

Io e l'altro: l'atmosfera morale scolastica come luogo di relazioni e sviluppo di sé

Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi

Elisa Zobbi

Abstract – *The present study aims to investigate the theme of the school moral atmosphere, in relation to the middle and high school, with the goal of offering an unreleased interpretation, which interprets the object of the study through three specific lenses: the set of norms, the relationships and the individual development. This review deeply examines the relationships and individual development dimensions. In the final discussion, the architecture of the school moral atmosphere will be highlighted, providing a conclusive report on the results that the research comes to, on the relationships and the individual development, and the open developments that may be the subject of future study.*

Riassunto – *La ricerca, di natura esplorativa, nasce all'interno di un filone internazionale di studi psicologici e pedagogici finalizzati ad approfondire il tema dell'atmosfera morale scolastica nella scuola secondaria di primo e secondo grado, e ripone specifica attenzione nell'interpretare concezioni ed interventi educativo-formativi secondo una triplice chiave di lettura, ossia quella che privilegia l'atmosfera morale scolastica come complesso di norme, spazio di relazioni e luogo di sviluppo di sé. Nel presente contributo saranno approfondite la dimensione relazionale e di sviluppo di sé, con l'obiettivo di mettere in luce come la specifica architettura dell'atmosfera morale scolastica connetta le dinamiche relazionali e lo sviluppo di sé, innervando sia le concezioni teoriche, sia gli interventi educativi documentati in letteratura; inoltre, si presterà attenzione ai possibili sviluppi futuri del campo di ricerca.*

Keywords – moral education, school moral atmosphere, middle-high school, relationships, individual development

Parole chiave – educazione morale, atmosfera morale scolastica, scuola secondaria, dinamiche relazionali, sviluppo di sé

Elisa Zobbi è Dottoranda di ricerca in Psicologia presso l'Università di Parma e si occupa di *atmosfera morale scolastica*. Collabora al progetto PRIN-2017 *Curricolo per l'Educazione Morale (CEM)*. *La sfida della formazione morale dei preadolescenti oggi* e alla cattedra di *Pedagogia generale e sociale*. Precedentemente al percorso dottorale, svolgeva attività di educatrice e pedagoga presso una comunità educativa e una comunità familiare per minori in provincia di Parma.

1. Premessa

Con la formula *atmosfera morale scolastica* (d'ora in avanti AMS) si fa riferimento al complesso di norme, valori e sistemi di significato che regolano le relazioni sociali, formali e informali, entro il contesto scolastico, insieme al grado di consenso con cui i partecipanti condividono tale complesso di norme e valori. Furono Kohlberg e un gruppo di collaboratori a definire il costrutto di AMS sul finire degli anni Ottanta del secolo scorso, esplicitando la natura morale

relativa alla vita collettiva e alle norme sociali proprie della quotidianità scolastica. La componente collettiva, infatti, è una questione cruciale nella definizione di AMS, in quanto, se il giudizio e l'azione morale sono connotati da una forte valenza individuale, il quadro etico-valoriale definito dall'AMS è riconducibile, invece, al giudizio di un gruppo¹. In particolare, per mezzo dello *Secondary School Moral Atmosphere Questionnaire* (SMAQ), strumento validato anche in contesto italiano², si richiede ai partecipanti di assumere costantemente la prospettiva della maggior parte delle persone che compongono il gruppo, con l'obiettivo di rilevare "l'effetto scuola e l'effetto classe" relativamente a tre principali dimensioni: (1) la coesione, (2) la percezione della scuola come limite e (3) la percezione del giudizio morale collettivo³. Pare evidente come norme, valori e relazioni ci parlino di un contesto che per definizione tiene in sé l'io e l'altro e che esiste in funzione dei legami che in esso vengono tessuti.

Il presente contributo ripercorre un filone internazionale di studi psicologici e pedagogici finalizzato ad approfondire il tema dell'AMS, caratterizzandosi però per la specifica attenzione nell'interpretare concezioni ed interventi educativo-formativi secondo una duplice chiave di lettura, che privilegia l'AMS come spazio di relazioni (par. 1) o come luogo di sviluppo di sé (par. 2). Per ragioni di spazio, in questa sede saranno tralasciate la metodologia che ha condotto la ricerca e una terza chiave di lettura, relativa alla dimensione normativa correlata all'AMS: su questi due aspetti, mi permetto di rimandare a un altro nostro articolo⁴.

2. L'atmosfera morale scolastica: un luogo di relazioni

L'intreccio che caratterizza i contesti sociali si compone di dinamiche relazionali, influenzate dall'ambiente stesso, dove la scuola, che agisce sul comportamento individuale in modo cruciale, rappresenta uno spazio di evoluzione per l'individuo. Pensiamo, per esempio, a quella delicata fase di trasformazione che è l'adolescenza e a come il contesto scolastico possa risultare incisivo sullo sviluppo dello studente, coinvolto nello sperimentare se stesso in relazione

¹ C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg, *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, New York, Columbia University Press, 1989; D. Bacchini, M.A. Di Lucca, M.C. Miranda, M. Riello, G. Affuso, *La relazione dell'atmosfera morale scolastica con i comportamenti aggressivi, prosociali e i risultati scolastici*, in "Psicologia dell'educazione", n. 2, 2008, pp. 199-219; D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, Roma, Carocci, 2011; D. Brugman, *School Moral Atmosphere. Three questions to Daniel Brugman*, in <https://www.youtube.com/watch?v=n1RvLUXEtUY>, consultato in data 4/06/2020.

² K. Høst, D. Brugman, L.W.C. Tavecchio, L.A. Beem, *Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere*, in "Journal of Moral Education", 27, 1998, pp. 47-70; T. Mancini, L. Fruggeri, *Moral atmosphere in secondary school and aggressive behaviours in the classroom: An Italian validation of school moral atmosphere questionnaire (SMAQ)*, in "European Journal of Psychology of Education", 1, 2003, pp. 305-329.

³ D. Bacchini, M.A. Di Lucca, M.C. Miranda, M. Riello, G. Affuso, *La relazione dell'atmosfera morale scolastica con i comportamenti aggressivi, prosociali e i risultati scolastici*, cit.

⁴ E. Zoppi, *L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi*, in "Ricerche di pedagogia e didattica. Journal of Theories and Research in Education", 16, 2021, pp. 123-135.

all'altro e al gruppo di pari nel quale è inserito; ma non solo: pensiamo anche a docenti e dirigenti scolastici, per i quali la scuola rappresenta il luogo nel quale si implementa la propria professionalità⁵. Compito della comunità scolastica, dunque, è quello di generare e modellare luoghi e tempi di vita, che siano significativamente formativi per il singolo e per il gruppo⁶.

In letteratura, l'AMS è stata interpretata come un costrutto che vede la pluralità di relazioni come una delle sue dimensioni più importanti. Nello specifico, con relazioni si intendono una serie di pattern regolamentati da norme, ispirati da obiettivi comuni e condivisi e moderati da aspettative collettive, che sono espressione di valori e credenze⁷. Power e collaboratori⁸, indagando l'AMS, individuano un percorso evolutivo dalla cui trasformazione si sviluppa lo stadio di comunità. Se, infatti, in una fase iniziale le relazioni sono connotate dall'uso e dall'abuso della violenza⁹, esse si trasformano attraverso la percezione della comunità come luogo nel quale i bisogni individuali vengono soddisfatti. Da qui, la loro evoluzione porta a percepire la comunità come spazio che racchiude relazioni significative, come il rapporto di amicizia, fino a giungerne ad una piena realizzazione quando gli individui riconoscono se stessi e il proprio sviluppo nella comunità, attraverso processi d'identificazione. In questo stadio finale, essere membri di una comunità significa aderire ad un patto sociale, nel quale il complesso di norme e ideali è riconosciuto, condiviso e rispettato¹⁰.

Internamente al contesto scolastico, le relazioni di maggior significatività sono quelle tra insegnanti, tra insegnanti e dirigente scolastico, tra insegnanti e studenti, e tra studenti. Poiché la condivisione di prospettive in merito a una comune atmosfera scolastica non è questione così scontata, risulta interessante esplorare le differenze di sguardo che caratterizzano i gruppi scolastici, affinché tali dissonanze rappresentino un trampolino di lancio per costruire una comunità negoziata di visioni e di pratiche, fondata sulle relazioni¹¹.

Relativamente alle figure professionali coinvolte nel contesto scolastico, alcuni studi hanno esplorato l'oggetto di indagine attraverso le credenze e le esperienze vissute da dirigenti scolastici e insegnanti, mostrando come l'AMS promuova senso di appartenenza e coesione scolastica. Troviamo traccia, infatti, di come la percezione di un'atmosfera scolastica positiva favorisca relazioni di fiducia e rispetto tra i membri dell'équipe, poiché, attraverso la condivisione di

⁵ W. Damon, A. Gregory, *The Youth Charter: towards the formation of adolescent moral identity*, in "Journal of Moral Education", 26, 1997, pp. 117-130.

⁶ R. Deluigi, *La relazione educativa: condizioni, strategie, strumenti*, in L. Perla, M.G. Riva (Eds.), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, Milano, La Scuola, 2016, pp. 132-144.

⁷ A. Thapa, J. Cohen, A. Guffey, A. Higgins-D'Alessandro, *A review of school climate research*, in "Review of Educational Research", 83, 2013, pp. 357-385.

⁸ C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg, *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, cit.

⁹ J. Boom, D. Brugman, *Measuring moral development in adolescents*, in A.W. Van Haaften, T.E. Wren e A.E.J.M. Tellings (Eds.), *Moral sensibilities and education. Vol.3: The adolescent*, Bommel, Concorde, 2005, p. 100.

¹⁰ *Ivi*, pp. 99-101.

¹¹ J. Cohen, E.M. McCabe, N.M. Michelli, T. Pickeral, *School climate: research, policy, practice and teacher education*, in "Teachers College Record", 111, 2009, pp. 180-213; C. Foà, D. Brugman, T. Mancini, *School moral atmosphere and normative orientation to explain aggressive and transgressive behaviours at secondary school*, in "Journal of Moral Education", 41, 2012, pp. 1-22.

credenze e valori, incrementa la cooperazione e la creazione di una comunità di apprendimento professionale. Dalle ricerche emerge come un ruolo di rilevanza, nel modellare gli apprendimenti del corpo docente e degli studenti, sia ricoperto dal dirigente scolastico. Egli, rappresentando un esempio di coerenza rispetto ai valori che promuove, organizza il setting affinché il complesso di norme implicite ed esplicite influenzi il comportamento e promuova l'adozione di pratiche negoziate e condivise da parte dei membri dell'équipe¹². Tale approccio condiziona non solo il benessere e la resilienza dei docenti¹³, ma anche la percezione di essere determinanti nell'influenzare ciò che accade entro la propria scuola. Tale disposizione è supportata da due principali fattori: le relazioni instaurate nel contesto scolastico, che divengono fonte di piani di azione condivisi, e il senso di comunità, inteso come la percezione del docente di sentirsi parte agente degli schemi di relazione implementati, incrementando il senso di appartenenza percepito e la qualità delle relazioni tra studenti¹⁴. Nello specifico, rispetto alle *buone* relazioni costruite tra colleghi, una parte significativa della ricerca è stata dedicata allo studio della collegialità in riferimento alla connessione scolastica. Per esempio, in uno studio empirico condotto in Indonesia, su un campione di 618 insegnanti¹⁵, emerge come con relazioni positive si faccia riferimento al grado di condivisione di pratiche, di disponibilità al supporto dimostrata e ricevuta e di consenso in merito ad obiettivi comuni e *mission* scolastica. La collegialità, rappresentando un fattore che contribuisce al miglioramento dell'AMS, rintraccia, nuovamente, nella leadership dirigenziale un ruolo determinante nell'influenzare dinamiche promotrici di benessere collettivo. Tale processo, che avviene incoraggiando la collaborazione e la distribuzione di ruoli e responsabilità, permette la costruzione di fiducia e il coinvolgimento attivo dell'équipe. Ciò promuove negli insegnanti non solo una maggior motivazione, ma anche la percezione di essere abili nel fornire e ottenere supporto e competenti nell'affrontare situazioni sfidanti. Anche i *beginner teacher* risultano favorevolmente influenzati da climi scolastici positivi¹⁶: in uno studio condotto in Estonia su un campione di 112 insegnanti principianti¹⁷, emerge come un contesto scolastico contraddistinto da coesione e senso di appartenenza, incoraggi l'esteriorizzazione delle proprie

¹² T.J. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, Roma, LAS, 2000; T.J. Sergiovanni, *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002; G. Bufalino, *Pedagogia e leadership educativa*, Roma, Armando, 2020.

¹³ W.K. Hoy, *Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace*, in "Journal of Educational and Psychological Consultation", 1, 1990, pp. 47-70; D.L. Fisher, B.J. Fraser, *School climate and teacher professional development*, in "South Pacific Journal of Teacher Education", 19, 1991, pp. 17-32.

¹⁴ D.W. McMillan, D.M. Chavis, *Sense of community: a definition and theory*, in "Journal of Community Psychology", 14, 1986, pp. 6-23; J. Cohen, E.M. McCabe, N.M. Michelli, T. Pickeral, *School climate: research, policy, practice and teacher education*, cit.

¹⁵ Il campione si compone di insegnanti che operano all'interno della stessa scuola da almeno 12 mesi e appartengono a 27 scuole secondarie gestite, almeno da due anni, dal medesimo dirigente scolastico. Cfr. E. Damanik, J.M. Aldridge, *Transformational Leadership and its Impact on School Climate and Teachers' Self-Efficacy in Indonesian High Schools*, in "Journal of School Leadership", 27, 2017, pp. 269-296.

¹⁶ D.L. Fisher, B.J. Fraser, *School climate and teacher professional development*, cit.; J. Cohen, E.M. McCabe, N.M. Michelli, T. Pickeral, *School climate: research, policy, practice and teacher education*, cit.

¹⁷ Il campione selezionato, per il 93% di genere femminile, con un'età media di 27 anni, rappresenta la totalità di tipi di scuola presenti nello stato. Cfr. M. Meristo, E. Eisenschmidt, *Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy*, in "International Journal of Educational Research", 67, 2014, pp. 1-10.

idee e la condivisione di percezioni e preoccupazioni, anche da parte di coloro che si trovano all'inizio del proprio percorso professionale.

Analogamente, sono stati svolti numerosi studi anche rispetto al ruolo che dirigenti scolastici e insegnanti ricoprono nell'influenzare la percezione degli studenti relativamente all'AMS, in particolare in termini di attitudine alla cura e di interesse al loro benessere¹⁸. Più precisamente, rispetto alla dimensione relazionale, si fa riferimento alla percezione della scuola come comunità collaborativa, nella quale si pratica il rispetto per le diversità, si agisce in prevenzione della violenza, si implementa l'apprendimento cooperativo, inteso come coinvolgimento attivo degli studenti e delle loro famiglie, e si sviluppa la connessione morale, esito di rapporti significativi tra studenti e insegnanti. Atti di cura e di partecipazione reattiva sono riconosciuti come fattori che incoraggiano un attaccamento significativo nei confronti della scuola e rappresentano una solida base per l'apprendimento sociale, emotivo ed esperienziale dello studente. La connessione scolastica, intesa come la misura in cui lo studente si sente significativamente legato ad almeno un adulto responsabile e premuroso entro il contesto scolastico, favorisce la coesione nel gruppo e incentiva sentimenti di rispetto e mutua fiducia, promuovendo il benessere individuale e il successo scolastico, e prevenendo l'insorgere di comportamenti a rischio¹⁹.

Focalizzando, infine, la nostra attenzione sulla coesione scolastica, intesa come rapporto tra dirigente scolastico, insegnanti e studenti, vediamo come essa influenzi significativamente la relazione esistente tra questi ultimi: divenuta oggetto di studio di numerose ricerche, è stato indagato sia il grado di coesione che il grado di conflitto, per esempio in termini di competizione. Nello specifico, da uno studio empirico condotto in Texas, che ha coinvolto 868 studenti della *middle school* di età compresa tra i 10 e 14 anni²⁰, emerge come la percezione di un clima scolastico negativo, tradotta in bassi livelli di coesione e alti livelli di competizione e conflitto, generi negli studenti sentimenti di frustrazione, aggressività e manifestazione di rifiuto, sia perpetrato che subito. Al contrario, un clima scolastico percepito positivamente, soprattutto in termini di coesione, genera senso di appartenenza e manifestazione di autocontrollo, anche in coloro che presentano difficoltà di autoregolazione: le relazioni costruttive e non escludenti che caratterizzano tali contesti, infatti, promuovono l'auto ed etero-regolamentazione delle risposte emotive e prevengono sintomi depressivi adolescenziali. Inoltre, la coesione e il senso di appartenenza sostengono lo sviluppo della tolleranza e dell'inclusione verso le minoranze etniche e le differenze di genere²¹: nelle scuole nelle quali si percepisce un'atmosfera positivamente strutturata e garante di sicurezza, gli studenti sono spinti a mettere in atto comportamenti privi

¹⁸ K. Høst, D. Brugman, L.W.C. Tavecchio, L.A. Beem, *Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere*, cit.

¹⁹ J. Cohen, E.M. McCabe, N.M. Michelli, T. Pickeral, *School climate: research, policy, practice and teacher education*, cit.

²⁰ Il campione selezionato si compone di studenti per il 52% di genere femminile. Cfr. A. Loukas, S. Robinson, *Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment*, in "Journal of Research on Adolescence", 14, 2004, pp. 209-233.

²¹ G. Gini, *Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere*, in "The Elementary School Journal", 108, 2008, pp. 335-354; J.M. Aldridge, K.G. Ala'i, B.J. Fraser, *Relationships between school climate and adolescent students' self-reports of ethnic and moral identity*, in "Learning Environments Research", 19, 2016, pp. 1-15.

di violenza e caratterizzati da una minor ricorrenza all'aggressività e alla trasgressione²². Per di più, le evidenze scientifiche mostrano come i tentativi educativi finalizzati a migliorare il clima scolastico favoriscano non solo una percezione diversa dell'atmosfera, ma invertano situazioni regolate da violenza e devianza, rendendole reversibili²³.

In merito all'aggressività e alla violenza, numerosi studi empirici approfondiscono con sistematicità il legame esistente tra AMS e comportamenti aggressivi, bullismo e cyberbullismo. Relativamente ai comportamenti aggressivi in relazione alla percezione dell'AMS, da uno studio italiano condotto su 406 studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado²⁴, emerge come il livello morale percepito a scuola relativo all'AMS, influisca sulla manifestazione di comportamenti aggressivi: più le classi mostrano di caratterizzarsi per bassi livelli di indice morale, più si rilevano frequentemente comportamenti aggressivi e violenti, in particolare nella secondaria di secondo grado, con una minor incidenza di comportamenti prosociali. Viceversa, più i livelli di indice morale si dimostrano alti, più incrementano i comportamenti prosociali, facendo pensare che il modello offerto dai pari sia cruciale non solo nella manifestazione di comportamenti negativi, ma anche di quelli positivi²⁵. Relativamente al fenomeno del bullismo, da intendersi non come relazione diadica tra vittima e bullo, ma come l'insieme delle variabili che lo compongono, con rilevanza significativa per il tessuto sociale nel quale si genera, dalla letteratura emerge che la percezione dell'AMS incida fortemente sulla percezione che si costruisce in merito alla vittima e sulla probabilità di attivarsi in azioni di denuncia e di difesa in suo favore. Se è vero che la fraternizzazione verso la vittima diminuisce con l'incrementare di età e gravità del crimine commesso, e varia a seconda del genere (i maschi tendono a colpevolizzare maggiormente la vittima rispetto alle femmine) e del tipo di bullismo perpetrato (la vittima è considerata maggiormente responsabile se la forma di bullismo è diretta, ossia in presenza di una palese aggressione fisica), è altrettanto vero che l'AMS risulta essere un fattore incisivo nella fraternizzazione verso la vittima. In uno studio empirico condotto su un campione di 246 studenti italiani, tra i 9 e i 12 anni di età²⁶, si evidenzia come la percezione positiva dell'AMS, tradotta in forte senso di appartenenza, aumenti il grado di solidarietà, al di là di variabili come l'età, il genere e il tipo di bullismo; al contrario, una percezione negativa è predittiva della colpevolizzazione della vittima, alla quale viene attribuita la responsabilità delle azioni di bullismo subite²⁷. Congruentemente, anche da un altro studio empirico condotto su un campione di 2326 studenti

²² A. Thapa, J. Cohen, A. Guffey, A. Higgins-D'Alessandro, *A review of school climate research*, cit.

²³ K. Høst, D. Brugman, L.W.C. Tavecchio, L.A. Beem, *Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere*, cit.

²⁴ Il campione si compone di 266 studenti della scuola secondaria di I grado (129 M) e 140 della scuola secondaria di II grado (51 M) della città di Caserta. Cfr. D. Bacchini, M.A. Di Lucca, M.C. Miranda, M. Riello, G. Affuso, *La relazione dell'atmosfera morale scolastica con i comportamenti aggressivi, prosociali e i risultati scolastici*, cit.

²⁵ *Ivi*, p. 215

²⁶ Il campione selezionato si compone di studenti caucasici (96%), asiatici (2%) e nordafricani (2%). Cfr. G. Gini, *Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere*, cit.

²⁷ *Ivi*, pp. 342-350.

italiani²⁸ emerge che il rischio di essere vittima di bullismo diretto aumenta per coloro che percepiscono negativamente il clima scolastico in termini di solitudine e scarso livello di coesione con i propri coetanei, mostrando come le vittime siano maggiormente esposte a crescenti esperienze di esclusione sociale. Inoltre, in uno studio empirico che ha indagato l'AMS correlata a fenomeni di cyberbullismo e che ha coinvolto 989 studenti spagnoli e olandesi, di età compresa tra i 12 e i 18 anni, emerge come in contesti scolastici percepiti negativamente, il fenomeno in questione divenga oggetto di erronea giustificazione, influenzando il comportamento degli studenti non direttamente coinvolti che, ricoprendo ruoli non prettamente da spettatori, partecipano attivamente visualizzando o diffondendo i contenuti mediali²⁹.

3. L'altro e l'io: l'atmosfera morale scolastica come luogo di sviluppo di sé

La letteratura in merito all'AMS, interpretata come luogo di sviluppo di sé, ha mostrato le profonde connessioni che si realizzano tra una determinata percezione dell'AMS e le disposizioni personali che studenti e insegnanti sviluppano, tanto da poterla indentificare come una sorta di volano per lo sviluppo di sé, sia in positivo che in negativo. In particolare, la ricerca ha dimostrato l'influenza dell'AMS su una serie di costrutti come la competenza morale, la competenza sociale, la responsabilità, l'autoregolazione morale, l'autoefficacia, l'identità morale e l'apprendimento. Li passiamo in rassegna uno per uno.

La scuola e la sua percezione risultano essere componenti incisive sul giudizio e sul comportamento morale del singolo³⁰, e giocano un ruolo determinante nell'orientamento positivo del soggetto verso le organizzazioni istituzionali³¹. In quanto luogo di condivisione di valori e visioni, essa rappresenta l'ambito adatto nel quale co-costruire comprensioni, atteggiamenti e pratiche educative³². In questa logica, Kohlberg identifica l'AMS come un ponte che influenza la *competenza morale* e il comportamento³³: dalle ricerche, infatti, emerge che implementare la qualità e la percezione dell'AMS, rappresenti una buona pratica per sviluppare le proprietà della compe-

²⁸ Il campione si compone di studenti italiani provenienti da 39 scuole secondarie di I e II grado del centro Italia, con un'età media di 13,9 anni e per il 53% di genere maschile. Cfr. A. Brighi, A. Guarini, G. Melotti, S. Galli, M.L. Genta, *Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying*, in "Emotional and Behavioural Difficulties", 17, 2012, pp. 375-388.

²⁹ K. Van Der Meulen, D. Brugman, O. Hoyos, C. Del Barrio, *Peer bullying, self-serving cognitive distortions and school moral climate perception in Spanish and Dutch secondary school students*, in "Infancia y Aprendizaje", 42, 2019, pp. 337-373.

³⁰ A. L. Beem, D. Brugman, K. Høst, L.W.C. Tavecchio, *Students' perception of school moral atmosphere: from moral culture to social competence. A generalizability study*, in "European Journal of Developmental Psychology", 1, 2004, pp. 171-192.

³¹ C. Foà, D. Brugman, T. Mancini, *School moral atmosphere and normative orientation to explain aggressive and transgressive behaviours at secondary school*, cit.

³² M. Hallinan, W.N. Kubitschek, G. Liu, *Student interracial interactions and perceptions of school as a community*, in "Social Psychology of Education", 12, 2009, pp. 5-19.

³³ J. Boom, D. Brugman, *Measuring moral development in adolescents*, cit.

tenza morale stessa. Non solo gli studenti sembrano maggiormente influenzati nelle scelte comportamentali dalle scelte altrui, ossia da ciò che compierebbe il gruppo in quella determinata circostanza, ma la percezione dell'AMS genera una profezia di auto-mantenimento: gli studenti, attribuendo a se stessi una determinata qualità, si sentono, con più probabilità, legittimati a pensarsi in quelle vesti e ad assumere comportamenti coerenti. Per tale ragione, in letteratura, non è stata considerata esclusivamente la competenza morale individuale, bensì è stata presa in esame la *competenza sociale* che, collocandosi ad un grado differente, fa riferimento alla capacità del soggetto di comprendere e appropriarsi di quel complesso di norme e valori che contraddistinguono un preciso tessuto sociale. In uno studio empirico condotto da Brugman e un gruppo di collaboratori in Russia³⁴, su un campione di 752 studenti, coinvolti in un *intervention programme* della durata di tre mesi, emerge come dotare gli studenti di un orientamento di base, che consenta loro di percepire coscientemente l'AMS, favorisca lo sviluppo di una percezione condivisa, che in quanto tale si costituisce come spazio democratico nel quale riflettere, discutere e identificarsi. Sulla falsa riga, si colloca la proposta del National School Climate Center (CSEE)³⁵ che, individuando una serie di competenze e disposizioni utili alla partecipazione alla vita democratica scolastica e non, definisce un insieme di competenze socio-emotive ed etiche, finalizzate a promuovere comportamenti che aboliscono la violenza e l'aggressività³⁶. A partire dalla stessa competenza sociale, tradotta nella capacità di saper comprendere ciò che accade entro la propria scuola assumendo il punto di vista dell'altro³⁷, si promuove la riflessività, come capacità di soffermarsi sulle cose per esplorarle; la stessa disposizione alla norma, come inclinazione alla costruzione e condivisione di essa, può essere intesa come una propensione etica, essenziale alla vita democratica scolastica³⁸.

In tale quadro, la *responsabilità* diviene elemento centrale nella relazione che gli individui stabiliscono tra loro, poiché rappresenta il perno che regola i comportamenti. Manifestazione di "atti di cura" e "dedizione all'onestà"³⁹, la responsabilità delinea la natura del processo

³⁴ D. Brugman, A. Podolskij, P.G. Heymans, J. Boom, O. Karabanova, O. Idobeava, *Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: an intervention study*, in "International Journal of Behavioural Development", 4, 2003, pp. 289-300.

³⁵ National School Climate Center (CSEE), in collaborazione con l'Università di Barcellona. Cfr. <http://www.csee.net/>, consultato in data 29/07/2020.

³⁶ J. Cohen, E.M. McCabe, N.M. Michelli, T. Pickeral, *School climate: research, policy, practice and teacher education*, cit.

³⁷ A. L. Beem, D. Brugman, K. Høst, L.W.C. Tavecchio, *Students' perception of school moral atmosphere: from moral culture to social competence. A generalizability study*, cit.

³⁸ C. Foà, D. Brugman, T. Mancini, *School moral atmosphere and normative orientation to explain aggressive and transgressive behaviours at secondary school*, cit.

³⁹ L. Mortari, V. Mazzoni, *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Verona, Edizioni Universitarie Cortina, 2014, p. 25.

educativo che, in quanto prassi eticamente contraddistinta, richiede il suo continuo coinvolgimento nel compimento di scelte⁴⁰. La percezione della responsabilità nella vita scolastica implica l'*autoregolazione morale*, che spinge gli individui a regolamentare i propri comportamenti e a costruire atteggiamenti che siano coerenti con le premesse concordate. In diversi studi è stato riscontrato che climi scolastici contraddistinti da negatività abbassano il livello di autocontrollo e innalzano la possibilità che insorgano sentimenti di frustrazione e atteggiamenti aggressivi e violenti; anche la focalizzazione su obiettivi comuni di benessere ne risente, compromettendo il successo scolastico e professionale. Al contrario, la percezione di un clima scolastico positivo, contraddistinto da senso di appartenenza e alti livelli di soddisfazione, motiva i membri ad incrementare l'autoregolazione, in quanto si agisce in nome della coesione scolastica percepita, prevenendo comportamenti devianti⁴¹.

Gli studi in merito al clima scolastico si concentrano, inoltre, sulla dimensione dell'*autoefficacia*, intesa non solo come la percezione rispetto alle proprie abilità durante l'esecuzione di un compito e il giudizio che ne consegue, ma anche all'abilità percepita nella pianificazione in gruppo e all'incisività nel processo decisionale⁴². Un clima scolastico positivo, in termini di senso di appartenenza e coesione scolastica, favorendo rapporti di fiducia e rispetto tra i membri, promuove un più alto grado di soddisfazione lavorativa, una più efficace gestione della classe, un maggior impiego motivazionale, una miglior cooperazione professionale e l'implementazione di un modello di insegnamento che, partendo dalle opinioni e necessità altrui, modella interventi educativi su misura. In modo speculare, gli studenti ne beneficiano in termini di sviluppo di abilità sociali, assunzione di responsabilità, autostima e definizione di sé, in quanto protagonisti attivi del contesto scolastico⁴³.

Anche l'*identità morale* riceve favorevole influenza da un'AMS positiva: in uno studio condotto su un campione di 618 studenti nell'Australia del sud, di età compresa tra i 16 e i 17 anni⁴⁴, è stato dimostrato come atmosfere scolastiche autenticanti, in termini di valorizzazione delle differenze individuali e sociali e di promozione di climi sociali positivi tra pari, supportino gli individui nell'essere motivati a compiere scelte etiche e agire moralmente. Anche la percezione degli studenti in termini di chiarezza delle norme e di sicurezza nel richiedere aiuto è un fattore che predice la costruzione e il consolidamento dell'identità morale. Ciò implica che in tessuti

⁴⁰ T. Mancini, L. Fruggeri, C. Panari, *An extension of the school moral atmosphere construct, and its association with aggressive behaviours in secondary school*, in "European Journal of Psychology of Education", 21, 2006, pp. 209-228.

⁴¹ A. Loukas, S. Robinson, *Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment*, cit.

⁴² E. Damanik, J.M. Aldridge, *Transformational Leadership and its Impact on School Climate and Teachers' Self-Efficacy in Indonesian High Schools*, cit.

⁴³ D. Bacchini, M.A. Di Lucca, M.C. Miranda, M. Riello, G. Affuso, *La relazione dell'atmosfera morale scolastica con i comportamenti aggressivi, prosociali e i risultati scolastici*, cit.; J. Cohen, E.M. McCabe, N.M. Michelli, T. Pickeral, *School climate: research, policy, practice and teacher education*, cit.; M. Meristo, E. Eisenschmidt, *Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy*, cit.

⁴⁴ Il campione si compone di studenti provenienti da 15 scuole secondarie cattoliche. Cfr. H. Riekie, J.M. Aldridge, E. Alari, *The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study*, in "British Educational Research Journal", 43, 2017, pp. 95-123.

scolastici, nei quali vi è un elevato consenso sociale in merito al contrasto della violenza, dell'aggressività e del bullismo, l'identità morale ne venga influenzata: il senso di responsabilità e la capacità di prendere decisioni in circostanze complesse, quali, per esempio, la segnalazione e ricerca di aiuto, non saranno i medesimi se, in una stessa circostanza, il consenso sociale sarà inferiore o, addirittura, tacitamente a favore di atti di violenza, aggressività e bullismo⁴⁵. Connessione sociale e chiarezza della norma si muovono verso l'elaborazione di un contesto sociale che mira al benessere dei propri membri e, conseguentemente, alla realizzazione in termini di soddisfazione⁴⁶.

Infine, da più studi emerge come l'AMS favorisca lo sviluppo dell'*apprendimento*, sia per lo studente, che per il docente. Un'AMS che si delinea come spazio nel quale avviene sovente stimolazione intellettuale, condivisione di obiettivi e riflessione collegiale, concretizza una serie di azioni che favoriscono la motivazione dell'insegnante e promuovono un circolo virtuoso⁴⁷. La considerazione dell'AMS nella formazione degli insegnanti, infatti, è una questione tutt'altro che da sottostimare, poiché rappresenta un nodo nevralgico per lo sviluppo professionale⁴⁸. Non solo, se connesso all'AMS, l'apprendimento attesta la sua importanza in una varietà di dimensioni predittive anche per la formazione dello studente, come il suo sviluppo etico e civico, una maggiore probabilità di successo scolastico e futura realizzazione accademica, la fortificazione dell'autonomia e dell'autostima, e una vasta gamma di risultati positivi relativi alla salute psicologica, sociale ed emotiva del soggetto. Inoltre, poiché coesione, sicurezza e benessere generano soddisfazione e fortificazione del sé, anche il rischio di pervenire a e perpetrare atti di aggressività, violenza e bullismo, o manifestazioni di malessere, per mezzo di prorogate assenze e provvedimenti scolastici, si riduce significativamente. Un'AMS positiva, infatti, si costituisce come fattore che mitiga l'impatto negativo causato dal contesto sociale sulla realizzazione dell'individuo, favorendone la riuscita e nel qui e ora, e nella qualità della vita futura, rappresentando, dunque, un investimento sul miglioramento dell'intera società⁴⁹.

⁴⁵ J.M. Aldridge, K. McChesney, E. Afari, *Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours*, in "Learning Environments Research", 21, 2018, pp. 153-172; K. Van Der Meulen, D. Brugman, O. Hoyos, C. Del Barrio, *Peer bullying, self-serving cognitive distortions and school moral climate perception in Spanish and Dutch secondary school students*, cit.; J. Yang, X. Wang, L. Lei, *Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: a moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending*, in "Children and Youth Services Review", 109, 2020, pp. 1-8.

⁴⁶ J.M. Aldridge, B.J. Fraser, F. Fozdar, K.G. Ala'i, J. Earnest, E. Afari, *Students' perceptions of school as determinants of wellbeing, resilience and identity*, in "Improving Schools", 19, 2016, pp. 5-26.

⁴⁷ E. Damanik, J.M. Aldridge, *Transformational Leadership and its Impact on School Climate and Teachers' Self-Efficacy in Indonesian High Schools*, cit.

⁴⁸ J. Cohen, E.M. McCabe, N.M. Michelli, T. Pickeral, *School climate: research, policy, practice and teacher education*, cit.

⁴⁹ D. Bacchini, M.A. Di Lucca, M.C. Miranda, M. Riello, G. Affuso, *La relazione dell'atmosfera morale scolastica con i comportamenti aggressivi, prosociali e i risultati scolastici*, cit.; J. Cohen, E.M. McCabe, N.M. Michelli, T. Pickeral, *School climate: research, policy, practice and teacher education*, cit.; A. Thapa, J. Cohen, A. Guffey, A. Higgins-D'Alessandro, *A review of school climate research*, cit.; J.M. Aldridge, B.J. Fraser, F. Fozdar, K.G. Ala'i, J. Earnest, E. Afari, *Students' perceptions of school as determinants of wellbeing, resilience and identity*, cit.; M.T. Wang, J.L. Degol, *School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes*, in "Educational Psychology Review", 28, 2016, pp. 315-352.

4. Conclusioni

Questo articolo, condotto con l'obiettivo di indagare l'AMS, attraverso gli studi empirici e le prime rassegne di letteratura, mette in luce come la questione relazionale e di sviluppo di sé si trovino in un rapporto di circolarità: le applicazioni finalizzate al miglioramento dell'atmosfera scolastica favoriscono reciprocamente sia l'implementarsi delle relazioni, che entro il contesto scolastico vengono tessute, sia lo sviluppo individuale. La costruzione condivisa di valori e pratiche educative implica lo sviluppo di un sistema di significati che, collegialmente, viene ritenuto valido; il processo di condivisione vede ugualmente fondamentali studenti, insegnanti e dirigenti scolastici che, rispettivamente, ricoprono ruoli di essenziale importanza nel procedimento costruttivo. Le relazioni, che entro la scuola si intrecciano, non sono soltanto il mezzo attraverso il quale avviene la negoziazione di valori e obiettivi, ma rappresentano anche l'esito del confronto e dell'incontro di differenti visioni e pratiche. L'individuo, protagonista di questo processo di continua trasformazione, è egli stesso oggetto di cambiamento: è, contemporaneamente, ideatore, costruttore, mediatore e spettatore di questa evoluzione.

Gli studi in merito all'AMS, infatti, mostrano come una percezione positiva di essa, correlata ai costrutti di autoefficacia, autoregolazione morale, competenza morale individuale e sociale, e apprendimento, generino soddisfazione lavorativa, maggior impiego motivazionale, successo scolastico, cooperazione e l'implementazione di un modello educativo che prevede l'ascolto dell'altro. Dagli stessi studi si riscontrano evidenze rispetto a come le evoluzioni del soggetto non siano ascrivibili esclusivamente agli studenti, seppur indagati in maggior misura, ma anche a insegnanti e dirigenti scolastici che vengono, comunque, considerati come significativa popolazione di riferimento⁵⁰. Possiamo, infatti, attribuire all'AMS una sorta di architettura circolare e ciclica, dove i membri che partecipano al medesimo tessuto sociale danno vita ad una cultura che si esprime attraverso un complesso di prassi quotidiane e visioni costruite grazie alle relazioni e all'evoluzione continua dell'individuo. Allo stesso modo, la letteratura testimonia come AMS percepite negativamente siano indice di una circolarità viziosa che, per le medesime ragioni, generano il perpetrarsi di violenza, aggressività, bullismo, assenteismo e insuccesso scolastico.

Gli studi considerati in merito all'AMS, inoltre, mettono in luce alcuni aspetti interessanti relativamente al campo di ricerca, interpretabili anche come evoluzioni di esso. Se dapprima la letteratura considerava l'individuo per le proprie competenze morali e per la propria capacità di ragionamento, intese, dunque, come abilità decontestualizzate, gli studi dedicati all'AMS mostrano come la componente contestuale sia determinante nell'influenzare disposizioni e comportamenti: gli interventi finalizzati al miglioramento della percezione dell'atmosfera scolastica,

⁵⁰ Certamente tale aspetto della ricerca richiederebbe maggiori approfondimenti, soprattutto se riflettiamo sul ruolo determinante giocato da insegnanti e dirigenti scolastici nell'influenzare l'AMS. Cfr. E. Zoppi, *L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi*, cit.

infatti, si dimostrano cruciali nello sviluppo dell'individuo. Infine, le ricerche hanno permesso di constatare come l'AMS non rappresenti esclusivamente un fattore protettivo da comportamenti devianti, ma sia congiuntamente fattore predittivo di realizzazione scolastica, benessere e sviluppo sano del soggetto. In questa ottica, interventi educativi finalizzati al miglioramento dell'AMS sono da intendersi utili non solo allo sviluppo individuale dello studente, ma anche alla formazione professionale di dirigenti scolastici e insegnanti. Rispetto anche alle carenze dimostrate dal campo di ricerca, quest'ultimo aspetto può rappresentare un utile spunto per le riflessioni future.

5. Bibliografia di riferimento

Aldridge J.M., Ala'i K.G., Fraser B.J., *Relationships between school climate and adolescent students' self-reports of ethnic and moral identity*, in "Learning Environments Research", 19, 2016, pp. 1-15

Aldridge J.M., Fraser B.J., Fozdar F., Ala'i K.G., Earnest J., Afari E., *Students' perceptions of school as determinants of wellbeing, resilience and identity*, in "Improving Schools", 19, 2016, pp. 5-26.

Aldridge J.M., McChesney K., Afari E., *Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours*, in "Learning Environments Research", 21, 2018, pp. 153-172.

Bacchini D., *Lo sviluppo morale*, Roma, Carocci, 2011.

Bacchini D., Di Lucca M.A., Miranda M.C., Riello M., Affuso G., *La relazione dell'atmosfera morale scolastica con i comportamenti aggressivi, prosociali e i risultati scolastici*, in "Psicologia dell'educazione", 2, 2008, pp. 199-219.

Beem A.L., Brugman D., Høst K., Tavecchio L.W.C., *Students' perception of school moral atmosphere: from moral culture to social competence. A generalizability study*, in "European Journal of Developmental Psychology", 1, 2004, pp. 171-192.

Boom J., Brugman D., *Measuring moral development in adolescents*, in Van Haaften, A.W., Wren, T.E., Tellings, A.E.J.M. (Eds.), *Moral sensibilities and education Vol. 3: The adolescent*, Bommel, Concorde, 2005, pp. 87-112.

Brighi A., Guarini A., Melotti G., Galli S., Genta M.L., *Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying*, in "Emotional and Behavioural Difficulties", 17, 2012, pp. 375-388.

Brugman D., *School Moral Atmosphere. Three questions to Daniel Brugman*, in <https://www.youtube.com/watch?v=n1RvIUxEtUY>.

Brugman D., Podolskij A., Heymans P.G., Boom J., Karabanova O., Idobeava O., *Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: an intervention study*, in "International Journal of Behavioural Development", 4, 2003, pp. 289-300.

Bufalino G., *Pedagogia e leadership educativa*, Roma, Armando, 2020.

Cohen J., McCabe E.M., Michelli M., Pickeral T., *School climate: research, policy, practice and teacher education*, in "Teachers College Record", 111, 2009, pp. 180-213.

Damanik E., Aldridge J.M., *Transformational Leadership and its Impact on School Climate and Teachers' Self-Efficacy in Indonesian High Schools*, in "Journal of School Leadership", 27, 2017, pp. 269-296.

Damon W., Gregory A., *The Youth Charter: towards the formation of adolescents moral identity*, in "Journal of Moral Education", 26, 1997, pp. 117-130.

Deluigi R., *La relazione educativa: condizioni, strategie, strumenti*, in L. Perla, M.G. Riva (Eds.), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 132-144.

Fisher D.L., Fraser B.J., *School climate and teacher professional development*, in "South Pacific Journal of Teacher Education", 19, 1991, pp. 17-32.

Foà C., Brugman D., Mancini T., *School moral atmosphere and normative orientation to explain aggressive and transgressive behaviours at secondary school*, in "Journal of Moral Education", 41, 2012, pp. 1-22.

Gini G., *Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere*, in "The Elementary School Journal", 108, 2008, pp. 335-354.

Hallinan M., Kubitschek W., Liu G., *Student interracial interactions and perceptions of school as a community*, in "Social Psychology of Education", 12, 2009, pp. 5-19.

Høst K., Brugman D., Tavecchio L.W.C., Beem L.A., *Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere*, in "Journal of Moral Education", 27, 1998, pp. 47-70.

Hoy W.K., *Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace*, in "Journal of Educational and Psychological Consultation", 1, 1990, pp. 149-168.

Loukas A., Robinson S., *Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment*, in "Journal of Research on Adolescence", 14, 2004, pp. 209-233.

Mancini T., Fruggeri L., *Moral atmosphere in secondary school and aggressive behaviours in the classroom: An Italian validation of school moral atmosphere questionnaire (SMAQ)*, "European Journal of Psychology of Education", 1, 2003, pp. 305-329.

Mancini T., Fruggeri L., Panari C., *An extension of the school moral atmosphere construct, and its association with aggressive behaviours in secondary school*, in "European Journal of Psychology of Education", 21, 2006, pp. 209-228.

McMillan D.W., Chavis D.M., *Sense of community: a definition and theory*, in "Journal of Community Psychology", 14, 1986, pp. 6-23.

Meristo M., Eisenschmidt E., *Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy*, in "International Journal of Educational Research", 67, 2014, pp. 1-10.

Mortari L., Mazzoni V., *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Verona, Edizioni Universitarie Cortina, 2014.

National School Climate Center (CSEE), in <http://www.csee.net>

Power C., Higgins A., Kohlberg L., *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education* New York, Columbia University Press, 1989.

Riekie H., Aldridge J.M., Alari E., *The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study*, in "British Educational Research Journal", 43, 2017, pp. 95-123.

Sergiovanni T.J., *Costruire comunità nelle scuole*, Roma, LAS, 2000.

Sergiovanni T.J., *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002.

Thapa A., Cohen J., Guffey A., Higgins-D'Alessandro A., *A review of school climate research*, in "Review of Educational Research", 83, 2013, pp. 357-385.

Van Der Meulen K., Brugman D., Hoyos O., Del Barrio C., *Peer bullying, self-serving cognitive distortions and school moral climate perception in Spanish and Dutch secondary school students*, in "Infancia y Aprendizaje", 42, 2019, pp. 337-373.

Wang M.T., Degol J.L., *School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes*, in "Educational Psychology Review", 28, 2016, pp. 315-352.

Yang J., Wang X., Lei L., *Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: a moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending*, in "Children and Youth Services Review", 109, 2020, pp. 1-8.

Zobbi E., *L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi*, in "Ricerche di pedagogia e didattica. Journal of Theories and Research in Education", 16, 2021, pp. 123-135.

Data di ricezione dell'articolo: 20 aprile 2021

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 27 maggio 2021 e 11 giugno 2021

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 18 giugno 2021