



CLIMA IN CLASSE E APPRENDIMENTO DEGLI STUDENTI

Le informazioni del questionario scuola OCSE-PISA 2009
di Simona Maria Cavagnero

Settembre 2012





INDICE

1. IL LAVORO EDUCATIVO E LE RELAZIONI TRA INSEGNANTI E ALLIEVI	3
2. CLIMA SCOLASTICO: I FATTORI CHE OSTACOLANO L'APPRENDIMENTO DEGLI STUDENTI	5
3. POLITICHE SCOLASTICHE E CLIMA PROFESSIONALE A SCUOLA	7
4. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	9

Il presente Contributo è di Simona Maria Cavagnero, professore a contratto presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino ed è stato svolto nell'ambito delle attività previste da un Protocollo d'Intesa tra IRES Piemonte e Dipartimento di Filosofia Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Torino per la collaborazione nell'analisi dei dati della rilevazione OCSE-PISA 2009.



1. IL LAVORO EDUCATIVO E LE RELAZIONI TRA INSEGNANTI E ALLIEVI

La scuola pone gli alunni di fronte a una serie di situazioni riguardanti non solo l'attività scolastica, ma anche agli aspetti affettivi e relazionali derivanti dai continui scambi interpersonali con i coetanei e con gli insegnanti. Per studiare le dinamiche sociali interne alla classe è necessario riflettere sul fatto che spesso studenti e insegnanti abbiano vedute differenti in merito a ciò che dovrebbe accadere in classe, proprio perché gli insegnanti sono collocati in una posizione organizzativa sopraordinata rispetto agli allievi e sanno come esercitare efficacemente il potere, creando così interazioni asimmetriche con gli alunni (Schizzerotto, Barone, 2006). Schelegoff (2000) sostiene che la conversazione in classe segue spesso modelli ricorrenti e stereotipati: l'insegnante chiede l'intervento dell'alunno, questo risponde e il docente chiude lo scambio verbale attraverso una valutazione della risposta. La terna stimolo-risposta-valutazione rappresenta un elemento paradigmatico dell'asimmetria dell'interazione in classe.

D'altro canto, alcuni sociologi (Gomes e Martin, 1996; Danby e Baken, 2000) sostengono che il potere dell'insegnante vada conquistato quotidianamente, poiché gli studenti sono soggetti capaci di una negoziazione finalizzata a superare l'interazione strutturata e gerarchica imposta dal docente. Da qui appunto l'impossibilità per gli insegnanti, per quanto autoritari, di ignorare sempre e comunque le istanze esplicite o implicite dei loro allievi.

Il lavoro educativo in classe è perciò strettamente collegato con le relazioni personali e di gruppo che lo favoriscono o lo ostacolano.

A questo proposito Nigris (2002, p. 11) sottolinea la necessità che gli insegnanti, in quanto educatori, pongano attenzione al conflitto: l'educatore deve rafforzare la capacità di stare dentro il conflitto, di non pensare sempre alle soluzioni immediate e definitive e aiutare gli alunni a comprendere e a cercare le strategie di risoluzione più soddisfacenti per il gruppo classe. I conflitti non devono degenerare, ma neppure essere evitati e soppressi: diventa perciò efficace una visione costruttiva delle divergenze, intese come processi di confronto da negoziare con i membri del gruppo.

Una strategia meta educativa efficace potrebbe essere quella di favorire il dialogo con gli studenti per farli riflettere sulle dinamiche di interazione, caratterizzate anche da episodi di sopraffazione; ciò potrebbe migliorare sia il clima della classe, sia il rapporto che gli allievi hanno con i processi di apprendimento in quanto anche l'acquisizione e l'interiorizzazione di nuove competenze e conoscenze passano attraverso le emozioni.

L'interrelazione tra processi di apprendimento ed emozione è alla base di diversi programmi di educazione socio-affettiva promossi nelle scuole. Con tali proposte educative, i bambini sviluppano sentimenti di "autovalore" fortemente influenzati dai processi soggettivi di confronto sociale (Caprara e Cervone, 2003). Lo sviluppo della comprensione empatica diviene così uno degli elementi portanti della pratica educativa (Francescato Putton, Cudini, 2004). L'apprendimento stesso si facilita quando "i sentimenti positivi e negativi o ambivalenti, entrano a far parte dell'esperienza della classe" (Rogers 1973, p. 143). Compito dell'insegnante è, allora quello di favorire l'instaurarsi di un clima emotivo aperto e



collaborativo dentro l'aula, riservando spazi alla discussione libera, offrendo agli alunni l'opportunità di comunicare le proprie emozioni ed esperienze e di approfondire la conoscenza interpersonale.

I preadolescenti e gli adolescenti che appartengono alla net generation, ossia la generazione dei più giovani, che ha particolare dimestichezza con l'uso del computer, e in particolare di Internet e dei social networks, mostrano la necessità di apprendere nel contesto scolastico a negoziare le differenze e a sviluppare l'abilità a gestire i conflitti in modo costruttivo. Il conflitto a scuola può coinvolgere sia gruppi di pari, sia alunni-insegnanti e nasce quando due o più studenti o adulti presentano obiettivi, esigenze e punti di vista divergenti (Ardone e Baldry, 2003).

Occorre precisare, come fa notare Vergati (2003), che spesso ci sono forti tendenze di potenziale conflittualità nelle classi già al momento della loro costituzione, poiché gli allievi che ne fanno parte hanno personalità e sistemi di valori sociali diversi, anche in virtù del fatto che la società postmoderna è caratterizzata dall'eterogeneità di valori e norme.

In particolare, i rapporti tra i soggetti all'interno della classe variano da caso a caso e comunque per i bambini e per i ragazzi di oggi, socializzati in contesti familiari non regolativi in cui acquisiscono il senso di appartenenza adottando spesso comportamenti individualistici, narcisistici o gregari, è sempre più difficile trasformare il conflitto in forme di convivenza accettabile.

La trasformazione della classe in un gruppo è quindi un processo sempre più difficile anche per altri fattori: lo stile di gestione della classe da parte degli insegnanti, l'empatia che si stabilisce tra questi ultimi e i ragazzi, il grado di integrazione e di aspettative reciproche tra scuola e famiglia. Al contrario, nella scuola come nella famiglia, pare progressivamente diffuso un modello di socializzazione debole, caratterizzato da incertezza e frammentazione in cui l'apprendimento sembra finalizzato a se stesso, nella quasi totale assenza di valori e norme condivise da acquisire. In questa situazione risulta difficile che insegnanti e alunni possano condividere un codice comunicativo comune, così come diventa improbabile che si stabiliscano tra i ragazzi legami stabili e solidaristici.

Nei paragrafi successivi verranno presentate alcune brevi analisi relative ai dati OCSE-PISA 2009. Nel questionario compilato dai dirigenti scolastici, l'indagine propone una serie di items relativi al clima scolastico, andando ad evidenziare quali fattori ostacolano o promuovono l'apprendimento degli studenti. In questo contributo ci si propone di approfondire la relazione tra studenti, scuola e famiglia in Piemonte, in primo luogo analizzando il clima scolastico e i principali fattori che si pensa possano ostacolare l'apprendimento. In seguito, individuando le aspettative dei genitori nei confronti della scuola e soffermandosi sugli aspetti tenuti in considerazione al momento della scelta di trasferimento scolastico dello studente. Infine, indagando il clima professionale presente negli istituti scolastici, con particolare riferimento ai metodi per monitorare l'attività didattica e la gestione della scuola.



2. CLIMA SCOLASTICO: I FATTORI CHE OSTACOLANO L'APPRENDIMENTO DEGLI STUDENTI

Nell'indagine OCSE-PISA il clima scolastico nelle scuole piemontesi viene studiato attraverso una serie di informazioni raccolte tramite il questionario scuola. Tali considerazioni mirano a restituire una panoramica dei principali comportamenti di studenti e insegnanti che possono verificarsi all'interno dell'ambiente scolastico e ostacolare l'apprendimento. Vediamoli in dettaglio (Tab. 1).

TABELLA 1 - MISURA DEI FATTORI CHE SECONDO I DIRIGENTI OSTACOLANO L'APPRENDIMENTO DEGLI STUDENTI IN PIEMONTE (VALORI %)

Nella sua scuola, in quale misura l'apprendimento degli studenti è ostacolato dai seguenti fattori?	per niente	molto poco	in una certa misura	molto
scarse aspettative degli insegnanti verso gli studenti	29,4	51,1	19,5	---
assenteismo studenti	13,9	37,6	42,8	5,6
rapporto insoddisfacente insegnanti-studenti	23,1	62,9	13,9	---
studenti che disturbano le lezioni	12,2	42,5	34,7	10,5
bisogni degli studenti non soddisfatti	7,1	65,4	25,6	1,9
assenteismo insegnanti	41,7	50,4	8,0	---
studenti che saltano le lezioni	7,2	44,5	45,2	3,1
manca di rispetto per gli insegnanti	27,2	53,1	17,3	2,4
resistenze al cambiamento da parte del personale scolastico	10,9	40,6	43,6	5,0
uso di alcool o sostanze tra gli studenti	53,3	44,8	1,9	---
eccessiva severità degli insegnanti	24,5	57,8	17,7	---
intimidazioni o bullismo tra gli studenti	51,9	41,3	6,7	---
studenti non incoraggiati a esprimersi	26,7	43,2	30,1	---

FONTE: OCSE PISA 2009, ELABORAZIONI PROPRIE

Gli aspetti che, a parere dei dirigenti, ostacolano in una certa misura l'apprendimento degli studenti fanno riferimento al saltare le lezioni (45%), alle resistenze al cambiamento da parte del personale scolastico (44%) e all'assenteismo degli studenti (43%). Altro fattore che si ritiene abbia un peso sul mancato apprendimento è il disturbo recato in classe da parte di alcuni studenti (35%) mentre, fortunatamente, episodi di bullismo o intimidazioni sono per nulla (52%) o molto poco avvertite (41%). Nel 7% dei casi gli episodi di bullismo possono influire in una certa misura sulle possibilità di apprendimento in aula.

Anche le aspettative dei genitori possono influenzare il clima scolastico. Il questionario OCSE-PISA rivolto alle scuole mira ad indagare anche la presenza di una pressione costante esercitata nei confronti dell'istituzione scolastica da parte di molti genitori, i quali richiedono



che la scuola fissi livelli di rendimento molto elevati e che gli studenti li raggiungano (24%), oppure di una minoranza di genitori che manifestano pressioni sulla scuola affinché gli studenti raggiungano livelli di rendimento più elevati (54%), oppure una mancata pressione in merito (22%) (Tab. 2).

TABELLA 2 - PRESSIONE DEI GENITORI IN MERITO AGLI STANDARD SCOLASTICI

Quale delle seguenti affermazioni descrive meglio le aspettative dei genitori nei confronti della scuola?	frequenza	%
pressione costante	8.399	23,9
pressione di una minoranza di genitori	19.042	54,1
pressione pressoché inesistente	7.758	22,0
totale	35.199	100,0

Fonte: OCSE PISA 2009, ELABORAZIONI PROPRIE

In ultima analisi, per avere una visione più ampia di quanto il clima scolastico possa pesare sull'apprendimento dei ragazzi si presentano le motivazioni che, secondo i dirigenti, possono portare alla probabilità che uno studente di classe seconda superiore sia trasferito dalla sua scuola a un'altra (Tab. 3).

TABELLA 3 - MOTIVAZIONI DI TRASFERIMENTO SCOLASTICO (VALORI %)

Quanta probabilità c'è che uno studente di classe seconda superiore possa essere trasferito dalla sua scuola in un'altra per i seguenti motivi?	improbabile	probabile	molto probabile
basso rendimento scolastico	23,4	70,1	5,6
alto rendimento scolastico	94,1	4,1	1,7
problemi comportamentali	49,0	49,0	2,0
speciali esigenze di apprendimento	62,5	33,5	4,0
richiesta di genitori o di chi ne fa le veci	7,8	61,0	31,2
altro	67,8	32,2	0,0

Fonte: OCSE PISA 2009, ELABORAZIONI PROPRIE

La Tab. 3 mostra come principale motivo di trasferimento scolastico la richiesta dei genitori o di chi ne fa le veci (31% molto probabile e 61% probabile). Tuttavia, è da sottolineare come il 70% dei dirigenti consideri un basso rendimento scolastico un probabile motivo di trasferimento. Tali dati, mostrano come la necessità di cambiare scuola sia prioritariamente motivata da esigenze della famiglia, o da un rendimento basso, piuttosto che da problemi comportamentali e difficoltà di clima-classe.

Tali dati mostrano una percezione del clima-classe sostanzialmente positiva da parte di genitori, insegnanti e allievi, nonostante la trasformazione della classe in un gruppo sia un processo sempre più difficile. E' importante tener presente che lo stile di gestione della classe



da parte degli insegnanti e il grado di integrazione e di aspettative reciproche tra scuola e famiglia possono fare la differenza e essere portatrici di buone pratiche educative quando abbiano come centro di interesse l'apprendimento reale del ragazzo.

3. POLITICHE SCOLASTICHE E CLIMA PROFESSIONALE A SCUOLA

Andiamo ora ad osservare alcune pratiche concrete di gestione della classe e di politiche scolastiche che si ritrovano negli istituti piemontesi.

Il clima scolastico si istituisce anche in riferimento alla modalità di comunicazione ai genitori del rendimento scolastico dei propri figli.

L'indagine OCSE-PISA rileva come la scuola fornisca ai genitori degli alunni delle classi informazioni sul rendimento scolastico attraverso diverse modalità: confrontando quello dei propri figli con quello di altri studenti che frequentano classi parallele nella stessa scuola (20%), confrontandolo con i parametri regionali o nazionali (16%), oppure confrontando il rendimento dei figli con quello di altri studenti che frequentano classi parallele ma in altre scuole (2%).

Particolare attenzione viene data anche all'utilizzato dei dati sul rendimento degli studenti; vediamoli in dettaglio in Tab. 4.

TABELLA 4 - UTILIZZO DATI RENDIMENTO SCOLASTICO (%)

Nella sua scuola, i dati sul rendimento degli studenti sono utilizzati in uno dei modi o per uno degli scopi elencati di seguito?	Sì
sono resi pubblici	51,3
sono utilizzati per una valutazione delle prestazioni del Dirigente scolastico	18,1
sono utilizzati per una valutazione delle prestazioni degli insegnanti	18,3
sono utilizzati per prendere decisioni sull'assegnazione delle risorse scolastiche alla scuola	52,1
sono seguiti nel tempo da un'autorità amministrativa	24,8

FONTE: OCSE PISA 2009, ELABORAZIONI PROPRIE

Le valutazioni degli alunni sono generalmente rese pubbliche (51%) e possono essere utili per prendere decisioni sull'assegnazione delle risorse scolastiche nella scuola (52%), mentre il concetto di valutazione delle prestazioni professionali di insegnanti e dirigenti scolastici non pare essere largamente messo in relazione con i rendimenti degli studenti, attestandosi intorno a una percentuale del 18% circa.

Infine, un'ampia sezione del questionario mira ad indagare la gestione della scuola da parte del dirigente scolastico andando a evidenziare i principali compiti svolti. Tali informazioni offrono una panoramica sullo sviluppo del clima professionale a scuola (vedi Tab. 5).



TABELLA 5 - ATTIVITÀ E COMPORTAMENTI VERIFICATISI A SCUOLA NELL'ULTIMO ANNO SCOLASTICO (%)

Indichi con quale frequenza le seguenti attività e comportamenti si sono verificati nella sua scuola durante l'ultimo anno scolastico	Mai	Raramente	Abbastanza spesso	Spesso
faccio in modo che le attività che riguardano lo sviluppo professionale degli insegnanti siano in linea con il POF ¹	---	5,1	40,5	54,4
garantisco che il lavoro degli insegnanti si svolga in linea con il POF della scuola	---	5,1	32,7	62,3
osservo lo svolgimento delle lezioni	12,4	60,0	22,2	5,4
mi baso sui risultati degli studenti per sviluppare il POF	2,9	11,4	58,5	27,2
do suggerimenti agli insegnanti	---	24,4	59,5	16,1
seguo l'andamento del lavoro degli studenti	2,9	10,2	66,8	20,1
quando l'insegnante ha qualche problema, prendo l'iniziativa di discuterne	1,0	2,1	43,7	53,2
informo i docenti sulle possibilità di aggiornamento	---	---	31,5	68,5
verifico che le attività in aula siano in linea con il POF	---	12,3	44,2	43,5
tengo conto dei risultati degli esami nelle decisioni riguardanti lo sviluppo del curriculum	1,0	28,2	41,6	29,2
faccio in modo che le responsabilità del coordinamento del curriculum siano attribuite in modo chiaro	---	7,0	50,8	42,2
quando un insegnante solleva un problema riguardante la sua classe risolviamo il problema insieme	1,3	2,1	20,8	75,8
sto attento ai comportamenti di disturbo che si verificano in classe	1,3	0,8	28,5	69,4
svolgo le lezioni degli insegnanti quando assenti senza preavviso	55,9	31,1	11,0	2,0

FONTE: OCSE PISA 2009, ELABORAZIONI PROPRIE

1. Piano dell'offerta formativa della scuola

La fitta rete di attività e ruoli più o meno istituzionali che è chiamato a compiere il dirigente scolastico nella gestione della scuola denotano i margini di miglioramento e gli ambiti sui cui



è maggiormente auspicabile intervenire per garantire un continuo processo di miglioramento del clima professionale e scolastico e del processo di apprendimento degli studenti. In particolare, si osserva la forte attenzione del dirigente nel seguire le indicazioni derivanti dal Piano dell'offerta formativa (POF) (62%), nel gestire con l'insegnante i problemi che riguardano la classe (76%) e, inoltre, nel preoccuparsi del clima presente in classe, monitorando molto spesso che non si verifichi un clima di disturbo (69%).

I singoli dati riportati in Tab. 5 riportano per intero la ricchezza e la multidimensionalità della professionalità rivestita dal dirigente scolastico, figura centrale per la gestione della scuola e del clima professionale e scolastico al suo interno.

In conclusione, si può dunque sottolineare come il clima scolastico sia oggetto di uno scambio aperto e collaborativo tra i tre attori sociali che compongono la dimensione scolastica: allievi, genitori e insegnanti/dirigenti scolastici, i cui obiettivi comuni possono essere un'importante risorsa nella creazione di un clima di apprendimento collaborativo, e non conflittuale, all'interno del contesto scolastico.

4. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Caprara G.V., Steca P., Cervone D., Artistic D. (2003), *The contribution of self-efficacy beliefs to dispositional shyness: On social-cognitive systems and the development of personality dispositions*, «Journal of Personality», n. 71, pp. 943-970

Francescato D., Puttun A., Cudini S. (2004), *Star bene insieme a scuola*, Roma, Carocci

Gomes B., Martin L. (1996), "I only listen to one person at a time": *Dissonance and resonance in talk about talk*, «Language and Society», vol. 25, n. 2, pp. 205-235

Schizzerotto A., Barone C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino

Schegloff E. (2000), *When others initiate repair*, «Applied linguistics», vol. 21, n. 2, pp. 205-243.

Rogers C.R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti