

Osservazioni in classe

N.3

Il clima di apprendimento



Le osservazioni delle strategie didattiche svolte in aula ci permettono di conoscere e descrivere il lavoro degli insegnanti nella scuola primaria e nella secondaria di I grado in Italia.



Grazie a un progetto di osservazioni in classe a livello nazionale, gestito dall'Invalsi con la collaborazione della Fondazione Agnelli, abbiamo provato a rispondere ad alcuni dei principali interrogativi sulle strategie di insegnamento messe in atto dai docenti italiani: la lezione frontale è la più utilizzata? Gli insegnanti fanno uso di metodologie interattive per attuare le loro strategie didattiche? Con quale frequenza forniscono feedback agli studenti?

Come viene dedicato il tempo al lavoro individuale e di gruppo in classe? Con i dati di questo studio (per dettagli su disegno e metodologia, si veda il n. 0) abbiamo per la prima volta in Italia l'opportunità di andare oltre l'evidenza episodica o auto-dichiarata dagli insegnanti e fornire un'immagine ampia e oggettiva delle principali attività di insegnamento e strategie didattiche che si svolgono nelle aule del primo ciclo.

In questo numero parliamo degli **ambienti di apprendimento** in cui viene condotta l'azione didattica e che ne condizionano l'attuazione da parte dei docenti. La domanda principale che ci poniamo è quali possano essere le condizioni più appropriate per la migliore implementazione possibile delle strategie didattiche. In particolare, parliamo del **clima in classe** e analizziamo il ruolo che hanno le azioni didattiche volte al sostegno emotivo e alla gestione delle regole di comportamento degli allievi.



Clima di apprendimento

ATTIVITÀ E RAPPORTI IN CLASSE CHE FAVORISCONO L'APPRENDIMENTO

Gli insegnanti possono avere un'influenza decisiva sui loro studenti, non soltanto per come e che cosa insegnano, ma anche per come si rapportano con loro e gestiscono la **dimensione sociale ed emotiva della classe**^I. Una buona gestione della classe, accanto ad adeguate strategie di insegnamento, è un fattore determinante per garantire la qualità delle relazioni in classe, favorendo così comportamenti positivi e l'apprendimento degli studenti^{II}.

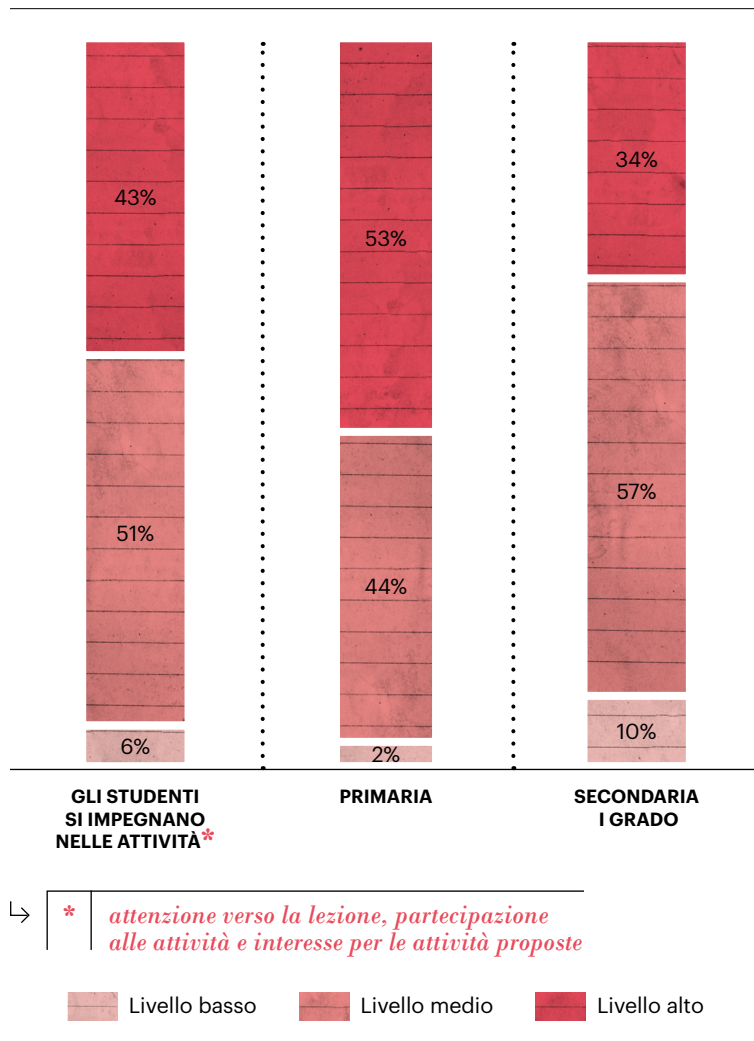
Per affrontare il tema del clima di apprendimento, in primo luogo ci concentreremo su due delle dimensioni principali che emergono dalla letteratura^{III}: **il coinvolgimento e l'impegno degli studenti in classe e i rapporti tra docenti e studenti, descrivendo come si manifestano nelle aule italiane**. Successivamente, per analizzare il modo in cui gli insegnanti gestiscono il clima, metteremo in relazione queste dimensioni con alcune pratiche dei docenti che abbiamo osservato.

Impegno e coinvolgimento degli studenti nelle attività

L'impegno e il coinvolgimento si riferiscono all'orientamento e al comportamento degli studenti in relazione al lavoro svolto in classe, l'attenzione per e durante la lezione, la partecipazione attiva e l'interesse per le attività proposte. Alcuni esempi di comportamenti che ci permettono di parlare di effettivo coinvolgimento in classe sono: seguire le spiegazioni in modo attento, fare domande con richieste di chiarimento, essere concentrati nella realizzazione di compiti individuali e partecipare attivamente a lavori in gruppo.

Una prima istantanea della qualità del clima in classe è offerta dalla figura 1. In questa figura osserviamo l'indicatore relativo all'impegno degli studenti nelle attività e le differenze osservate a seconda dei due gradi di scuola (vedere nell'appendice la definizione dei livelli).

- **I** (Jennings & Greenberg, 2009)
- **II** (Thapa et al., 2013)
- **III** (Cohen et al., 2009)

Figura 1. [PER LA LEGENDA VEDI APPENDICE]**Quanto gli studenti si impegnano nelle attività in aggregato e per grado di scuola.**

Per quanto riguarda l'impegno degli studenti, solo in una piccola minoranza delle classi dei due gradi di scuola, il 6%, ci sono problemi di comportamento tali da impedire il normale svolgimento della lezione. Sono classi nelle quali molti studenti parlano tra loro, si distraggono e non svolgono i compiti assegnati. In linea con la tendenza segnalata nei paragrafi successivi, questa percentuale è più alta nel caso della scuola secondaria di I grado e molto bassa nella primaria. In particolare, nella scuola media, una classe su dieci presenta problemi importanti di clima che possono ostacolare l'apprendimento degli studenti.

All'altro estremo, nel 43% delle classi di entrambi i gradi, tutti gli studenti o quasi fanno domande o richieste di approfondimento, sono attenti e svolgono i compiti assegnati senza distrarsi. Anche quando il clima di classe è al livello più elevato, le differenze fra gradi di scuola sono notevoli. In più della metà delle lezioni della scuola primaria, quasi tutti gli studenti sono coinvolti nelle attività, fanno domande o richieste di approfondimento, svolgono i compiti e non si distraggono. Nella scuola media, invece, ciò accade solo in un terzo delle classi.

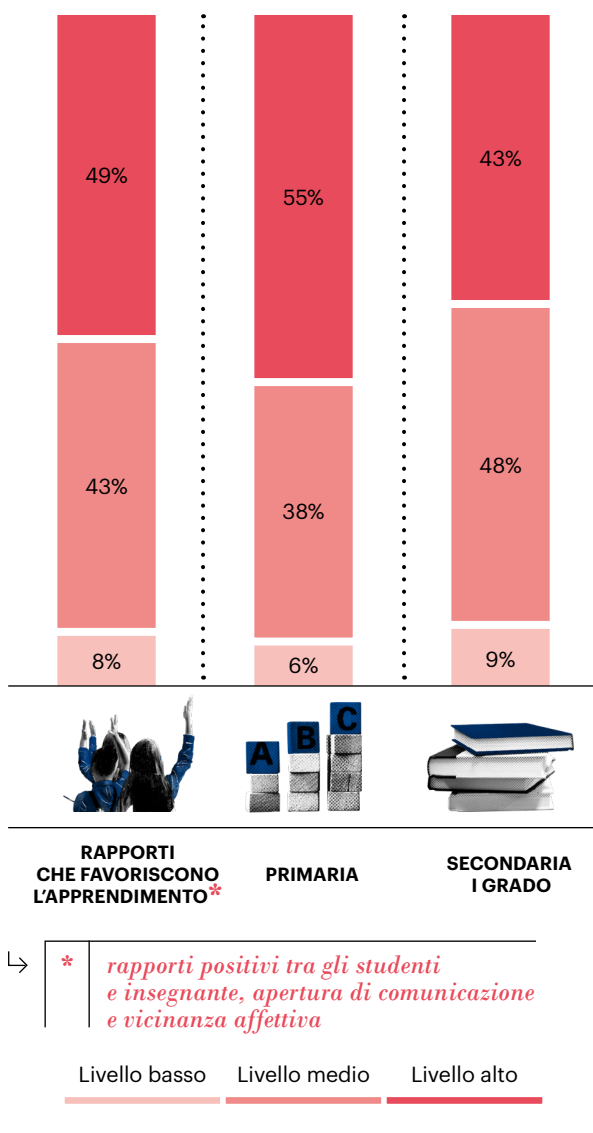
Esiste, infine, una dimensione intermedia nella quale l'insegnamento è praticabile, ma esistono elementi rilevanti che potrebbero ostacolare l'apprendimento. Troviamo che in circa la metà delle classi non tutti gli studenti partecipano durante le spiegazioni, nei lavori individuali o di gruppo. Sono classi in cui, sebbene si svolgano i compiti o le attività assegnate, gli studenti si distraggono con facilità e quindi non tutti seguono le spiegazioni e indicazioni fornite dall'insegnante.



Rapporti che favoriscono l'apprendimento

Per mettere a fuoco, invece, i **rapporti tra insegnante e studenti**, abbiamo approfondito sia i comportamenti positivi degli studenti nei confronti dell'insegnante, sia i comportamenti degli insegnanti rivolti verso gli studenti. In questo caso parleremo di un ottimo clima se l'atmosfera è serena, se gli studenti si sentono liberi di esprimere le loro opinioni, e se si osservano una vicinanza emotiva e scambi comunicativi positivi tra studenti e insegnante. Nella figura 2 vediamo la distribuzione delle classi a seconda del loro livello di clima (vedere nell'appendice la definizione dei livelli).

Figura 2.
Gli studenti e l'insegnante mostrano rapporti che favoriscono l'apprendimento, in aggregato e per grado di scuola.



Dobbiamo approfondire la complessità delle relazioni attraverso un'osservazione che ci permetta di distinguere diversi livelli di qualità (figura 2). Ad esempio, possiamo trovare una classe in cui ci siano scambi positivi, ma senza nessun tipo di vicinanza emotiva. Oppure, possono esserci classi in cui gli studenti seguono le indicazioni dell'insegnante senza tuttavia esprimere le proprie opinioni a meno di non essere direttamente interpellati.

Da un lato, è rilevante segnalare che nella metà delle classi si osserva un livello alto di clima per quanto riguarda i rapporti. In queste classi, gli studenti non solo seguono le indicazioni dell'insegnante, ma si riscontra anche un'atmosfera rilassata e serena in cui gli insegnanti incoraggiano gli studenti, e gli studenti si rivolgono all'insegnante anche quando non sono interpellati. In una parte di queste classi, nel 20%, si percepisce, inoltre, una vicinanza emotiva e gli studenti si sentono liberi di esprimere la propria opinione.

Anche per i rapporti in classe esiste una differenza significativa per grado di scuola. Nella scuola primaria si osserva un 12% in più di classi in cui i rapporti sono ottimi e migliori rispetto alla scuola media: in più della metà delle lezioni della scuola primaria gli studenti si rivolgono all'insegnante anche quando non sono interpellati, si osserva un'atmosfera rilassata ed è l'insegnante stesso che incoraggia gli studenti ad esprimere la propria opinione. Nella scuola media, invece, ciò accade in 4 classi su 10.

Pratiche didattiche e la gestione del clima

Una buona gestione della classe e l'attuazione di strategie adeguate possono favorire un clima sociale ed emotivo in cui ci sia un maggiore sostegno alle differenze individuali, una maggiore qualità delle relazioni, una comunicazione e rapporti basati sul rispetto, bassi livelli di conflitto e significativi livelli di interesse da parte degli studenti^{IV}. Ad esempio, molte delle esperienze internazionali dedicate a migliorare il clima in classe si pongono l'obiettivo di fare crescere la qualità delle interazioni sociali^V. Sono programmi incentrati sulle competenze sociali ed emotive che, attraverso una buona gestione delle interazioni, fanno sì che il clima in classe sia un clima di sostegno e di coinvolgimento.

Per vedere fino a che punto l'azione didattica sia associata al clima in classe, in questa sezione poniamo in relazione le dimensioni del clima sopra indicate con due pratiche didattiche osservate, svolte dai docenti: **trasmissione delle regole e dei comportamenti** e le azioni di **sostegno ai bisogni emotivi degli studenti**.

- IV (Cohen et al., 2009; Jennings & Greenberg, 2009; la Paro et al., 2004; Pianta et al., 2002; Thapa et al., 2013)
- V (Rivers et al., 2013; Thapa et al., 2013)

Regole di comportamento e sostegno ai bisogni emotivi

La gestione delle regole e dei comportamenti comprende tutte le azioni volte a promuovere l'interiorizzazione delle regole e l'autoregolazione del comportamento da parte degli studenti. Diciamo che un insegnante è bravo a gestire i comportamenti quando, ad esempio, valorizza il comportamento degli studenti, chiede il loro parere sui comportamenti scorretti oltre a dare il proprio giudizio. L'insegnante può anche coinvolgere gli studenti nella definizione delle regole, ad esempio, chiedendo loro quale comportamento dovrebbero assumere in una determinata attività.

Il sostegno ai bisogni emotivi, invece, riguarda la capacità dell'insegnante di riconoscere e rispondere ai diversi bisogni espressi dagli studenti, come la ricerca di attenzione, la rassicurazione e la ricerca di conferma da parte dell'insegnante. Inoltre, tramite l'osservazione, si vuole comprendere se l'insegnante sostenga l'autostima e rafforzi gli studenti attraverso, ad esempio, la valorizzazione del loro contributo e impegno.

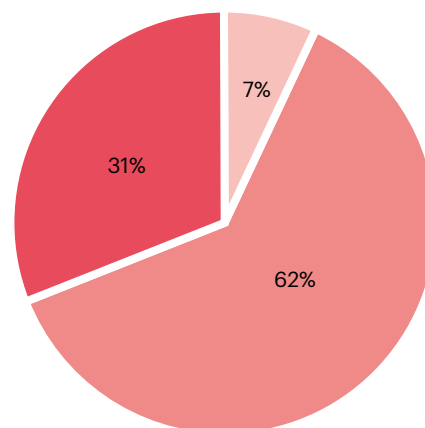
Dalla distribuzione degli insegnanti in base ai livelli di rendimento relativi alla gestione del clima, si evince che il 62% degli insegnanti italiani gestisce e trasmette le regole di comportamento a un livello medio. Questo significa che sebbene riesca a gestire le regole di comportamento, sovente lo fa attraverso richiami e rimproveri, e talvolta senza spiegarne il motivo (Fig. 3). Nel livello alto, invece, troviamo **un terzo degli insegnanti che vanno oltre la semplice trasmissione di regole di comportamento e cercano di coinvolgere gli studenti, rafforzando attivamente i loro comportamenti positivi.**



Figura 3.
Livelli di rendimento degli insegnanti nelle pratiche: trasmettere regole e sostegno emotivo.

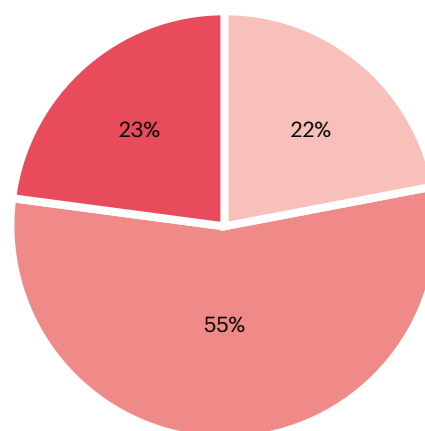
TRASMETTERE REGOLE DI COMPORTAMENTO:

regole condivise e rispettate, rafforzare comportamenti positivi, coinvolgere gli studenti nella trasmissione delle regole



SOSTEGNO DEI BISOGNI EMOTIVI DEGLI STUDENTI:

rispondere ai bisogni espressi, riconoscere se gli studenti sono stanchi o preoccupati, mostrare fiducia nelle loro capacità e incoraggiarli



■ Livello basso ■ Livello medio ■ Livello alto

Infine, osserviamo che **il sostegno emotivo non è una priorità in una parte significativa delle classi italiane.** Da una parte, 2 insegnanti su 10 proprio non si accorgono quando gli studenti sono stanchi, o preoccupati o cercano conforto e non rispondono adeguatamente ai bisogni espressi dagli studenti stessi. Dall'altra, in più della metà delle classi il sostegno emotivo è di livello minimo: anche se gli insegnanti rispondono ai bisogni espressi dagli studenti, difficilmente riconoscono se gli studenti sono stanchi o preoccupati. Soltanto poco più del 20% degli insegnanti incoraggia gli studenti e supporta la loro fiducia in sé stessi.

Pratiche didattiche e miglioramento del clima

In questo contesto ci domandiamo in che misura le pratiche degli insegnanti per la gestione delle regole e il sostegno emotivo siano effettivamente associate con il clima pedagogico ed emotivo in classe. Nella Tabella 1 osserviamo le variazioni nei livelli di clima associate con i livelli di performance degli insegnanti nelle due pratiche descritte.

Tabella 1.
Trasmissione delle regole, sostegno emotivo e clima in classe.

PRATICHE DIDATTICHE E LIVELLI DI RENDIMENTO		L'INSEGNANTE TRASMETTE REGOLE DI COMPORTAMENTO		L'INSEGNANTE SOSTIENE I BISOGNI EMOTIVI DEGLI STUDENTI	
		Livello medio	Livello alto	Livello medio	Livello alto
VARIAZIONI DEL CLIMA IN CLASSE	PUNTI (scala 1-7)	+0.73	+1.10	+0.25	+0.40
	%	+12.2%	+18.3%	+4.2%	+6.7%

NOTA:

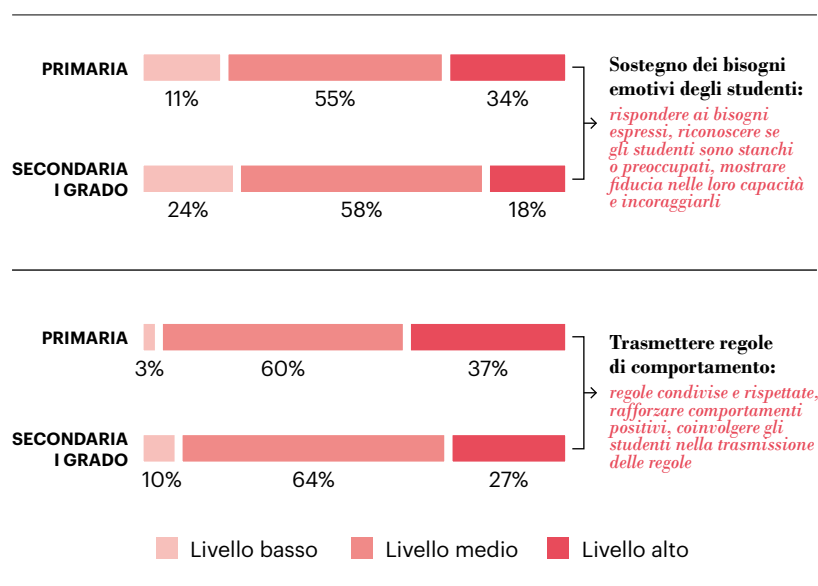
Modello di regressione OLS con errori standard clusterizzati a livello scuola. La variabile dipendente è data da un **indicatore di clima**, che include le variabili relative al coinvolgimento degli studenti e alle relazioni positive osservate. Variabili di controllo: Qualità dell'insegnamento (strategie d'insegnamento strutturato e interrogazione, strategie interattive e comunicative, strategie metacognitive), SES della classe, materia di studio, livello di scuola, percentuale di studentesse osservate, percentuale di studenti BES osservati, età, titolo di studio, tipologia di contratto dell'insegnante e area geografica. Tutti i coefficienti mostrati nel grafico sono statisticamente significativi al 1%.

Un primo risultato importante è che esiste in effetti un'**associazione significativa tra le pratiche degli insegnanti e il clima osservato**, a parità di diversi fattori rilevanti come la qualità dell'insegnamento, la composizione sociale della classe e altri fattori di contesto e di profilo degli insegnanti. Al netto di questi fattori, osserviamo come le azioni svolte **per trasmettere regole di comportamento siano associate a un aumento significativo della qualità del clima in classe**. Tali azioni comprendono: rafforzare i comportamenti positivi degli studenti, far sì che le regole siano condivise e rispettate e coinvolgere gli stessi studenti nella trasmissione delle regole. Dunque, gli insegnanti possono migliorare il clima del 12% quando svolgono tutte queste azioni ad un livello medio, e del 18% quando le svolgono ad un livello alto.

Discorso analogo si può fare per il ruolo di sostegno ai bisogni emotivi degli studenti per favorire il clima in classe. In particolare, vediamo come **sapere riconoscere i bisogni emotivi degli studenti, supportando la loro autostima, sia associato con l'aumento della qualità del clima** in circa un 7%, quando il sostegno sia effettuato dall'insegnante a un livello alto.. In questo caso, l'insegnante sa riconoscere i bisogni emotivi degli studenti, capisce quando gli studenti sono stanchi, preoccupati o cercano conforto, riuscendo a rispondere a questi bisogni e mostrando fiducia nelle loro capacità,

incoraggiandoli con apprezzamenti sul lavoro svolto. Sappiamo quindi che l'insegnante può far vivere agli studenti una migliore esperienza a scuola. Ma nuovamente ci sono differenze fra i gradi scolastici? Uno sguardo alla Figura 4 ci mostra come gli insegnanti della scuola primaria sappiano rispondere meglio ai bisogni emotivi degli studenti, ma anche trasmettere regole di comportamento in modo più efficace. Una percentuale più alta di insegnanti della scuola primaria si colloca al livello più alto per la capacità di sostenere i bisogni emotivi degli studenti e mostrare fiducia nelle loro capacità (37% vs. 27%), mentre alcuni insegnanti delle scuole medie non riescono a far sì che le regole siano condivise e rispettate, fallendo così di rafforzare i comportamenti positivi (10%).

Figura 4.
Regole di comportamento e sostegno emotivo, per grado di scuola



IN EVIDENZA



nel 43%

delle classi tutti gli studenti o quasi fanno domande o richieste di approfondimento, sono attenti e svolgono i compiti assegnati senza distrarsi

in un 6%

delle classi ci sono problemi di comportamento tali da impedire il normale svolgimento della lezione: gli studenti parlano, si distraggono e non svolgono i compiti assegnati

nella scuola primaria gli studenti sono più coinvolti nelle attività, fanno più domande o richieste di approfondimento, e si distraggono meno

→ **53% vs 34%**



nella metà delle classi

si rileva un'atmosfera rilassata e serena in cui gli insegnanti incoraggiano gli studenti, e gli studenti si rivolgono all'insegnante anche quando non sono interpellati



ma ci sono differenze tra gradi:

il **55%** nella primaria

VS poco più del

40% nelle medie



6 insegnanti su 10

gestiscono e trasmettono regole di comportamento attraverso richiami e rimproveri, sovente senza spiegarne il motivo

invece, 1/3

degli insegnanti va oltre la semplice trasmissione di regole e cerca di coinvolgere gli studenti, rafforzando attivamente i loro comportamenti positivi



poco meno di 1/4

degli insegnanti incoraggia gli studenti e supporta la loro fiducia in sé stessi

poco più di 2 insegnanti su 10

non si accorge quando gli studenti sono stanchi, o preoccupati o cercano conforto

la qualità del clima in classe aumenta in modo significativo quando:



- le regole sono condivise e l'insegnante rinforza i comportamenti positivi degli studenti

- l'insegnante riconosce i loro bisogni emotivi, mostra fiducia e li incoraggia

gli insegnanti di scuola primaria rispondono meglio ai bisogni emotivi degli studenti e mostrano più fiducia nelle loro capacità

mentre il 10%

degli insegnanti di scuola media non riesce a far sì che le regole siano condivise e rispettate, nè rafforza i comportamenti positivi



RIFERIMENTI ↓

RIFERIMENTI

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.

→ <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>

.....

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

→ <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

.....

la Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *Elementary School Journal*, 104(4), 409–426.

→ <https://doi.org/10.1086/499760>

.....

Pianta, R. C., la Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. H. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225–238.

→ <https://doi.org/10.1086/499701>

.....

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach. *Prevention Science*, 14(1), 77–87.

→ <https://doi.org/10.007/s11121-012-0305-2>

.....

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.

→ <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

APPENDICE.

COME ABBIAMO CALCOLATO I PUNTEGGI E I LIVELLI DI EFFICACIA PER CIASCUN INSEGNANTE?

Nei diversi numeri di questa collana usiamo due termini, i punteggi medi e i livelli di efficacia degli insegnanti, i quali ci aiutano a rendere comprensibili i risultati delle osservazioni. Il processo per attribuire a ciascun insegnante un punteggio medio e un livello di efficacia include:

- ☐ L'assegnazione di un punteggio da 1 a 7 a ciascun insegnante in ogni lezione da parte di ogni osservatore
- ☐ Il calcolo della media tra i punteggi dei due osservatori presenti in ogni lezione
- ☐ Il calcolo della media dei punteggi medi delle coppie tra i 3 momenti di osservazione
- ☐ L'assegnazione del punteggio medio di ciascun insegnante in una delle 6 fasce di valutazione, che ci permette osservare la quota di insegnati per ciascun livello
- ☐ Queste fasce vengono poi raggruppate in 3 livelli di efficacia:
 - **Livello basso:** tra inadeguato e minimo
 - **Livello medio:** tra minimo e buono
 - **Livello alto:** tra buono ed eccellente



Osservazioni in classe è un progetto finanziato tramite i Fondi Strutturali Europei e gestito dall'**Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo (Invalsi)** con la collaborazione della **Fondazione Agnelli**. Questo progetto, basato su un ampio quadro di riferimento teorico, ha tenuto conto delle indagini in ambito internazionale sugli approcci pedagogici e gli apprendimenti come base per disegnare l'osservazione diretta dei processi di insegnamento.