiesta*, infatti, “consiste nella misura sistematica di una serie di fattori per effettuare comparazioni e individuare probabili agenti differenzianti [...] e [...] fa riferimento a grandi campioni che consentono comparazioni su larga scala” (Coggi e Ricchiardi, 2005, p. 21), mentre nell'*indagine* “il campione è numericamente più circoscritto” (Coggi e Ricchiardi, 2005, p. 21).

### **Campione di riferimento**

La mia ricerca interessa gli ordini di scuola SI ed SE 1° ciclo. In particolare, il campione comprende due docenti e due genitori per ogni livello, per un totale di 4 docenti e 4 genitori.

Inizialmente il mio intento era quello di intervistare soggetti con caratteristiche diverse tra loro; per rapporto alle famiglie, ad esempio, sarebbe stato interessante intervistarne una munita di un grande bagaglio culturale ed una meno. Svolgendo di volta in volta le interviste, però, non ho voluto sollecitare ulteriormente i docenti che, segnalandomi genitori di loro allievi disposti ad essere intervistati, avevano già dimostrato la loro collaborazione e disponibilità. In secondo luogo nel corso dell'*indagine* mi sono anche resa conto che la diversità e l'eterogeneità del campione portavano un ulteriore interesse e arricchimento ai dati raccolti e questo ha contribuito ad avere una cornice di opinioni ancora più ampia. Ciò conferma l'approccio prettamente qualitativo della mia ricerca, in quanto i soggetti studiati si presentano come “casi unici e irripetibili [...] per le loro peculiarità e [...] con una specifica realtà storico-sociale” (Coggi e Ricchiardi, 2005, p. 26).

### **Strumento**

”La ricerca qualitativa prevede [...] che il ricercatore studi i fenomeni [...] senza farsi guidare da ipotesi rigide e da categorie predeterminate di analisi” (Coggi e Ricchiardi, 2005, p. 26). Per questo motivo, per la raccolta dei dati ho adottato lo strumento dell'intervista semistruutturata; in essa “le domande sono pianificate, ma presentate in un ordine non rigido, lasciando spazio a eventuali approfondimenti” (Coggi e Ricchiardi, 2005, p. 87). Grazie a questo strumento si possono rilevare maggiori sfumature, maggiori rappresentazioni riguardo il tema trattato.

L'intervista che ho proposto è stata suddivisa in due fasi. Inizialmente ho dato ai soggetti un foglio. Su di esso ho formulato la domanda “Secondo lei come deve fare il docente affinché l'alunno si senta bene a scuola?”, subito seguita da “Le chiedo gentilmente di scegliere, tra le possibilità indicate qui sotto, quali secondo lei racchiudono i **3 indicatori più importanti** di un buon clima di

Quali sono gli indicatori di un buon clima di classe? Confronto fra docenti e genitori negli ordini di scuola SI e I° ciclo SE

classe”; queste possibilità sintetizzavano i fattori che, secondo McBer (2000), hanno “una precisa influenza sugli allievi e sul loro modo di sentirsi in classe” (p. 1) (Cfr. l'**allegato 1** a p. 34). Dopo aver scelto i tre punti essenziali, i soggetti erano invitati a spiegarne le motivazioni, liberi di portare anche degli esempi concreti.

La seconda parte dell'intervista prevedeva tre esempi di situazioni concrete, per le quali i soggetti erano invitati a illustrare le loro opinioni, i loro reali o ipotetici metodi risolutivi, le loro aspettative, i loro pensieri a riguardo. Il primo esempio era identico per tutti e riguardava il fatto di picchiarsi a scuola. La seconda situazione era differenziata tra gli ordini di scuola SI ed SE; per SI riguardava il rispetto delle regole, per SE il sostegno all'apprendimento. L'ultimo esempio era comune a tutti e concerneva l'organizzazione dello spazio nell'aula (Cfr. gli **allegati 2, 3, 4 e 5** alle pp. 35-38). Ho formulato domande basate su concetti teorici differenti, al fine di donare una visione d'insieme degli argomenti che, secondo me, inglobano da parte del docente una gestione della classe atta ad un buon clima di classe.

Ho scelto di porre ai soggetti domande se non uguali, simili, di modo che, al momento dell'analisi dei dati, il confronto risulti fattibile e mirato.

### **Approccio metodologico per l'analisi dei dati**

Per la domanda con risposta multipla, a partire dai dati raccolti, stilerò delle osservazioni e delle interpretazioni che possano collegarsi alle mie domande e ipotesi di ricerca.

Per la seconda parte dell'indagine, innanzitutto è bene interrogarsi, dal punto di vista teorico, sul senso delle domande proposte. Una volta fatto questo, sarà necessario formulare delle domande che guidino l'analisi dei dati; esse mi serviranno per cogliere dai protocolli delle interviste i punti essenziali, che saranno poi messi a confronto.

Relativo a questo, confrontare in allegato la tabella concernente l'approccio metodologico per l'analisi dei dati dell'intervista semi strutturata (v. **allegato 6**, pp. 39-40).



## Analisi dei dati

### Premessa

L'analisi che segue si basa su un campione ridotto e quindi i risultati che ne verranno non potranno essere generalizzati su grande scala.

### Prima parte: domanda con risposta multipla

Tabella 1 – Risposte del campione alla domanda con risposta multipla

RISPOSTE	DOC SI 1	DOC SI 2	GEN SI 1	GEN SI 2	DOC SE 1	DOC SE 2	GEN SE 1	GEN SE 2
[A] essere giusto e coerente con tutti gli allievi allo stesso modo: non deve attuare favoreggiamenti;	X	X	X	X	X		X	
[B] rendere la classe un luogo accattivante e stimolante agli occhi dello studente, ricco di sollecitazioni per l'apprendimento;	X	X			X	X		X
[C] promuovere sostegno psicologico ed emotivo ai suoi allievi per indurli a tentare il nuovo e apprendere dagli errori;	X	X				X	X	X
[D] promuovere sicurezza in classe, di modo che gli alunni si sentano in aula sempre protetti;			X	X	X			X
[E] promuovere in classe disciplina e comportamenti civili;						X	X	
[F] chiarire gli scopi di ciascuna lezione/attività, in modo da far passare le finalità e gli obiettivi della scuola;			X	X				

La risposta maggiormente scelta dai soggetti intervistati riguarda l'equanimità del docente [A]. Su otto persone intervistate, infatti, sei –tre docenti e tre genitori- hanno scelto questa come una delle tre possibilità. I due docenti e i due genitori di SI sono stati concordi su questa opzione, così come un docente di SE e il rispettivo genitore associato. In questo senso, quindi, non c'è divergenza di opinioni tra i due ruoli; entrambi dichiarano l'importanza della relazione positiva tra docente e allievo.

Gli indicatori di un buon clima di classe che non sono stati presi in considerazione dalle persone intervistate riguardano la definizione di chiari standard di apprendimento e di comportamento, la promozione di partecipazione degli alunni in classe, la promozione di un ambiente ed uno spazio ben organizzati, puliti e confortevoli e la possibilità “altro”. Alcuni di loro, però, nel corso dell'intervista hanno scartato queste possibilità motivando la loro scelta. Un docente di SE, ad esempio, ritiene che avendo scelto tre indicatori fra i nove proposti, alcuni altri vengano da sé:

*““Standard di apprendimento e di comportamento” [...] vien da sé, nel senso il comportamento è in relazione della conseguenza di come tu ti poni, come tu li accetti, come li vedi, come loro automaticamente si pongono con te e con i compagni, se il clima è sereno, amichevole, tranquillo, sicuro, hai anche meno problemi di comportamento [...]; “Promuovere la partecipazione in classe” anche questa è un po' una conseguenza, perché se si sentono sicuri, hanno confidenza, son protetti, quindi non si chiudono in sé stessi, partecipano. [...] Un “ambiente e uno spazio ben organizzati, puliti e confortevoli” è un po' di riflesso all'accattivante e stimolante [...] è un sottogruppo, una sottodomanda del 3” (Doc SE 1).*

Un genitore di SE era indeciso se scegliere la risposta [B] o “promuovere in classe un ambiente ed uno spazio ben organizzati, puliti e confortevoli”, poi ha detto:

*“Non ho optato per l'ultima perché “puliti e confortevoli” è meno importante secondo me. Nel senso “creare un ambiente ed uno spazio ben organizzati” sì, magari un ambiente, uno spazio dove si possano anche muovere, che permetta di fare dei giochi non so seduti in cerchio, di fare delle attività non necessariamente seduti ai banchi. Quindi ho esitato perché “creare un ambiente ed uno spazio ben organizzati” lo vedevo in questo senso, però poi “puliti e confortevoli [...] deviava un po'” (Gen SE 2).*

Interpretando le osservazioni precedenti sono giunta ad alcune brevi conclusioni:

a. Gli indicatori di un buon clima di classe vengono posti su livelli di importanza diversi; alcuni fattori hanno più peso di altri, risultando di maggiore importanza. Da qui, la messa in atto di alcuni indicatori può comportarne automaticamente la presenza di altri.

b. Le due voci **[B]** e “promuovere in classe un ambiente ed uno spazio ben organizzati, puliti e confortevoli” vengono considerate piuttosto paragonabili. La prima vince sulla seconda per diversi motivi:

- *“Bambino attivo per intenderci, [...] è [...] lui il protagonista”* (Doc SI 1);
- *“Ci sono questi mezzi per cui [i bambini] riescono [...] a progredire, ad apprendere, a socializzare”* (Doc SI 2);
- *“Mi lascio incantare, affascinare, [...] è così anche per un bambino”* (Doc SE 1);
- *“[è] piacevole venire a scuola, piacevole imparare”* (Doc SE 2);
- *“Qualcosa di curioso per loro”* (Gen SI 1);
- *“Può passare tanto anche dall’arredamento, dalla disposizione”* (Gen SE 2).

Collegandomi alle brevi considerazioni dei candidati sopra descritte è molto interessante rilevare che la **[B]** è la risposta maggiormente scelta dai docenti; essi si trovano quindi in una situazione di totale concordanza, all’unanimità.

I genitori, invece, marcano la loro differenza con il corpo docenti nell’opzione **[F]**; la stessa, infatti, è stata scelta dai due genitori di SI.

A parte questi due casi, nei quali i docenti, rispettivamente i genitori, risaltano per una forte sintonia di opinione, in generale tra i due ruoli è sempre presente, per rapporto alle risposte date, una parziale coesione.

La mia seconda ipotesi di ricerca, che attribuisce alle differenze di opinioni tra docenti e genitori l’attenzione al gruppo, rispettivamente al singolo, viene ora in parte smentita. Infatti, è molto rilevante che la voce **[C]**, riferita al singolo allievo, sia stata scelta da ben tre docenti. Questo significa che il maestro può sì concentrarsi sul gruppo classe, ma in alcuni momenti dedica la sua attenzione anche al singolo alunno.

C'è una perfetta coerenza tra le risposte dei due docenti SI, rispettivamente dei due genitori SI tra di loro, a differenza dell'ordine SE, in cui i docenti, rispettivamente i genitori, sono concordi tra loro su una sola scelta. Anche per rapporto ad una visione più generale, dai dati risulta che tra docenti SI e docenti SE, così come tra genitori SI e genitori SE, la coesione maggiore vige nell'ordine SI. Questo potrebbe essere un caso; come ho già detto il mio campione è molto ridotto per poter stilare delle considerazioni su scala generale. Ma poniamoci ora un interrogativo: se avessi interpellato un campione più vasto e i dati avessero rispecchiato la situazione sopra descritta, a cosa si potrebbe attribuire tale sintonia? Come interpretazione personale, rifacendomi al quadro teorico ma anche alle mie esperienze di pratica professionale, questo aspetto può essere legato alle collaborazioni interne tra docenti SI e al contatto che i genitori intrattengono con la scuola. Quando due o più docenti attuano delle collaborazioni interne, che possono variare dal semplice pranzo condiviso ad un progetto scolastico più importante (ad esempio un percorso di educazione emotiva), viene naturale pensare che le loro opinioni, per rapporto non solo agli obiettivi delle attività ma anche ad una visione più larga della scuola, possano essere simili. Come ho già detto nella parte teorica, poi, l'approccio cooperativo è una delle componenti fondanti di un buon clima di classe; la collaborazione tra classi, quindi, viene attuata anche in un'ottica socio affettiva, in cui alcuni obiettivi si presentano su scala interdisciplinare e possono rifarsi al benessere degli allievi a scuola.

Per quanto riguarda i genitori, essi intrattengono un contatto regolare non solo con la scuola, bensì anche con le altre famiglie, che conoscono e incontrano in sede. Questi legami tra nuclei familiari possono portare facilmente a scambi di opinioni, soprattutto riguardanti l'Istituto scolastico e i docenti dei propri figli. In questo modo, possono nascere delle condivisioni di pensiero su alcuni temi, ad esempio il clima di classe.

È molto curioso, che la voce [F] sia stata scelta solo dai due genitori di SI. La stessa si può categorizzare nell'ambito dell'apprendimento, e sarebbe risultato più logico se l'avessero scelta alcuni soggetti dell'ordine SE. Inoltre, così come è formulata, la stessa risposta [F] riguarda un aspetto legato alle competenze del docente; è lui che a scuola si occupa di chiarire o meno gli scopi delle attività. I risultati, quindi, dimostrano che i due genitori di SI sono sì sono calati nel ruolo del docente, assumendo il suo punto di vista.

Analizziamo ora le differenze di opinione tra i due ordini di scuola dal punto di vista dei docenti. Le maestre di SI pongono la loro attenzione sulla relazione insegnante-allievo (scegliendo [A] e [C]) e sul luogo accattivante, mentre i maestri di SE, oltre agli indicatori scelti dai docenti SI,



Quali sono gli indicatori di un buon clima di classe? Confronto fra docenti e genitori negli ordini di scuola SI e I° ciclo SE

estendono i loro pareri anche nella promozione di disciplina e di sicurezza. Come ho già esposto nel quadro teorico, e formulato in un'ipotesi di ricerca, in SI l'attenzione si focalizza soprattutto sugli aspetti relazionali, mentre alla SE l'interesse è rivolto maggiormente all'apprendimento. Questo quadro conferma la mia ipotesi, in quanto la sicurezza e la disciplina favoriscono un ordine, fisico e mentale, che funge da prerequisito per l'apprendimento. Una mamma intervistata, di SE, commenta: *“Tra SI ed SE cambiano le aspettative. Il clima di classe in SE riguarda soprattutto il favorire l'apprendimento, mentre alla SI concerne la ricreazione di un ambiente carino, essendo a confronto con il primo distacco”* (Gen SE 1).

## **Seconda parte: intervista semi strutturata**

Ricordo che l'intervista si è basata su simulazioni di episodi concreti; i titoli che verranno proposti sintetizzano il tema della domanda.

*1. Violenza dentro o fuori della classe: rappresentazioni riguardo il tema e prassi di risoluzione* (Cfr. negli **allegati 2, 3, 4 e 5** la domanda 1, simile per SI ed SE, alle pp. 35, 36, 37 e 38)

Chi più, chi meno, nessuno dei candidati intervistati tollera la violenza.

Quando accadono atti violenti, le docenti di SI sono molto puntuali sul fatto di bloccare fisicamente gli alunni coinvolti, parlare del fatto accaduto, riflettere sullo stesso e chiarire la situazione, in modo da far passare il messaggio che con le parole, e non con la violenza, si risolvono i problemi. Per loro, il fatto di sempre intervenire non è solo una questione di coerenza, bensì anche di prevenzione:

*“Prima o poi qualsiasi docente deve affrontare questo problema sennò è il solo modo per posticiparlo”* (Doc SI 2).

I genitori di SI rispondono in modo simile, dichiarando:

*“Si cerca di far capire che prima di arrivare alle mani bisognerebbe parlarne”* (Gen SI 1) e

*“il metodo più drastico è quello della forza”* (Gen SI 2).

Ciò nonostante, una delle due mamme intervistate ammette che a volte accetta il comportamento violento di suo figlio, nella maniera in cui egli si difende da un coetaneo che lo picchia. Questo ultimo esempio dà spazio ad una delle mie ipotesi di ricerca, in quanto il soggetto intervistato

focalizza la sua attenzione sul proprio figlio (singolo elemento) -e non considera il riscontro che il suo comportamento ha nel gruppo classe-, dichiarando lei stessa:

*“Sai ogni tanto ai parchi giochi vedevo che lui le prendeva sempre, allora gli ho detto “Senti, picchia anche tu”. Perché dopo arrivi, sai, come mamma”* (Gen SI 1).

Una prima differenza è quindi percepibile; da una parte le docenti di SI motivano le loro azioni basandosi su alcuni valori percepiti e attuati nel gruppo classe -quali ad esempio la coerenza, l'apprendimento e il rispetto delle regole e la sicurezza-, dall'altra un genitore giustifica il comportamento violento del figlio in quanto

*“è fin troppo buono [o] [...] è arrivato all'asilo, [...] era piccolino e c'era sempre qualcuno che [...] picchiava”* (Gen SI 1).

La situazione in SE è diversa. Pur non tollerando entrambi la violenza a scuola, i due docenti hanno visioni differenti riguardo i metodi risolutivi per affrontare il problema. Il primo docente calma gli alunni, discute con loro e insiste sull'importanza del dialogo per risolvere i problemi; è convinto che *“solo con la costanza e il perseverare [...], discutere e avere pazienza, [...] il rispetto arriva”* (Doc SE 1).

La seconda docente, invece, ritiene che

*“parlare [sia efficace], [...] però non basta”* (Doc SE 2).

Ella spiega agli allievi il motivo del perché la violenza non è accettata, e se succedono atti violenti fa passare la ricreazione seduti. Dichiarò:

*“Ho fatto una settimana così, dove proprio dovevo essere categorica, non lasciar scappare niente, e infatti poi [la situazione] è cambiata da così a così”* (Doc SE 2).

Nei docenti, si nota da una parte la presenza della parola che risolve i problemi, dall'altra la presenza dell'azione, della sanzione, che dovrebbe far riflettere gli allievi sulla situazione. I genitori sono concordi sul fatto di parlare e chiarire la questione al fine di risolvere il problema, e offrono spunti di approfondimento. Il primo genitore ritiene che sia importante fare la distinzione tra il fatto occasionale e l'atto recidivo. Nel primo caso, lascerebbe proseguire le cose, mentre nel secondo darebbe un castigo, al fine di rendere attenti gli allievi che

*“le conseguenze si pagano”* (Gen SE 1).

Il secondo genitore, invece, parla di prevenzione, proponendo un lavoro sulle emozioni:

Quali sono gli indicatori di un buon clima di classe? Confronto fra docenti e genitori negli ordini di scuola SI e I ciclo SE

*“parlare, renderli attenti a quello che gli succede prima di passare all’atto e cercare di trovare delle alternative quando sentono quest’emozione che sale”* (Gen SE 2).

In questo caso è molto interessante notare come entrambi i genitori si siano calati nel ruolo docente e abbiano focalizzato la loro attenzione sul gruppo classe, decentrandosi dal loro ruolo genitoriale e cercando di considerare il gruppo degli allievi, e non il singolo alunno. Inoltre, mi ha stupito molto che la proposta di effettuare un’alfabetizzazione emotiva come forma di prevenzione alla violenza sia venuta da un genitore e non da un docente. Ci tengo comunque a puntualizzare che questo soggetto è, di formazione, docente di scuola media.

*2.a Solo per la Scuola dell’Infanzia: il rispetto delle regole: chi tra genitori e docenti è più esigente, come mai e quali sono i fattori che entrano in gioco* (Cfr. negli **allegati 2 e 4** la domanda 2, solo per SI, alle pp. 35 e 37)

Le due docenti sono estremamente esigenti. Con gli alunni che non rispettano le regole, si dimostrano determinate e attuano diverse strategie: ripetono la consegna e/o la eseguono insieme a loro, valorizzano il giusto comportamento di alcuni bambini, mostrano il cartellone delle regole, in precedenza co-costruito insieme al gruppo classe, al fine di dare un senso a ciò che si fa,

*“perché è sempre importante per i bambini avere il senso”* (Doc SI 1).

Una delle due docenti dichiara:

*“Io credo in questa coerenza”* (Doc SI 1).

Esponde:

*“Ecco essere un po’ di polso [...], perché è una regola”* (Doc SI 1)

e poco dopo estende questo aspetto a livello generale:

*“Il principio vale per tutte le regole”* (Doc SI 1).

La sua collega la appoggia:

*“In alcuni compiti bisogna anche un po’ insistere [e] [...] essere coerenti nel senso che se [...] c’è una regola “Non si portano i giochi all’asilo” ecco nessuno li porta”* (Doc SI 2).

Nei genitori abbiamo due versioni diverse. Da una parte una mamma suggerisce di avere più pazienza con i bambini piccoli e di

*“creare una situazione di gioco, ad esempio cantando”* (Gen SI 1),

al fine di far eseguire un compito a degli allievi. In ogni caso, però, è puntuale:

*“Non è giusto schivare il problema [...]. È necessario [...] mantenere le regole, seguirle, rispettarle”* (Gen SI 1).

Ella segue quindi la linea delle due docenti. La seconda mamma, invece, sostiene di non insistere a far rispettare la regola, poiché il compito deve essere graduale, quindi rapportato all'età del bambino, ma soprattutto dipende dalle abitudini che l'alunno ha a casa. Ella sottolinea:

*“Il bambino magari a casa non lo fa e quindi non lo sa, e per lui alla fine magari diventa una cosa negativa”* (Gen SI 1).

Ancora una volta notiamo un'attenzione rivolta al singolo pargolo, tralasciando abitudini, regole e compiti scolastici, spesso in SI co-costruiti con il gruppo classe.

*2.b Solo per la Scuola Elementare: difficoltà scolastica: quali le strategie migliori per aiutare l'allievo* (Cfr. negli **allegati 3 e 5** la domanda 2, solo per SE, alle pp. 36 e 38)

Entrambi i docenti sono concordi sul fatto che le strategie da adottare con un allievo in difficoltà varino a seconda del tipo di errore che egli commette. Le modalità che vengono maggiormente utilizzate sono il tutoring, l'approccio individuale durante le entrate differenziate o le ore di religione e la risorsa del docente di sostegno. Riguardo alla procedura di far portare i compiti a casa i due docenti hanno visioni diverse. Il primo commenta:

*“Assolutamente no [...] scaricare a casa una difficoltà dell'allievo [...] si farebbe più danno che utilità [...] Può esserci discontinuità”* (Doc SE 1);

si riferisce agli stili di insegnamento o di risoluzione del compito, che spesso possono essere diversi: a scuola il docente insegna in un modo e a casa i genitori in un altro. Il candidato, poi, spiega il valore educativo del compito:

*“Il compito dovrebbe essere [...] un [...] momento a casa dove il bambino sa fare da solo”* (Doc SE 1).

A differenza sua, la collega dice che uno dei primi approcci per aiutare il bambino in difficoltà è il compito a casa:

*“Compiti a casa [...] se sei fortunata che hai una classe con dei genitori super disponibili che seguono il bambino”* (Doc SE 2).

Quali sono gli indicatori di un buon clima di classe? Confronto fra docenti e genitori negli ordini di scuola SI e I ciclo SE

Da questo confronto si vedono due visioni diverse riguardo la rappresentazione che i docenti hanno non solo delle famiglie ma anche del ruolo educativo dei compiti. Mentre il primo docente dichiara di non prendere in causa le famiglie, anche perché

*“a casa [...] c’è un compito molto importante che oggi purtroppo non sempre [...] si fa che è quello di educare, cioè di insegnare l’educazione prima di tutto”* (Doc SE 1),

la seconda insegnante pensa che se

*“nasce questa collaborazione, [...] ci sono casi in cui [...] vedi dei buoni risultati”* (Doc SE 2)

e quindi attribuisce valenza e funzionalità a questa modalità.

Così come i docenti, anche i genitori sono convinti che le strategie da adottare in caso di difficoltà dipendano dall’alunno: dal suo carattere, dalla relazione che intrattiene con il docente e con i pari e dal tipo di difficoltà incontrate. Un genitore commenta:

*“La difficoltà sta al docente a capire cosa è meglio per un determinato allievo invece che per un altro”* (Gen SE 2).

L’altro genitore stila una graduazione degli interventi da adottare; pone al primo posto il tutoring, in quanto

*“con l’aiuto di un compagno [...] un bambino si sente forse meno a disagio che non con l’insegnante [...] e [...] il compagno può [...] adottare un dialogo, una terminologia più adatta a lui”* (Gen SE 1),

al secondo posto l’intervento mirato del docente e come ultima postazione l’avviso ai genitori.

Notiamo qui una grande sintonia tra docenti e genitori: entrambi sono focalizzati sul singolo allievo, e quindi espongono una differenziazione degli interventi in base alle sue specificità.

*3. La disposizione spaziale: in che modo la sua importanza è percepita da docenti e genitori* (Cfr. negli **allegati 2, 3, 4 e 5** la domanda 3, simile per SI ed SE, alle pp. 35, 36, 37 e 38)

Le docenti di SI danno molta importanza alla disposizione dello spazio funzionale ai bambini;

*“a dipendenza un po’ [...] degli interessi e anche dei bisogni del gruppo”* (Doc SI 1).

Le docenti sono tendenti a seguire le proposte che vengono dal gruppo: a volte aggiungono o cambiano gli angoli per creare l’effetto sorpresa o in funzione della programmazione, altre volte co-costruiscono gli spazi con il gruppo, in modo da creare un clima di condivisione. Le due mamme

intervistate concordano sul fatto di cambiare la disposizione al fine di rendere i bambini attenti, curiosi e attivi.

I due docenti di SE condividono la scelta di adattare la disposizione spaziale

*“in base alla personalità della classe”* (Doc SE 1).

Con una classe “difficile” viene adattata la disposizione tradizionale, mentre

*“nella classe giusta potresti fare qualsiasi cosa”* (Doc SE 2).

Un docente precisa che oltre a cambiare i posti al fine di favorire la socializzazione, varia anche le disposizioni spaziali a dipendenza dell’aspetto educativo che vuole promuovere: se vuole favorire la differenziazione dispone i banchi in gruppetti, se vuole promuovere il decentramento organizza la disposizione a ferro di cavallo.

Le due mamme intervistate si trovano in sintonia; entrambe prediligono la disposizione a ferro di cavallo, poiché la trovano efficace sotto molti punti di vista:

*“A livello di clima di classe è molto bella: si vedono tutti, chi parla è meno invasivo [...], l’osservazione tra i compagni è molto più indiretta [...] è meglio anche a livello di partecipazione della classe”* (Gen SE 1),

*“nessuno è davanti, nessuno è dietro, [...] permette di avere un bello spazio in mezzo, per poter fare delle attività varie. [...] Il docente ha più sotto controllo la classe”* (Gen SE 2).

In SI, tutti gli attori coinvolti percepiscono l’importanza di adattare la disposizione in base al tipo di classe e di cambiarla al fine di mantenere curiosità e attivismo nei bambini. In SE i docenti sono in parte concordi su questo aspetto mentre i genitori pongono l’attenzione su un solo tipo di disposizione, che secondo loro è la migliore al fine di creare un clima di classe positivo.

## Conclusioni

### Risultati ottenuti

Al fine di esporre e commentare i risultati ottenuti in modo ordinato, suddividerò gli stessi in tre categorie, composte dalle ipotesi di ricerca.

#### C'è diversità tra le opinioni dei genitori e quelle dei docenti (i ruoli sono diversi)

Durante la fase di analisi dei dati ho potuto constatare che docenti e genitori possono sì avere delle divergenze di pensiero, ma che in generale è quasi sempre presente una parziale, se non marcata, sintonia di opinioni. Questo mi porta a considerare una grande sensibilità, un decentramento, un'empatia, da parte dei genitori verso i docenti e viceversa. Entrambi i ruoli educativi riescono a mettersi nei panni dell'altro, disponendo così di una visione educativa che va al di là della scuola; per questo motivo spesso possono trovare dei punti di accordo.

Considerati questi risultati, l'ipotesi non può essere convalidata fino in fondo.

#### Il docente tenderà ad integrare nelle sue motivazioni aspetti che riguardano il gruppo classe e, più in particolare, la rete di relazioni presente al suo interno, mentre il genitore focalizzerà la sua attenzione sul proprio bambino (singolo elemento)

Su questa ipotesi di ricerca ho messo in luce inizialmente alcune conferme; nella prima fase di analisi dei dati, infatti, sono state scelte dai genitori delle risposte che ponevano l'attenzione del docente sul singolo allievo (risposte [A] e [C]) e, durante la fase dell'intervista semi strutturata, un genitore di SI ha giustificato più volte le sue scelte, fissando l'attenzione sul proprio figlio. Se da una parte alcuni genitori esponevano le loro idee considerando il singolo individuo, dall'altra vi erano i docenti che, come espone questa ipotesi di ricerca, illustravano i propri concetti inquadrandone la funzionalità per rapporto al gruppo classe.

In un secondo luogo, invece, ho individuato nei dati alcuni passaggi che potevano mettere in crisi questa ipotesi. Nella fase della domanda con risposta multipla, ad esempio, alcuni docenti hanno scelto anch'essi le risposte [A] e [C], dimostrandosi perciò attenti al singolo alunno. Questo aspetto è stato poi ripreso, sempre dai docenti, anche nel momento dell'intervista semi strutturata; essi hanno giustificato molte strategie, diversi metodi di intervento, in base alle specificità dei singoli.

Alcuni genitori, poi, come ho già annunciato in precedenza, hanno assunto in molte occasioni il punto di vista del docente, mettendosi nei suoi panni; questo li ha portati ad integrare nelle proprie opinioni l'attenzione verso il gruppo classe, considerando anche l'importanza di alcuni valori quali la coerenza, il rispetto e la giustizia, essenziali per il mantenimento di un buon clima classe.

L'ipotesi di ricerca è quindi parzialmente confermata, anche perché la divergenza o convergenza di opinione tra i due ruoli (genitore e docente) può dipendere da altri fattori, quali ad esempio l'esperienza, i vissuti lavorativi e personali e la visione che hanno del rapporto scuola-famiglia.

### Nella SI prevale la dimensione relazionale, mentre nella SE quella legata all'apprendimento

Anche in questo caso l'ipotesi non viene attestata in pieno. Da una parte abbiamo un genitore di SE che conferma a pieno questa tesi, dichiarando:

*“Tra SI ed SE cambiano le aspettative. Il clima di classe in SE riguarda soprattutto il favorire l'apprendimento, mentre alla SI concerne la ricreazione di un ambiente carino, essendo a confronto con il primo distacco” (Gen SE 1).*

Dall'altra vi è l'intervento dei due genitori di SI, che, scegliendo come una delle tre opzioni il punto [F] (“chiarire gli scopi di ciascuna lezione/attività, in modo da far passare le finalità e gli obiettivi della scuola”), si sono dimostrati interessati ad un aspetto non solo legato alle competenze del docente, ma che considera anche l'ambito dell'apprendimento. Abbiamo inoltre i due genitori di SE che hanno scelto entrambi l'opzione [C] (“promuovere sostegno psicologico ed emotivo ai suoi allievi per indurli a tentare il nuovo e apprendere dagli errori”), dimostrandosi attenti alla relazione che il docente deve instaurare con i propri alunni.

### **Concludendo**

Nei punti precedenti abbiamo visto come tra le rappresentazioni dei docenti e quelle dei genitori non è possibile tracciare una linea di confine e creare perciò due categorie separate. Le visioni dei due ruoli spesso si intersecano tra loro, creando punti di contatto e di condivisione.

Tutto questo può facilmente portare ad un'importante conclusione: **esiste una grande possibilità di comunicazione tra le due sfere educative della scuola e della famiglia.**

Questo aspetto è fondamentale, in quanto, come ho già esposto nella premessa teorica, “da una proficua cooperazione/collaborazione scuola-famiglia, chi ne trae maggior vantaggio è sicuramente



Quali sono gli indicatori di un buon clima di classe? Confronto fra docenti e genitori negli ordini di scuola SI e I o ciclo SE

l'alunno" (Daffi, 2007, p. 19). Non mi voglio ora ripetere, esponendo i molteplici vantaggi di questa collaborazione. Mi basta ricordare che la

capacità di cooperazione e collaborazione [tra scuola e famiglia] fa sì che le diverse competenze, sia quelle degli insegnanti che quelle dei genitori, vengano valorizzate nella loro diversità, sfruttate al massimo, unite e coordinate al servizio dello sviluppo delle competenze del terzo soggetto: il bambino (Daffi, 2007, p. 19).

### **Limiti e sviluppi della ricerca**

Premettendo che il vincolo maggiore riguarda la tempistica a disposizione per svolgere il progetto, come ho già lasciato ad intendere un limite della mia ricerca è il numero di soggetti intervistati, troppo ridotto per avanzare generalizzazioni su larga scala. Ho inoltre utilizzato una campionatura generica, senza tener conto delle variabili che possono intervenire sui risultati. Tra queste, infatti, ci sono: l'età delle persone intervistate, le credenze religiose, gli hobby e gli interessi, la formazione e il livello socio economico dei genitori, la posizione geografica (ad esempio in campagna o in città) e la dimensione dell'Istituto scolastico.

Lo strumento da me utilizzato, poi, presenta uno svantaggio: come ci ricordano Coggi e Ricchiardi (2005), infatti, "nell'intervista la presenza fisica dell'intervistatore favorisce la tendenza del rispondere a dare di sé un'immagine che ritiene ben accetta dagli altri (*desiderabilità sociale*)" (p. 87). D'altra parte, però, non ho voluto fare ricorso al metodo del questionario, in quanto potenzialmente soggetto a travisamenti e/o incomprensioni (possibili fraintendimenti di alcune domande) da parte dei soggetti, aspetto a sfavore di un approccio qualitativo.

La mia precedente conclusione non può assumere carattere definitivo, bensì dare indicazioni per un approfondimento. Per sapere se docenti e genitori hanno così tanti punti di vista comuni, infatti, bisognerebbe non solo ampliare la campionatura, ma considerare le diverse variabili, esposte in precedenza.

Approfondendo maggiormente il tema, poi, sarebbe curioso stendere una pista centrata sulle rappresentazioni dei genitori e dei docenti riguardo i reciproci ruoli. Sarebbe opportuno utilizzare ancora lo strumento dell'intervista semi strutturata, e porre ai soggetti -genitori e docenti- domande del tipo: "Quali sono le sue aspettative per rapporto al ruolo del docente/genitore nel contesto scolastico? Come vorrebbe che il docente/genitore aiutasse il bambino? Che tipo di docente/genitore predilige? Come dovrebbe essere/Cosa dovrebbe fare il docente/genitore ideale?".

L'augurio sarebbe quello di riuscire a riscoprire una sintonia di opinioni tra genitori e docenti, in modo da sperare, soprattutto per il bene dell'alunno, in una sana comunicazione e collaborazione tra casa e scuola.

## Bibliografia

### Volumi, libri e articoli

- Baumgartner, E. & Pistorio, B. (2006). Aiutare, confortare, condividere: le condotte pro sociali in età prescolare dal punto di vista dei bambini e delle insegnanti. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 1 (Vol.8, ed. Erickson), 27-43.
- Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci editore.
- Daffi, G. (2006). *Genitori in classe. Come coinvolgere la famiglia nella scuola primaria*. Molfetta: Edizioni la meridiana.
- Daffi, G. (2007). *Attivare la risorsa famiglia. Strumenti per conoscersi, comunicare e aiutarsi*. Gardolo: Erickson.
- Dozio, E. (2003). Risultati del questionario sul sentimento di benessere di docenti, genitori e allievi. *Scuola ticinese, rivista pedagogica didattica, Divisione della scuola, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Canton Ticino*, 257 (Anno XXXII, Serie III), 11-14.
- Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*. Parigi: La Découverte & Syros.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27, 285-306.
- L. McCombs, B. & Pope, J. E. (1996). *Come motivare gli alunni difficili*. Trento: Erickson.
- Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents. La grande explication*. Saint-Amand-Montrond: Plon.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Gardolo: Erickson.

- Polito, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo*. Gardolo: Erickson.
- Smith, P. K., Cowie, H. & Blades, M. (2000). *La comprensione dello sviluppo. Mondo cognitivo e mondo sociale nel bambino e nell'adolescente*. Firenze: Giunti.

### **Progetti di ricerca**

- Aiani, N., Crivelli, N. & Ventura, M. (2007). *Ul me fiöö al ga un bravo maestro. Le concezioni dei genitori: Identikit del bravo maestro*.
- Barloggio, R., Battaini, A. & Moretti, A. (2004). *Genitori a scuola: come quando perché*.
- Leoni, R. (2007/2008). *Il rapporto scuola famiglia sul tema delle sanzioni*.

### **Documenti online e siti web**

- Hay/McBer (2000). Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness report by Hay McBer to the Department for Education and Employment. Report prepared by Hay/McBer for the government of the United Kingdom. In: <http://www.teachernet.gov.uk/teachinginengland/detail.cfm?id=521> (5.10.2010)
- Jensen, K., Joseng, F. & Lera, M. J. (2007). La relazione famiglia-scuola. *Area di lavoro Golden*. 1-9. In: <http://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/it/5LaRelazioneScuola-famiglia.pdf> (7.11.2010)

### **Altro**

- Minotti, R. (2007). *La riunione d'inizio anno con i genitori*. Testo di sintesi, consegnato al modulo di approfondimento del V semestre (anno scolastico 2010-2011).

## **Allegati**

### **Allegato 0: Rapporto casa-scuola e clima di classe: una questione sistemica (approfondimento teorico)**

(Da queste considerazioni) è molto interessante notare quanta interdipendenza vi sia tra tutti gli attori messi in gioco nel contesto educativo. Infatti, il clima di classe può dipendere anche dai genitori; se essi sostengono il proprio figlio e hanno una buona comunicazione con gli insegnanti, possono influenzare il benessere del bambino, il quale a sua volta porterebbe positività nella classe e potrebbe così influenzare il clima della stessa. L'ottica nella quale si tengono presenti questi due temi così importanti -il clima di classe e il rapporto scuola-famiglia- è sicuramente legata all'interdipendenza, nella maniera in cui non è possibile estrarre singoli fattori per analizzarli individualmente; tutto è interconnesso.

**Allegato 1: Domanda con risposta multipla****Intervista per il progetto di ricerca:**

Secondo lei come deve fare il docente affinché l'alunno si senta bene a scuola?

Le chiedo gentilmente di scegliere, tra le possibilità indicate qui sotto, quali secondo lei racchiudono i **3 indicatori più importanti** di un buon clima di classe:

**Il docente deve:**

- chiarire gli scopi di ciascuna lezione/attività, in modo da far passare le finalità e gli obiettivi della scuola;
- promuovere in classe disciplina e comportamenti civili;
- definire chiari standard di apprendimento e di comportamento;
- essere giusto e coerente con tutti gli allievi allo stesso modo: non deve attuare favoreggiamenti;
- promuovere la partecipazione degli alunni in classe;
- promuovere sostegno psicologico ed emotivo ai suoi allievi per indurli a tentare il nuovo e apprendere dagli errori;
- promuovere sicurezza in classe, di modo che gli alunni si sentano in aula sempre protetti;
- rendere la classe un luogo accattivante e stimolante agli occhi dello studente, ricco di sollecitazioni per l'apprendimento;
- promuovere in classe un ambiente ed uno spazio ben organizzati, puliti e confortevoli;
- altro

**Osservazioni:**

## Allegato 2: Intervista semi strutturata per i docenti di SI

**Domanda 1.** Le è già successo che due allievi si picchiassero nella sua classe?

<b>Si</b>	<b>No</b>
Cosa ha fatto? Come si è comportato/a?	Se le capitasse come si comporterebbe? Cosa si potrebbe fare?
Alcuni suoi colleghi mi hanno detto che nel loro caso hanno ripreso gli allievi coinvolti dicendo loro di smetterla, ma senza approfondire ulteriormente la questione. Lei cosa ne pensa? Secondo lei questo sistema è comunque efficace?	
Quanto e in che maniera secondo lei la sua scelta può incidere sull'andamento del clima di classe? E quella di alcuni suoi colleghi che avrebbero fatto diversamente?	
Secondo lei se in SE dovesse succedere la medesima cosa il comportamento del docente dovrebbe cambiare? Come mai? Mi spieghi meglio.	

**Domanda 2.** Le è già capitato di chiedere a dei suoi alunni di riordinare un angolo ma questi ultimi non l'hanno fatto?

<b>Si</b>	<b>No</b>
Cosa ha fatto? Come si è comportato/a? Ha lasciato correre, ha ripetuto la consegna o cos'altro?	Se le capitasse come si comporterebbe? Cosa si potrebbe fare?
Alcuni suoi colleghi mi hanno detto che nel loro caso hanno detto ai loro allievi di lasciar perdere, che avrebbero messo in ordine un'altra volta. Lei cosa ne pensa? Secondo lei questo sistema è comunque efficace?	
Quanto e in che maniera secondo lei la sua scelta può incidere sull'andamento del clima di classe? E quella di alcuni suoi colleghi che avrebbero fatto diversamente?	

**Domanda 3.** In alcune classi ho visto che ci sono diversi modi di posizionare gli angoli: alcuni ad es. pongono la casina al centro dell'aula, poiché dicono che per i bambini deve essere il primo punto di riferimento, mentre altri la mettono in un angolo dell'aula poiché dicono che in questo modo crea uno spazio più intimo.

Lei come usa gli angoli?

Quanto può influire questa scelta sul clima di classe?

Quale disposizione secondo lei è più adatta a creare un buon clima di classe?

**Allegato 3: Intervista semi strutturata per i docenti di SE**

<b>Domanda 1.</b> Le è già successo che due allievi si picchiassero nella sua classe?	
<b>Sì</b>	<b>No</b>
Cosa ha fatto? Come si è comportato/a?	Se le capitasse come si comporterebbe? Cosa si potrebbe fare?
Alcuni suoi colleghi mi hanno detto che nel loro caso hanno ripreso gli allievi coinvolti dicendo loro di smetterla, ma senza approfondire ulteriormente la questione. Lei cosa ne pensa? Secondo lei questo sistema è comunque efficace?	
Quanto e in che maniera secondo lei la sua scelta può incidere sull'andamento del clima di classe? E quella di alcuni suoi colleghi che avrebbero fatto diversamente?	
Secondo lei se in SI dovesse succedere la medesima cosa il comportamento del docente dovrebbe cambiare? Come mai? Mi spieghi meglio.	
<b>Domanda 2.</b> Con un allievo debole che sbaglia spesso i calcoli lei come si comporta? Quali strategie usa? (Se il docente ha difficoltà a spiegarsi) Le capita magari di prenderlo da parte individualmente e di spiegargli meglio le procedure? Oppure favorisce il tutoring proponendo ad un allievo più competente di aiutare il suo compagno? Oppure ancora gli fa portare i compiti a casa? Oppure ancora qualcos'altro? Alcuni suoi colleghi preferiscono usare la strategia di far portare i compiti a casa. Lei cosa ne pensa? Secondo lei questo sistema è comunque efficace? E per il sistema di proporre il tutoring cosa ne pensa? Quanto e in che maniera secondo lei la sua scelta può incidere sull'andamento del clima di classe? E quella di alcuni suoi colleghi che avrebbero fatto diversamente?	
<b>Domanda 3.</b> Girando in alcune classi ho visto che ci sono diversi modi di posizionare i banchi. Alcuni suoi colleghi variano la disposizione dei banchi a dipendenza dell'attività che propongono, altri tengono la disposizione fissa a U, perché sostengono che lo scambio tra compagni venga maggiormente favorito, altri ancora preferiscono tenere la disposizione classica delle file di banchi allineati frontalmente davanti alla cattedra del docente. Qual è il modo che preferisce di tenere i banchi? In che cosa la disposizione dei banchi o dello spazio in generale influisce sul clima di classe?	



#### **Allegato 4: Intervista semi strutturata per i genitori di SI**

Domanda 1. Se a scuola succede che due allievi si picchiano in classe, secondo lei il docente come dovrebbe comportarsi? Cosa dovrebbe fare?

Le è già successo di vivere una situazione del genere? È già successo che due allievi della classe di suo figlio o di un altro bambino che conosce si picchiassero in classe?

<b>Si</b>	<b>No</b>
Cosa ha fatto il docente? Come si è comportato?	Ha degli esempi simili, in positivo o in negativo, da portare? Magari esperienze che sono successe a lei o a dei suoi conoscenti?
Secondo lei ha fatto bene?	
Cos'avrebbe potuto fare d'altro?	

Quanto può influire secondo lei la scelta del/della docente sull'andamento del clima di classe?

Domanda 2. Se a scuola il/la docente chiede a dei bambini di riordinare un angolo e questi non lo fanno, come dovrebbe comportarsi il docente?

Ci sono alcuni docenti che ripetono ai bambini di riordinare, altri dicono loro che non fa niente e che lo potranno fare un'altra volta, altri ancora si avvicinano e chiedono il motivo delle loro azioni.

Lei cosa pensa che sia meglio fare?

Le è già successo di vivere una situazione del genere? È già successo che due allievi della classe di suo figlio non riordinassero?

<b>Si</b>	<b>No</b>
Cosa ha fatto il docente? Come si è comportato?	Ha degli esempi simili, in positivo o in negativo, da portare? Magari esperienze che sono successe a lei o a dei suoi conoscenti?
Secondo lei ha fatto bene?	
Cos'avrebbe potuto fare d'altro?	

Quanto può influire secondo lei la scelta del/della docente sull'andamento del clima di classe?

Domanda 3. In alcune classi ho visto che ci sono diversi modi di posizionare gli angoli: alcuni ad es. pongono la casina al centro dell'aula, poiché dicono che per i bambini deve essere il primo punto di riferimento, mentre altri la mettono in un angolo dell'aula poiché dicono che in questo modo crea uno spazio più intimo.

Il/La docente di suo figlio come posiziona gli angoli?

Lei cosa ne pensa di questa scelta?

Quanto può influire questa scelta sul clima di classe?

Ha già vissuto situazioni diverse riguardo alla disposizione degli angoli nell'aula di suo figlio o di un suo conoscente (magari un nipote)? Ha degli esempi da portare?

Quale disposizione secondo lei è più adatta a creare un buon clima di classe?

**Allegato 5: Intervista semi strutturata per i genitori di SE**

Domanda 1. Se a scuola succede che due allievi si picchiano in classe, secondo lei il docente come dovrebbe comportarsi? Cosa dovrebbe fare?

Le è già successo di vivere una situazione del genere? È già successo che due allievi della classe di suo figlio si picchiassero in classe?

<b>Si</b>	<b>No</b>
Cosa ha fatto il docente? Come si è comportato?	Ha degli esempi simili, in positivo o in negativo, da portare? Magari esperienze che sono successe a lei o a dei suoi conoscenti?
Secondo lei ha fatto bene?	
Cos'avrebbe potuto fare d'altro?	

Quanto può influire secondo lei la scelta del/della docente sull'andamento del clima di classe?

Domanda 2. Con un allievo debole che sbaglia spesso i calcoli secondo lei il docente come si dovrebbe comportare? Quali strategie dovrebbe usare?

Alcuni docenti prendono da parte l'allievo individualmente e cercano di spiegargli meglio le procedure da adottare, altri favoriscono l'aiuto di un bambino più bravo che sostenga e aiuti il bambino in difficoltà, altri ancora fanno portare i compiti a casa.

Secondo lei qual è il sistema migliore? Magari è uno che non ho ancora citato?

Quanto e in che maniera secondo lei questa scelta può incidere sull'andamento del clima di classe?

E quella di alcuni suoi colleghi che avrebbero fatto diversamente?

Le è già successo di vivere una situazione del genere?

<b>Si</b>	<b>No</b>
Cosa ha fatto il docente? Come si è comportato?	Ha degli esempi simili, in positivo o in negativo, da portare? Magari esperienze che sono successe a lei o a dei suoi conoscenti?
Secondo lei ha fatto bene?	
Cos'avrebbe potuto fare d'altro?	

Quanto può influire secondo lei la scelta del/della docente sull'andamento del clima di classe?

Domanda 3. Girando in alcune classi ho visto che ci sono diversi modi di posizionare i banchi. Alcuni docenti variano la disposizione dei banchi a dipendenza dell'attività che propongono, altri tengono la disposizione fissa a U, perché sostengono che lo scambio tra compagni venga maggiormente favorito, altri ancora preferiscono tenere la disposizione classica delle file di banchi allineati frontalmente davanti alla cattedra del docente.

Il/La docente di suo figlio come tiene i banchi? Lei cosa ne pensa di questa scelta?

Quanto può influire questa scelta sul clima di classe?

Ha già vissuto situazioni diverse riguardo alla disposizione dei banchi nell'aula di suo figlio o di un suo conoscente (magari un nipote)? Ha degli esempi da portare?

Quale disposizione secondo lei è più adatta a creare un buon clima di classe?

**Allegato 6: Tabella relativa all' approccio metodologico per l'analisi dei dati dell'intervista semi strutturata**

<b>Argomento della domanda proposta</b>	<b>Quadri teorici di riferimento</b>	<b>Domanda/e che guida(n) l'analisi dei dati</b>
1. Violenza a scuola.	Come ho già esposto nel quadro concettuale, alcuni fattori che influenzano il clima di classe riguardano "l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux" (Janosz, Georges & Parent, 1998, p. 292), la "rete delle relazioni affettive, [...] l'apprezzamento reciproco" (Polito, 2000, p. 50), il "mantenimento della disciplina e di comportamenti civili [e la] ... definizione di chiari standard [...] di comportamento" (McBer, 2000, p. 1). In relazione a queste cinque componenti ho formulato la prima domanda.	"Secondo docenti e genitori, quali sono le strategie più efficaci, più adatte, per affrontare il problema?", in modo da far emergere "Quali le rappresentazioni riguardo la violenza?"
2. <u>Solo per la Scuola Elementare</u> Sostegno all'apprendimento.	Ciò che regge questa domanda si rifà ai punti "definizione di chiari standard di apprendimento" e "supporto psicologico ed emotivo agli alunni per indurli a tentare il nuovo e apprendere dagli errori" (entrambi di McBer, 2000, p. 1), presentati nella premessa teorica, e all'approccio cooperativo, che tra le altre cose comprende anche una metodologia molto flessibile, la promozione di cooperazione e di aiuto reciproco e, soprattutto, la comunicazione. Un ulteriore collegamento è possibile; da un'indagine di Dozio (2003) basata sul benessere di docenti, genitori e allievi, alla domanda "quali fattori potrebbero essere fonti [...] di benessere per gli allievi (p. 13) il 95% dei docenti, l'82% dei genitori e il 90% degli allievi hanno risposto "Consegne più chiare e aiuto ai metodi di studio" (per maggiori informazioni, consultare il quadro teorico).	"Per docenti e genitori, quali sono le strategie più idonee per aiutare l'allievo in difficoltà?"
<u>Solo per la Scuola dell'Infanzia</u> Rispetto delle regole.	Il concetto teorico che sta alla base di questa domanda riguarda il rispetto delle regole, presente -anche se generalizzato- nei seguenti fattori, esposti nel quadro concettuale: "norme e modalità di funzionamento del gruppo" (Polito, 2000, p. 50) e "definizione di chiari standard di apprendimento e di comportamento" (McBer, 2000, p. 1).	"Tra genitori e docenti, chi è più esigente nel rispetto delle regole? Quali fattori entrano in gioco?"
3. Disposizione spaziale.	Il quadro teorico di riferimento concerne l'importanza della disposizione dello spazio nel favorire un buon clima di classe. Come già abbiamo visto in precedenza, due dei nove fattori che determinano un buon clima di classe riguardano	"L'importanza della disposizione spaziale, in che modo è percepita da

	<p>“la classe come luogo stimolante, ricco di sollecitazioni per l’apprendimento” e “la classe come ambiente fisico confortevole, ben organizzato, pulito e attraente (McBer, 2000, p. 1). Inoltre, promuovendo “ambienti sicuri e positivi [...] gli alunni sono nelle migliori condizioni mentali per apprendere” (L. McCombs ed E. Pope, 1996, p. 102).</p>	<p>genitori e docenti?”</p>
--	--	-----------------------------



Questa pubblicazione, **Quali sono gli indicatori di un buon clima di classe? Confronto fra docenti e genitori negli ordini di scuola SI e 1o ciclo SE**, scritta da Anna Moretti, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.

Quali sono gli indicatori di un buon clima di classe? Confronto fra docenti e genitori negli ordini di scuola SI e 1o ciclo SE

