

# *Il clima scolastico come struttura che connette. Percezioni e prospettive degli studenti coinvolti*

di *Barbara Bocchi e Giulia Cavrini*

## **Introduzione**

L'evoluzione della cultura scolastica ha avuto, nel suo complesso, un cambiamento di prospettiva sia per i docenti che per le famiglie e gli allievi, sempre più attenti alla dimensione personale e relazionale del processo educativo. Il modo in cui l'istituzione risponde a tali aspettative, in termini di curriculum reale, costituisce il perno sul quale vengono elaborate le percezioni e le valutazioni compiute dai vari soggetti protagonisti della scuola. Il ruolo fondamentale degli aspetti formativi e relazionali è testimoniato anche dal fatto che in molti Paesi del mondo le scuole predispongono programmi intenzionalmente volti alla promozione della salute e del benessere in un contesto di apprendimento.

Negli ultimi tre decenni, i ricercatori e gli educatori hanno infatti riconosciuto l'importanza del clima nella scuola. In tutto il mondo, e in particolare negli Stati Uniti, vi è un crescente interesse per il clima scolastico, come valida strategia di miglioramento della scuola, per promuovere un contesto più sicuro, più solidale, più civile, cognitivamente significativo, dalle scuole dell'infanzia alla secondaria di secondo grado.

Il Center for Disease Control and Prevention (2009) raccomanda riforme che tengano in considerazione il clima scolastico come una strategia valida per promuovere relazioni sane, senso di attaccamento alla scuola e per prevenire l'abbandono scolastico (Dynarski et al., 2008). L'Institute for Educational Sciences (2007) indica il clima scolastico come una valida strategia per la prevenzione dell'abbandono scolastico.

Il U.S. Department of Education ha investito nel Safe and Supportive Schools (S3), promuovendo a livello statale programmi di supporto nel ten-

tativo di aumentare la misurazione del clima scolastico e gli studi sullo stesso. Un numero crescente di dipartimenti statali di istruzione si sta concentrando sulla riforma del clima della scuola come una componente essenziale del miglioramento della scuola e/o la prevenzione del bullismo. Inoltre, molti ministeri dell'Istruzione di tutto il mondo e il Nations' Children's Fund sono coinvolti nel sostenere gli sforzi di riforma del clima a scuola (Shaeffer, 1999).

Il National School Climate Council (2007) raccomanda che il clima della scuola e in particolare un clima scolastico positivo debba essere definito nel seguente modo: «Il clima della scuola si basa su modelli di esperienze di vita scolastica delle persone che la vivono e riflette le norme, gli obiettivi, i valori, le relazioni interpersonali, l'insegnamento e l'apprendimento delle pratiche e l'organizzazione delle strutture». E ancora: «Un clima scolastico positivo favorisce lo sviluppo cognitivo, affettivo e relazionale dei giovani e un apprendimento in grado di supportare un sostanziale e sostenibile incremento della conoscenza, ma anche di offrire i necessari strumenti per la partecipazione attiva alla società democratica. Questo concetto di clima comprende tutto l'insieme di norme, valori e aspettative che sostengono chi si sente socialmente, emotivamente e fisicamente sicuro e riflette un ambiente dove le persone sono impegnate e rispettate, dove gli studenti, le famiglie e gli educatori lavorano insieme per sviluppare, vivere e contribuire a una visione condivisa della scuola, dove gli educatori coltivano ed esaltano i benefici e la soddisfazione di imparare, dove ciascuno contribuisce alla vita della scuola e alla cura dell'ambiente fisico ed emotivo».

Sebbene i primi riformatori educativi come Perry (1908), Dewey (1916) e Durkheim (1961) abbiano riconosciuto che la cultura distintiva di una scuola influenza la vita e l'apprendimento dei suoi studenti, lo studio sistematico di questo aspetto ha avuto il suo apice nell'ambito della ricerca industriale/organizzativa associato all'osservazione che i processi specifici nella scuola hanno rappresentato attraverso una ampia gamma di variazioni nel rendimento degli studenti (Anderson, 1982; Kreft, 1993; Purkey, Smith, 1983). Da allora, la ricerca sul clima della scuola è cresciuta sistematicamente e negli ultimi anni molti paesi stanno mostrando un forte interesse in questo settore. La letteratura in questo campo suggerisce che è stata documentata evidenza empirica sull'importanza di vari aspetti del clima scolastico in diverse lingue (per una sintesi, si veda Benbenisty, Astor, 2005; Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009, in inglese; Debarbieux, 1996; Janosz, Georges, Parent, 1998, in francese; Del Rey, Ortega, Feria, 2009, in spagnolo). Questa sintesi si può considerare come una prima sintetica ed esplorativa revisione della letteratura sul clima (Cohen et al., 2009; Cohen, Geier, 2010) e specifica come il clima scolastico sia associato alla pro-

mozione della sicurezza, a relazioni positive, attenzione alle dinamiche di apprendimento-insegnamento e al miglioramento dei risultati accademici.

In questa revisione si vuole cercare di far luce su cinque aree essenziali, che vengono chiamate le “cinque dimensioni del clima” e che ricorrono più spesso nelle revisioni della letteratura sul clima scolastico e di classe: 1) sicurezza (ad esempio regole e norme, sicurezza fisica, sicurezza socio-emotiva); 2) relazioni (rispetto per la diversità, senso di appartenenza alla scuola, supporto sociale, leadership, appartenenza al gruppo etnico degli studenti e loro percezioni sul clima scolastico); 3) insegnamento / apprendimento (sociale, emotivo, etico; supporto per l'apprendimento scolastico; supporto per e nei rapporti professionali; percezioni del clima scolastico degli attori coinvolti nella scuola); 4) Ambiente istituzionale (ad esempio, ambiente circostante, risorse interne ed esterne alla scuola); 5) il miglioramento dei processi e delle dinamiche scolastiche. Anche se non vi è ancora un consenso su quali dimensioni siano essenziali per misurare il clima scolastico, si ritiene che le recensioni aiutino a perfezionare e a mettere a fuoco la nostra comprensione degli aspetti del clima scolastico che si possono e si devono valutare. Negli ultimi anni c'è stato un crescente numero di recensioni indipendenti sulla misurazione del clima scolastico utilizzate negli Stati Uniti (ad esempio, Clifford, Menon, Condon, Hornung, 2012; Gangi, 2010; Haggerty, Elgin, Woodley, 2010).

Come verrà mostrato in seguito, l'aumento continuo del corpo di ricerca sul clima scolastico attesta la sua importanza e testimonia il suo manifestarsi in una ampia varietà di modi: la sicurezza sociale, emotiva, intellettuale, fisica; lo sviluppo positivo dei giovani, il benessere e sane relazioni interpersonali; elevati tassi di conseguimento della laurea; il senso di appartenenza alla scuola e l'impegno scolastico; il rendimento scolastico; l'apprendimento sociale ed emotivo; l'affidabilità dell'insegnante e le riforme scolastiche efficaci. Inoltre, si deve capire che entrambi gli effetti del clima scolastico e le condizioni che ne determinano il verificarsi sono tra loro profondamente interconnessi e tendono ad aumentare attraverso l'esperienza condivisa in un sistema ecologico dinamico (Bronfenbrenner, 1979; Ma, Phelps, Lerner, Lerner, 2009). Pertanto, le informazioni in una sezione possono riguardare e interconnettersi strettamente con un'altra dimensione.

Vi è in generale un'ampia ricerca che rileva come il clima scolastico abbia un impatto profondo sul benessere fisico e mentale degli studenti. Il clima della scuola ha dimostrato in più studi di influenzare l'autostima negli studenti delle scuole secondarie di primo grado (Hoge, Smit, Hanson, 1990) e contribuire a un'ampia gamma di risultati positivi rispetto al benessere emotivo e psicofisico dei soggetti coinvolti nella scuola (Kuperminic, Leadbeater, Emmons, Blatt, 1997; Payton et al., 2008; Power, Higgins, Kohlberg, 1989; Shochet, Dadds,

Ham, Montague, 2006; Way, Reddy, Rodhes, 2007). La ricerca ha anche rivelato una correlazione positiva tra il clima della scuola e la rappresentazione che lo studente ha di se stesso (Cairns, 1987; Heal, 1978; Reynolds, Jones, Leger, Murgatroyd, 1980; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, 1979).

Un clima socio-emotivo positivo di una scuola è anche legato alla frequenza di abuso di sostanze e ai problemi dei suoi studenti (Kasen, Johnson, Cohen, 1990; La Russo, Romer, Selman, 2008; Ruus et al., 2007; Shochet et al., 2006). Più in particolare, un clima scolastico positivo è legato a livelli bassi di consumo di droga, nonché ad un minor numero di auto-segnalazioni di problemi psichiatrici tra gli studenti delle scuole secondarie (La Russo et al., 2008). Nella prima adolescenza, un clima scolastico positivo è correlato alla diminuzione di assenteismo degli studenti nella scuola secondaria di primo e secondo grado (Dejung Duckworth, 1986; Gottfredson Gottfredson, 1989; Purkey Smith, 1983; Reid, 1982; Rumberger, 1987; Sommer, 1985) e a tassi più bassi di sospensione da scuola dello studente alla secondaria di secondo grado (Lee, Cornell, Gregory, Fan, 2011; Wu, Rosa, Crain, Moles, 1982).

Un numero crescente di ricerche ha indicato che il clima scolastico positivo è fondamentale per la prevenzione efficace dei rischi (Berkowitz, Bier, 2006; Catalano, Berglund, Ryn, Lonczak, Hawkins, 2002; Greenberg et al., 2003) e per gli sforzi di promozione della salute (Cohen, 2001; Najaka, Gottfredson, Wilson, 2002; RAND Corporation, 2004; Wang, Haertel, Walberg, 1993).

In generale, sembra che ci sia un'abbondante letteratura sul clima scolastico da diverse parti del mondo, che documenta che un clima scolastico positivo: 1) ha una forte influenza sulla motivazione ad apprendere (Eccles et al., 1993); 2) attenua l'impatto negativo del contesto socio-economico in caso di successo scolastico (Astor, Benbenisty, Estrada, 2009); 3) contribuisce a un ambiente con minori episodi di aggressività e violenza (Gregory et al., 2010; Karcher, 2002), previene i casi di molestie (Blaya, 2006; Kosciw & Elisabeth, 2006), in particolare determina un minor numero di episodi di molestie sessuali (Attar-Schwartz, 2009); infine, 4) agisce come un fattore protettivo per l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo e affettivo dei giovani (Ortega, Sanchez, Viejo, 2011).

Infine, in aggiunta a queste aree, studi di tutto il mondo indicano anche che la qualità del clima della scuola contribuisce a risultati accademici più elevati e allo sviluppo personale oltre che al benessere degli alunni (per esempio, in Haar, Nielsen, Hansen, Jakobsen, 2005; OECD, 2009).

Il progetto "Il clima scolastico", coordinato e progettato da Liliana Dozza, con la collaborazione di Giulia Cavrini, Gina Chianese e l'Intendenza scolastica italiana della Provincia di Bolzano, è uno studio di popolazione che ha

coinvolto tutta la scuola di lingua italiana dell'Alto Adige, e che si poneva i seguenti obiettivi principali:

- 1) sviluppare e convalidare una misura del clima scolastico da poter usare con genitori, studenti, insegnanti e personale non docente;
- 2) fornire un supporto preliminare alla validità per l'utilizzo di questa misura utilizzando sia l'Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA) sia l'Analisi Fattoriale Confermativa (CFA);
- 3) confrontare la percezione del clima scolastico dei diversi attori: genitori, studenti, insegnanti e personale non docente e individuare le variabili relative alla qualità e alle caratteristiche della vita scolastica che influenzano maggiormente la percezione del clima scolastico da parte dei differenti "attori" della vita educativa della scuola;
- 4) acquisire elementi di conoscenza sul clima scolastico e di classe che rappresentino una prima base di discussione per i colleghi dei docenti e i team di classe interessati, al fine di mettere a punto dei piani di miglioramento della qualità e delle caratteristiche della vita di scuola e di classe.

## **Materiali e metodi**

La ricerca riguardante il clima scolastico nelle scuole della Provincia di Bolzano ha preso avvio a seguito di una richiesta formulata dalla Consulta dei genitori della scuola in lingua italiana. Tale ricerca – condotta da un team di ricerca della Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione (Liliana Dozza, Giulia Cavrini, Gina Chianese e Barbara Bocchi) – si è avvalsa della collaborazione della Consulta dei genitori della scuola in lingua italiana, dell'Assessorato Casa-Scuola-Cultura e della sovrintendenza scolastica, nonché dei capi ripartizione, dei docenti Referenti per la Salute, di docenti, genitori, studenti e personale non docente di tutte le scuole di ogni ordine e grado coinvolte.

La scelta di questo oggetto di ricerca da parte della Consulta si è basato sulla consapevolezza che il clima scolastico costituisce un importante indicatore di sistema. La ricerca prende le mosse dall'ipotesi che:

- a) il clima scolastico rifletta la qualità e le caratteristiche della vita di scuola;
- b) la percezione del clima di scuola e di classe sia la risultante della percezione dei soggetti "attori/coinvolti" nella vita della scuola e della classe, co-costruita sulle esperienze di scuola e di classe vissute quotidianamente individualmente e intersoggettivamente da studenti, insegnanti, genitori e personale non docente;

- c) la percezione del clima di scuola e di classe rifletta norme, obiettivi, valori, relazioni interpersonali, pratiche di insegnamento-apprendimento e strutture organizzative.

Le ricerche condotte dimostrano che un clima scolastico positivo e sostenibile è condizione di benessere per tutti i soggetti coinvolti ed è correlato in maniera favorevole con il successo scolastico.

Il presente progetto, fondato su un paradigma teorico costruzionista (la costruzione delle percezioni individuali è un processo eminentemente sociale e intersoggettivo), si è avvalso sia di un approccio quantitativo, costruendo questionari rivolti ai differenti attori della vita della scuola e della classe: insegnanti, allievi, genitori, personale non docente, sia di metodologie di indagine qualitativa (focus groups con i genitori della Consulta; interviste a testimoni privilegiati con riproposizione del dibattito dei focus) allo scopo di creare i questionari e di “tararli” per i differenti soggetti da intervistare.

## *Il Questionario*

Dal momento che in Italia non esiste uno strumento standardizzato e validato per misurare il clima scolastico, a partire da una ricognizione a livello internazionale dello “stato dell’arte” sul clima scolastico e da un’analisi degli strumenti quantitativi già presenti e relativi all’argomento in oggetto, si è scelto di prendere come riferimento il questionario CSCI (Comprehensive School Climate Inventory) proposto dal National School Climate Center di New York<sup>1</sup>.

Il questionario finale (SCPQ) è stato sviluppato per valutare l’ambiente e il clima della scuola italiana. Esso pone domande simili al CSCI, ma alcune sono formulate in modo tale da essere comprese dai diversi attori della scuola (studenti, insegnanti, genitori, personale), adattandole al contesto italiano. Le domande sono tutte a risposta chiusa e possono essere completate in dieci minuti. Il questionario indaga le percezioni delle relazioni interpersonali, del contesto di insegnamento, di apprendimento e di interazione informale. La versione finale, comprendente 33 item, è il risultato della discussione dei *focus groups* che hanno coinvolto genitori, insegnanti e personale di tutti i livelli scolastici (prescolare, elementare, media, superiore). I 33 item misurano 6 aspetti del clima (cioè equità, ordine e disciplina, coinvolgimento dei genitori, condivisione delle risorse, relazioni interpersonali degli studenti e

<sup>1</sup> <https://schoolclimate.org/services/measuring-school-climate-csci/>.

relazioni studente-insegnante). Le medesime categorie di domande sono state proposte ai differenti attori in modo da cogliere le percezioni e i dati di comportamento da differenti punti di osservazione.

I rispondenti hanno risposto ad ogni item della scala indicando un numero da “0=non soddisfatto” a “10=molto soddisfatto”. Il punteggio complessivo è stato calcolato sommando le risposte ai singoli item e rapportandolo poi al massimo possibile. In tal modo si è ottenuto un valore finale compreso tra 0 a 1 che indica il grado di percezione del clima scolastico per gli studenti, gli insegnanti, i genitori e il personale non docente. Nel questionario è stata aggiunta anche una domanda sulla soddisfazione generale dell’ambiente scolastico. Inoltre, sono state chieste alcune informazioni socio-demografiche (sesso, titolo di studio, età e, per i soli insegnanti, numero di anni di insegnamento). In questo articolo presentiamo i risultati della scuola media.

Considerando le diverse tipologie di rispondenti e i diversi livelli scolastici, sono stati creati 9 questionari diversi: Questionario studenti scuola primaria; Questionario studenti scuola secondaria di 1° grado; Questionario studenti scuole superiori; Questionario genitori scuola dell’infanzia; Questionario genitori scuola primaria; Questionario genitori scuola secondaria di 1° grado e superiore; Questionario personale educativo scuola dell’infanzia; Questionario insegnanti; Questionario personale non docente.

In generale, sono stati somministrati 13.500 questionari tra gennaio e aprile 2012. In questo articolo presenteremo una sintesi dei principali risultati ottenuti nell’indagine che ha riguardato la scuola secondaria di I grado, perché è la tipologia scolastica che ha evidenziato criticità maggiori rispetto alle altre tipologie scolastiche, in particolare rispetto a scuole dell’Infanzia e primarie.

## **Risultati**

I questionari sono stati somministrati a tutti gli studenti, insegnanti, genitori e personale non docente delle scuole di ogni ordine e grado di lingua italiana, che hanno risposto su base volontaria. I dati relativi ai rispondenti sono riportati nella Tabella 1.

Tab. 1 – Numerosità degli intervistati per tipologia scolastica

Tipologia di scuola		N. Rispondenti	Percentuale risposta
Scuola dell'Infanzia	Genitori	1156	58.0%
	Insegnanti	33	n.a. <sup>2</sup>
Scuola Primaria	Genitori	2425	88.3%
	Studenti	1813	66.0%
	Insegnanti	529	n.a.
	Staff non docente	127	n.a.
Scuola Secondaria di I grado	Genitori	677	74.0%
	Studenti	772	84.7%
	Insegnanti	239	n.a.
	Staff non docente	106	n.a.
Scuola Secondaria di II grado	Genitori	737	50.3%
	Studenti	1188	81.0%
	Insegnanti	420	n.a.
	Staff non docente	49	n.a.
Totale		10271	

L'approfondimento della letteratura e le analisi statistiche elaborate ci portano ad alcune interessanti riflessioni che possono suggerire come i genitori coinvolti nella vita della scuola percepiscano l'esperienza, sia individualmente che interpersonalmente attraverso la mediazione del vissuto dei figli coinvolti in prima persona.

L'analisi statistica non solo conferma alcuni aspetti già emersi dalla revisione della letteratura ma apre nuovi orizzonti interpretativi capaci di arricchire le prospettive dalle quali avevamo cominciato la nostra riflessione.

<sup>2</sup> n.a. è stato utilizzato quando non è stato possibile conoscere l'esatto ammontare del denominatore.



Tab. 2 – Valori di sintesi delle 5 domande di soddisfazione dei genitori dei 4 ordini di scuole

Domande relative alla soddisfazione	n	Media (sd)
<i>Scuola dell'Infanzia</i>		
Quanto la soddisfa la scuola che suo figlio frequenta?	1136	8.8 (1.3)
Quanto è buono il suo rapporto con gli insegnanti?	1141	9.1 (1.2)
Quanto è buono il suo rapporto con il Coordinatore?	1114	8.7 (1.6)
Quanto è buono il suo rapporto con il personale scolastico?	1122	8.6 (1.5)
Quanto è buono il suo rapporto con gli altri genitori?	1135	7.6 (1.8)
<i>Scuola Primaria</i>		
Quanto la soddisfa la scuola che suo figlio frequenta?	2379	8.2 (1.6)
Quanto è buono il suo rapporto con gli insegnanti?	2382	8.6 (1.5)
Quanto è buono il suo rapporto con il Coordinatore?	2221	7.2 (2.6)
Quanto è buono il suo rapporto con il personale scolastico?	2320	8.0 (1.9)
Quanto è buono il suo rapporto con gli altri genitori?	2378	8.0 (1.8)
<i>Scuola Secondaria di I grado</i>		
Quanto la soddisfa la scuola che suo figlio frequenta?	670	7.6 (1.7)
Quanto è buono il suo rapporto con gli insegnanti?	669	7.9 (1.6)
Quanto è buono il suo rapporto con il Coordinatore?	651	7.3 (2.3)
Quanto è buono il suo rapporto con il personale scolastico?	661	7.7 (1.8)
Quanto è buono il suo rapporto con gli altri genitori?	665	7.4 (2.1)
<i>Scuola Secondaria di II grado</i>		
Quanto la soddisfa la scuola che suo figlio frequenta?	728	7.6 (1.8)
Quanto è buono il suo rapporto con gli insegnanti?	724	7.4 (2.0)
Quanto è buono il suo rapporto con il Coordinatore?	702	7.2 (2.3)
Quanto è buono il suo rapporto con il personale scolastico?	708	7.2 (2.2)
Quanto è buono il suo rapporto con gli altri genitori?	709	6.6 (2.6)

In generale, possiamo rilevare che il livello di soddisfazione manifestato dai genitori decresce con l'aumentare del grado e dell'ordine scolastico (Tabella 2). Infatti, mentre i risultati sembrano suggerirci che nella scuola dell'Infanzia le aspettative e l'entusiasmo siano considerevoli, già nelle scuole di grado superiore possiamo notare un aumento deciso della criticità. L'aspettativa alta nei confronti della scuola è evidenziata anche dalla necessità dei genitori di sentirsi coinvolti maggiormente nella vita scolastica e nel percorso educativo che condividono con le istituzioni. Questo appare più evidente in quei genitori che hanno dichiarato un elevato titolo di studio e una

specifica professionalità. Nei primi anni di scuola si evidenzia anche un'attenzione particolare alle dinamiche interne: la necessità di inclusione rivolta sia ai bambini sia alle famiglie. Per ogni ordine di scuola, è il rapporto con gli insegnanti ad essere giudicato migliore.

Puntando la lente di ingrandimento sulla scuola secondaria di I grado (figura 1), dove si riscontrano diverse criticità, e osservando i punteggi medi distinti per scuola, a fronte di due scuole che raccolgono la maggior soddisfazione dei genitori, se ne possono individuare alcune con valori particolarmente bassi.

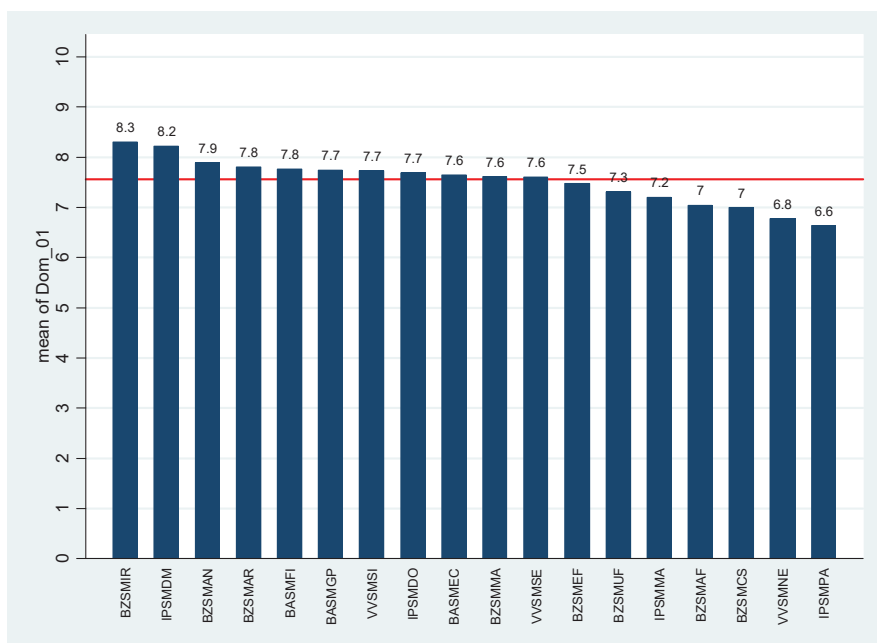


Fig. 1 – Quanto la soddisfa la scuola che suo figlio frequenta? Distinto per scuola media (Media complessiva 7.56)

È stato creato un indice di benessere scolastico, come somma di tutti i punteggi relativi agli item, divisa per il massimo possibile e moltiplicata per 10. Tale punteggio è relativamente alto ma presenta alcune differenze importanti tra le scuole e anche tra i comprensori in cui le scuole sono collocate. A titolo di esempio in figura 2 si riporta il risultato dell'indice di benessere scolastico per i genitori degli studenti delle scuole secondarie di 2° grado distintamente per i quattro comprensori.

Il Burgraviato e la Val Pusteria presentano valori dell'indice più basso rispetto a Bolzano e alla Bassa Atesina, ad indicare che in questi comprensori i genitori hanno percepito situazioni che influenzano negativamente il benessere scolastico complessivo.

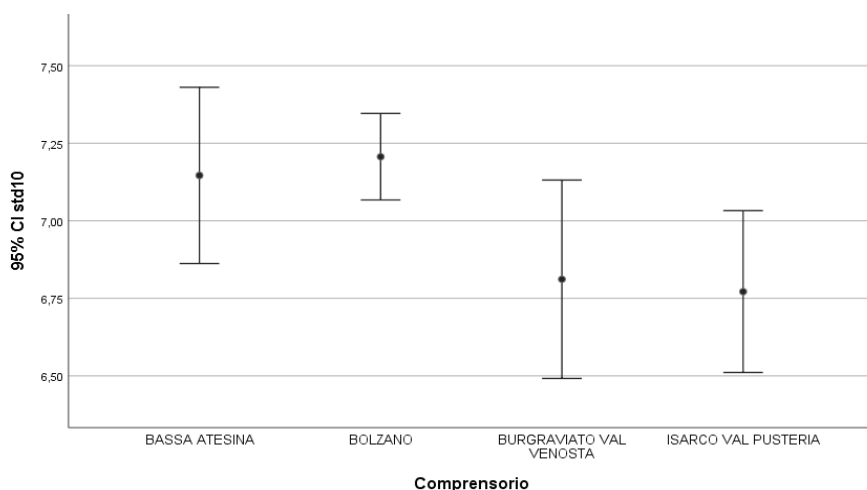


Fig. 2 – Indice di benessere scolastico distintamente per comprensorio

Per quanto riguarda i dati emersi dalle interviste degli insegnanti, in generale, questi ultimi sembrano essere maggiormente soddisfatti rispetto ai genitori. Infatti, essi mostrano valori medi generalmente superiori a quelli dei genitori, come mostrato in tabella 3. Pur non essendo completamente soddisfatti della scuola in cui insegnano, i rapporti con genitori, colleghe e colleghi sembrano buoni. Ma quelli più soddisfacenti sembrano essere i rapporti con gli studenti e con il personale non docente.

Si evidenziano, inoltre, considerevoli differenze tra le scuole, in particolare per quanto riguarda la soddisfazione generale, come sottolineato dalla figura 2 per la scuola secondaria di I grado. Si nota una forte contrapposizione tra le scuole: da un lato abbiamo scuole che ottengono valori molto alti di soddisfazione, dall'altro scuole in cui il livello medio è inferiore alla sufficienza o la supera di poco.

Tab. 3 – Punteggi medi della soddisfazione degli insegnanti senza distinzione di grado scolastico

Domanda	N	Media	Dev. Std.
Quanto la soddisfa la scuola in cui insegna?	236	7.61	1.656
Quanto è buono il suo rapporto con i genitori?	237	8.06	1.251
Quanto è buono il suo rapporto con colleghe e colleghi?	237	8.22	1.276
Quanto è buono il suo rapporto con gli alunni?	235	8.51	0.874
Quanto è buono il suo rapporto con il personale non docente?	237	8.56	1.201

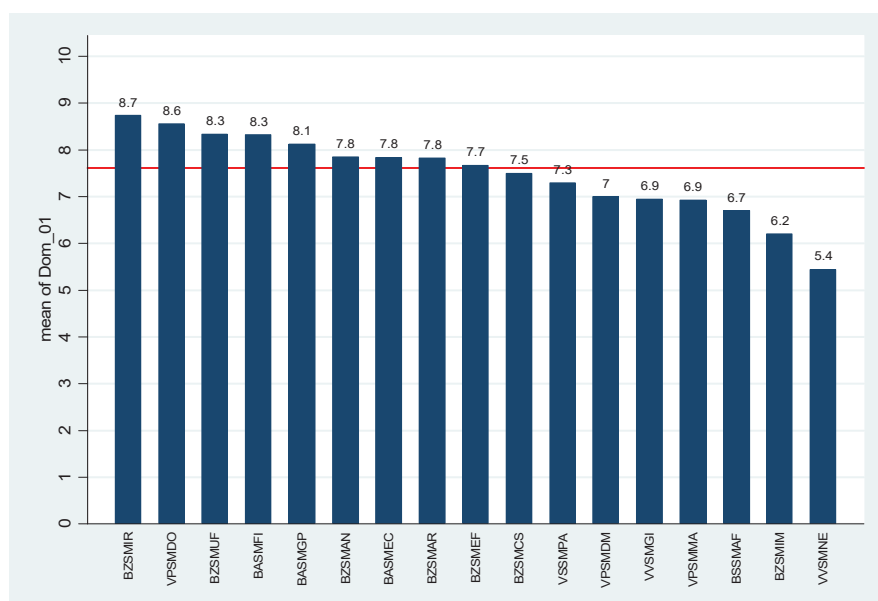


Fig. 3 – Quanto la soddisfa la scuola in cui insegna? Distinto per scuola (voto medio=7.6)

Analizzando più in dettaglio i diversi item, si può evidenziare che l'importanza del sostegno personale dello studente da parte degli insegnanti diminuisce dalla scuola primaria alla scuola secondaria di I e di II grado. L'aggressività degli studenti è percepita come un problema nelle scuole superiori. Gli insegnanti della scuola primaria considerano la soddisfazione professionale, la collaborazione e l'integrazione dentro e fuori le scuole molto importanti e l'importanza diminuisce dalla primaria alle superiori. Infine, gli insegnanti della scuola primaria considerano le regole per una buona gestione dell'organizzazione della classe meno importanti rispetto agli insegnanti delle medie e delle superiori.

## Conclusioni

La ricerca, qui presentata solo limitatamente alla percezione del clima scolastico dei genitori di studenti di ogni ordine di scuola, può essere considerata innovativa per due ragioni principali.

1. In primo luogo, lo stesso questionario – seppur debitamente modificato nella formulazione di alcuni item – è stato proposto a tutti gli “attori” del sistema scolastico: insegnanti, studenti, genitori e personale non docente. Questo consente di fare confronti e di verificare se le percezioni espresse da un gruppo sono le stesse degli altri gruppi;
2. È la prima volta che si cerca di validare un questionario sul clima scolastico nel territorio italiano. Questo strumento potrà essere utilizzato anche in altri contesti.

## Bibliografia

- Anderson C.S. (1982), The search for School Climate: A review of the Research, *Review of Educational Research*, 52, 3: 368-420.
- Astor R.A., Benbenisty R., Estrada J.N. (2009), School violence and theoretically atypical schools: The principal’s centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46: 423-461.
- Attar-Schwartz S. (2009), Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors, *American Journal of Orthopsychiatry*, 79: 407-420.
- Benbenisty R., Astor R.A. (2005), *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*, Oxford University Press, New York.
- Berkowitz M.W., Bier M.C. (2006), *What works in character education: A report for policy makers and opinion leaders* (Research report), <http://www.characterandcitizenship.org/images/files/wwcepolicymakers.pdf> consultato il 13/01/2021.
- Blaya C. (2006), *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire* [Harassment and abuse in school environment], Armand Colin, Paris, France.
- Bronfenbrenner U. (1979), Contexts of child rearing: Problems and prospects, *American Psychologist*, 34: 844-850.
- Cairns L. G. (1987), Behavior problems, in M. J. Dunkin (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*, 446-452. Pergamon, New York.
- Catalano R. F., Berglund M. L., Ryan J. A. M., Lonczak H. S., Hawkins J. D. (2002), Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs, *Prevention & Treatment*, 5(15): 1-111.
- Center for Disease Control and Prevention (2009), *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*, testo disponibile al sito <http://www.cdc.gov/HealthyYouth/AdolescentHealth/pdf/connectedness.pdf>.

- Clifford M., Menon R., Condon C., Hornung (2012), *Measuring school climate for gauging principal performance: A review of the validity and reliability of publicly accessible measures*, testo disponibile al sito [http://www.air.org/files/school\\_climate2.pdf](http://www.air.org/files/school_climate2.pdf) consultato il 03/02/2021.
- Cohen J. (2001), Social and emotional education: Core principles and practices, in J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*, 3-29, Teachers College Press, New York.
- Cohen J., Geier V. K. (2010), *School climate research summary: January 2010*. <http://www.schoolclimate.org/climate/schoolclimatebriefs.php> consultato il 25/01/2021.
- Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T. (2009), School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111: 180-213.
- Debarbieux E. (1996), *La violence en milieu scolaire: 1: Etat des lieux [Violence in school environment: 1: State of play]*. ESF, Paris.
- DeJung J., Duckworth K. (1986), *High school teachers and their students' attendance: Final report*. University of Oregon Center for Education Policy and Management, College of Education, Eugene, OR.
- Del Rey R., Ortega R., Feria I. (2009), Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y proteccion ante la conflictividad escolar [School coexistence: Strength of the educational community and protection against school conflict], *Revisita Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 66: 159-180.
- Dynarsk et al., (2008), *Dropout Prevention: A Practice Guide* (NCEE 2008-4025), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, <http://ies.ed.gov/ncee/wwc> consultato il 03/06/2021.
- Eccles J.S., Wigfield A., Midgley C., Reuman D., MacIver, D., Feldlaufer, H. (1993), Negative effects of traditional middle schools on students' motivation, *Elementary School Journal*, 93: 553-574.
- Gangi T.A. (2010), *School climate and faculty relationships: Choosing an effective assessment measure* (Doctoral dissertation).
- Greenberg M.T., Weissberg R.P., O'Brien M.U., Zins J.E., Fredericks L., Resnik H., Elias M.J. (2003), Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning, *American Psychologist*, 58: 466-474.
- Gregory A., Cornell D., Fan X., Sheras P., Shih T., Huang F. (2010), Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization, *Journal of Educational Psychology*, 102: 483-496.
- Gottfredson G.D., Gottfredson D.C. (1989), *School climate, academic performance, attendance, and dropout* (ERIC Document Reproduction Service).
- Haahr J.H., Nielsen T.K., Hansen M.E., Jakobsen S.T. (2005), *Explaining student performance. Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*, [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc282\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc282_en.pdf) consultato il 16/10/2020.

- Haggerty K., Elgin J., Woodley A. (2010), *Social emotional learning assessment measures for middle school youth*, testo disponibile al sito <http://raikesfoundation.org/Documents/SELTools.pdf> consultato il 28/04/2021.
- Heal K.H. (1978), Misbehavior among school children: The role of the school in strategies for prevention, *Policy and Politics*, 6: 321-333.
- Hoge D.R., Smit E.K., Hanson S.L. (1990), School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students, *Journal of Educational Psychology*, 82: 117-127.
- Janosz M., Georges P., Parent S. (1998), L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu [The educational environment in the secondary schools: A theoretical model to guide the assessment of the environment], *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27: 285-306.
- Karcher M.J. (2002), Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions, in E. Gerler (Ed.), *Handbook of school violence*, 7-40, Haworth, Binghamton, NY.
- Kasen S.N., Johnson P.N., Cohen P.N. (1990), The impact of social emotional climate on student psychopathology, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18: 165-177.
- Kosciw J.G., Elizabeth M.D. (2006), *The 2005 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*, GLSEN, New York.
- Kreft L.G.G. (1993), Using multilevel analyses to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary schools, *Sociology of Education*, 66: 104-129.
- Kuperminic G.P., Leadbeater B.J., Emmons C., Blatt S.J. (1997), Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1: 76-88.
- LaRusso M., Romer D., Selman R. (2008), Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school, *Journal of Youth Adolescence*, 37: 386-398.
- Lee T., Cornell D., Gregory A., Fan X. (2011), High suspension schools and dropout rates for Black and White students, *Education and Treatment of Children*, 34: 167-192.
- Ma L., Phelps E., Lerner J.V., Lerner R.M. (2009), The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30: 628-644.
- Najaka S.S., Gottfredson D.C., Wilson D.B. (2002), A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior, *Prevention Science*, 2: 257-271.
- Nansel T., Overpeck M., Pilla R.S., Ruan W.J., Simmons-Morton B., Schmidt P. (2001), Bullying behaviors among US youth, *Journal of American Medical Association*, 285: 2094-2100.
- National School Climate Council (2007), *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*, testo disponibile al sito <http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>.

- OECD (2009), *Creating effective teaching and learning environment: First results of Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, testo disponibile al sito <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/43023606.pdf>
- Ortega R., Sanchez V., Viejo C. (2011), La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes [Sexual violence in teenage relationships], in M. Lameiras I. Iglesias (Eds.), *Violencia de Género. La violencia sexual a debate*, 99-126, Tirant Lo Blanch, Valencia.
- Payton J. et al. (2008), *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Chicago, IL.
- Power F.C., Higgins A., Kohlberg L. (1989), *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*, Columbia University Press, New York.
- Purkey S., Smith M. (1983), Effective schools: A review, *The Elementary School Journal*, 83: 427-452.
- RAND Corporation. (2004), *Focus on the wonder years: Challenges facing the American middle school*, [http://www.rand.org/pubs/monographs/2004/RAND\\_MG139.pdf](http://www.rand.org/pubs/monographs/2004/RAND_MG139.pdf) consultato il 23/04/2021.
- Reid K. (1982), Retrospection and persistent school absenteeism, *Educational Research*, 25: 110-115.
- Reynolds D., Jones D., St. Leger S., Murgatroyd S. (1980), School factors and truancy, in L. Hersove, I. Berg (Eds.), *Out of school: Modern perspectives in truancy and school refusal*, 27-39. Wiley, Chichester, UK.
- Rumberger R. (1987), High school dropouts: A review of issues and evidence, *Review of Education Research*, 57: 1-29.
- Rutter M., Maughan B., Mortimore, P., Ouston J. (1979), *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Ruus V., Veisson M., Leino M., Ots L., Pallas, L., Sarv E., Veisson A. (2007), Students' well-being, coping, academic success, and school climate, *Social Behavior & Personality*, 35: 919-936.
- Shaeffer S. (1999), *UN Children' Fund child friendly schools*, [http://www.unicef.org/lifeskills/index\\_7260.html](http://www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html).
- Shochet I.M., Dadds M.R., Ham D., Montague R. (2006), School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35: 170-179.
- Sommer B. (1985), What's different about truants? A comparison study of eighth graders, *Journal of Youth and Adolescence*, 14: 411-422.
- Way N., Reddy R., Rhodes J. (2007), Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment, *American Journal of Community Psychology*, 40: 194-213.
- Wang M.C., Haertel G.D., Walberg H.J. (1993), Toward a knowledge base for school learning, *Review of Educational Research*, 63: 249-294.
- Wu S., Pink W., Crain R., Moles O. (1982), Student suspension: A critical reappraisal, *The Urban Review*, 14: 245-303.