

The Comprehensive Questionnaire on the School Climate (QCCS): Adaptation and validation on the Italian sample

Il Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS): Adattamento e validazione sul campione italiano

Valeria Biasi

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre" – valeria.biasci@uniroma3.it – <https://orcid.org/0000-0002-8807-8894>

Giusi Castellana

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre" – giuseppina.castellana@uniroma3.it – <https://orcid.org/0000-0002-1805-6788>

Conny De Vincenzo

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre" – conny.devincenzo@uniroma3.it – <https://orcid.org/0000-0002-5460-1763>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The paper presents the procedure for adapting and validating the Comprehensive School Climate Questionnaire (QCCS), taken from the Comprehensive School Climate Inventory, for lower secondary school students. The sample of schools that participated in the validation of the QCCS belongs to the three-year period of lower secondary school and is distributed throughout the country. The number of students participating was 1396, consisting of 708 female and 688 males. The good psychometric properties of the QCCS composed of the following scales are confirmed: Citizenship education; Support and inclusion among students; Support of teachers to the relationship; Perception of physical and emotional security; Involvement of families and students; Adequacy of the school environment; Antisocial behavior, as an inversely related scale. The support of teachers for learning and personalization of teaching is added. This standardized tool allows teachers to monitor the effectiveness of educational-organizational and socio-relational interventions towards improving the school environment.

Il contributo presenta la procedura di adattamento e validazione del Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS), tratto dal *Comprehensive School Climate Inventory*, per studenti di scuola secondaria di primo grado. Il campione delle scuole che ha partecipato alla validazione del QCCS appartiene al triennio della secondaria di primo grado ed è distribuito sul territorio nazionale. Gli studenti che hanno partecipato all'indagine sono risultati 1396, composti da 708 studentesse e 688 studenti. Vengono confermate le buone proprietà psicometriche del QCCS composto dalle seguenti scale: Educazione alla cittadinanza; Sostegno e inclusione tra gli studenti; Sostegno dei docenti alla relazione; Percezione della sicurezza fisica ed emotiva; Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti; Adeguatezza dell'ambiente scolastico; Comportamento antisociale, come scala inversamente correlata. Si aggiunge la dimensione Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica. Questo strumento standardizzato permette ai docenti di monitorare l'efficacia di interventi didattico-organizzativi e socio-relazionali verso un miglioramento dell'ambiente scolastico.

KEYWORDS

Assessment, Climate School, Comprehensive Questionnaire on the School Climate, Adaptation, Italian sample
Adattamento, Campione Italiano, Clima Scolastico, Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico QCCS, Valutazione

Authorship: V. Biasi (Paragrafi §1 e §6); G. Castellana (Paragrafi §4 e §5); C. De Vincenzo (Paragrafi §2 e §3). L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle Autrici.

Citation: Biasi, V., Castellana, G., & De Vincenzo, C. (2023). The Comprehensive Questionnaire on the School Climate (QCCS): Adaptation and validation on the Italian sample. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 28-37. https://doi.org/10.7346/fei-XXI-01-23_05

Acknowledgments: Questo lavoro è stato parzialmente finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre" (fondo premiale attribuito a V. Biasi e G. Castellana, A.A. 2022).

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/fei-XXI-01-23_05

Received: September 26, 2022 • **Accepted:** January 23, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Con il termine clima scolastico si fa in genere riferimento a dimensioni complesse relative alla qualità e alla natura della vita scolastica a partire dalla percezione che gli individui hanno delle loro esperienze a scuola. Questa ampia definizione di clima include l'insieme di valori, obiettivi, regole, abitudini, relazioni interpersonali, pratiche di insegnamento e apprendimento e strutture organizzative proprie di un contesto scolastico (National School Climate Council, 2007).

Il clima scolastico può essere quindi considerato, secondo la maggior parte della ricerca di settore (Cohen, 2013), un costrutto multidimensionale che fa riferimento a quattro domini principali che includono le caratteristiche essenziali del contesto scolastico e possono essere così enucleati: a) livelli di sicurezza (es. sicurezza ambientale e sicurezza socio-emotiva); b) aspetti relazionali; c) qualità dell'insegnamento e apprendimento; d) aspetti relativi all'ambiente istituzionale (ad es. qualità dell'organizzazione scolastica).

Molteplici studiosi nel corso degli ultimi quattro decenni hanno a più riprese evidenziato l'impatto che un clima scolastico positivo genera sul rendimento accademico, sulla motivazione ad apprendere, sull'impegno nelle attività scolastiche, oltre che sulla riduzione di comportamenti aggressivi da parte degli studenti e sull'abbassamento dei tassi di abbandono degli studi (Cohen, 2013; Cohen et al., 2009; Cohen & Geier, 2010; Wang & Degol, 2016).

Brooks e collaboratori (2012) hanno inoltre sottolineato come un consistente gruppo di ricerche empiriche dimostrino che quando rinforziamo la motivazione allo studio e all'impegno negli studenti stiamo promuovendo anche un atteggiamento resiliente.

Ciò viene ad integrare quanto l'*American Psychological Association* aveva individuato già nel 2010 sui fattori che supportano lo sviluppo di resilienza, tra i quali ricordiamo: mantenere buone relazioni familiari; evitare di vedere le crisi come problemi insormontabili; accettare il cambiamento; muoversi verso i propri obiettivi; intraprendere azioni decisive; cercare opportunità per la scoperta di sé stessi; coltivare una visione positiva di sé stessi; mantenere una visione delle cose in una prospettiva positiva; prendersi cura di sé.

In sintesi, a nostro avviso, dal punto di vista della ricerca educativa, la valutazione del clima scolastico e l'attuazione di processi di miglioramento sono utili e oggi viepiù urgenti se vogliamo sostenere gli studenti nello sviluppo di abilità, disposizioni e conoscenze necessarie sia per la realizzazione della loro personalità sia per la partecipazione effettiva ad un contesto sociale democratico.

In questa sede intendiamo quindi presentare le caratteristiche psicometriche del Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS; Biasi, Castellana & De Vincenzo, 2022) il quale si compone di 64 item che rilevano i principali domini del costrutto del clima scolastico: si tratta dell'adattamento italiano del *Comprehensive School Climate Inventory* (Cohen et al., 2009; National School Climate Center, 2015), tradotto e integrato con l'aggiunta di alcune nuove scale relative al tipo di sostegno fornito dai docenti all'apprendimento e alla personalizzazione della didattica.

2. Clima scolastico: definizione e inquadramento teorico del costrutto

Il clima scolastico può essere considerato parte integrante di un approccio globale al benessere scolastico in quanto svolge un ruolo di rilievo nel favorire il benessere emotivo e la soddisfazione di studenti, insegnanti e personale scolastico, oltre che nel promuovere il successo formativo degli allievi (Aldridge et al., 2016; Bradshaw et al., 2014; Gase et al., 2017).

Come già anticipato, la letteratura di settore ha analizzato gli effetti positivi del clima scolastico rispetto ad un'ampia varietà di esiti di tipo sia accademico sia comportamentale: un clima positivo, infatti, sembra favorire l'adattamento psicologico del soggetto, il coinvolgimento nell'istituzione scolastica e il raggiungimento di buoni risultati accademici, riducendo, allo stesso tempo, la messa in atto di comportamenti violenti tra pari, oltre che i tassi di abbandono degli studi (Bradshaw et al., 2014; Cohen et al., 2009; Cornell, Shukla & Konold, 2016; Gottfredson et al., 2005; Shukla, Konold & Cornell, 2016; Thapa et al., 2013; Way, Reddy e Rhodes, 2007).

La scuola, d'altra parte, non è solo il contesto di apprendimento d'elezione, ma anche il luogo in cui gli studenti possono imparare a instaurare relazioni sociali costruttive con gli altri e a svilupparsi emotivamente: per questa ragione il clima scolastico può risultare centrale, configurandosi come l'insieme di aspetti che influenzano l'esperienza scolastica (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016).

Molteplici contributi e revisioni sistematiche della letteratura hanno concentrato l'attenzione sul clima scolastico nel tentativo di offrirne una sistematizzazione (Cohen, Pickeral & McCloskey, 2009; Thapa et al., 2013; Zullig et al., 2010; Wang & Degol, 2016). Una chiara definizione operativa è stata fornita dal *National School Climate Council* (2007) secondo cui il clima scolastico riflette la qualità e la natura generale della vita scolastica, oltre che la percezione che gli individui hanno della loro scuola a partire dalle esperienze all'interno dell'istituzione. Sono inclusi, in questa caratterizzazione generale, valori, obiettivi, regole, abitudini, relazioni interpersonali, pratiche di insegnamento e apprendimento e strutture organizzative della scuola.

Appare evidente, dunque, che il clima scolastico può essere considerato un costrutto multidimensionale rispetto al quale la maggior parte della ricerca di settore riconosce quattro principali domini che includono le caratteristiche essenziali del contesto scolastico: aspetti di tipo accademico, aspetti relativi alla sicurezza percepita dell'ambiente fisico ed emotivo, aspetti di tipo relazionale e aspetti relativi all'ambiente istituzionale (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016).

Per quanto concerne le caratteristiche accademiche – che riflettono senza dubbio uno degli ambiti più significativi nella percezione del clima scolastico – esse fanno principalmente riferimento alle modalità attraverso cui viene promosso l'apprendimento nella scuola, alla qualità dei programmi di insegnamento, alla disponibilità degli insegnanti e al loro ricorso a pratiche di supporto all'apprendimento e alla motivazione degli studenti. Un ambiente scolastico di alta

qualità sembra essere cruciale non solo nella promozione di risultati scolastici positivi, ma anche nella riduzione di problemi comportamentali all'interno della classe (Wang & Dishion, 2012).

Gli aspetti relativi alla sicurezza includono, come già precisato, sia il grado percepito di sicurezza fisica, ossia la misura in cui sono presenti episodi di violenza e aggressione nella scuola e se sono attuate misure per garantire la sicurezza dei suoi membri, sia la sicurezza emotiva, intesa come la presenza di un ambiente supportivo, nonché la presenza di pratiche disciplinari efficaci, coerenti ed eque (Wang & Degol, 2016). Tale dimensione è particolarmente rilevante in quanto sentirsi al sicuro a scuola favorisce l'apprendimento e il benessere degli studenti e i contesti scolastici in cui sono presenti regole chiare ed efficaci presentano meno frequentemente comportamenti violenti e aggressivi (Devine & Cohen, 2007; Gottfredson et al., 2005).

Le caratteristiche relazionali fanno riferimento alla qualità delle relazioni interpersonali all'interno della scuola, al grado di coesione e fiducia tra insegnanti e studenti, al senso di appartenenza all'istituzione scolastica e al rispetto per le diversità culturali. Alcuni studi hanno mostrato come le scuole con una migliore coesione e comunicazione e con relazioni positive tra insegnanti e studenti riportino migliori risultati accademici, maggiore motivazione ad apprendere da parte degli studenti, minore rischio di abbandono scolastico e minori problemi comportamentali tra gli studenti (MacNeil, Prater & Busch, 2009; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007; Wang et al., 2010; Worrell & Hale 2001).

Infine, anche le caratteristiche relative al contesto istituzionale appaiono determinanti nella definizione del clima scolastico e riflettono gli aspetti organizzativi e strutturali dell'ambiente: come l'ampiezza della classe, l'adeguatezza di risorse, la disponibilità di materiali tecnologici.

In considerazione dell'intrinseca complessità e ampiezza del costrutto, d'altra parte, non sorprende che in letteratura siano presenti differenti strumenti e modalità di valutazione del clima scolastico. La maggior parte degli studi empirici si serve di scale *self-report*, ma pochi di questi colgono la natura multidimensionale del costrutto, privilegiando piuttosto la rilevazione di singoli aspetti specifici (Bradshaw et al., 2014; Wang & Degol, 2016).

Tra i questionari più completi che concepiscono il clima scolastico come costrutto multidimensionale rientra il *Comprehensive School Climate Inventory* (CSCI; Guo, Choe & Higgins-D'Alessandro, 2011; National School Climate Center, 2002) sviluppato dal *National School Climate Center* con l'obiettivo di valutare i vari aspetti che descrivono la percezione che gli individui hanno del loro contesto scolastico,

tenendo conto appunto delle caratteristiche di sicurezza percepita, delle dimensioni relazionali, delle pratiche di insegnamento-apprendimento adoperate e del contesto istituzionale più esteso (Olsen et al., 2018).

Alla luce di queste considerazioni preliminari, appare evidente come il clima scolastico possa costituire il punto di partenza per la progettazione di interventi nel contesto educativo. La valutazione assume in questo senso un ruolo di rilievo nell'identificazione dei punti di forza e delle potenziali caratteristiche critiche del contesto che possono essere modificate per promuovere l'apprendimento e favorire il benessere degli studenti (Faster & Lopez, 2013; Wang & Degol, 2016).

Inserendosi in questo filone di ricerca, il contributo si propone l'obiettivo di presentare la procedura di adattamento e validazione del Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS), per studenti di scuola secondaria di primo grado, tratto dal *Comprehensive School Climate Inventory*, modificato e integrato con l'aggiunta di una nuova scala sulla personalizzazione e individualizzazione dei processi di insegnamento.

3. Costruzione, revisione e adattamento del Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS)

Il Questionario Comprensivo sul clima scolastico (QCCS; Biasi, Castellana & De Vincenzo, 2022) è tratto dalla versione del *Comprehensive School Climate Inventory* rivolta a studenti (CSCI; Guo, Choe & Higgins-D'Alessandro, 2011; National School Climate Center, 2002).

Il CSCI consente di valutare i quattro domini del clima scolastico, raccogliendo il punto di vista sia di studenti (delle elementari, delle medie e delle superiori) che di genitori e personale scolastico.

La versione originale del questionario si compone di 70 item rispetto ai quali viene chiesto ai rispondenti di valutare il grado di accordo/disaccordo per ogni item su una scala a 5 passi (National School Climate Center, 2015).

Nell'adattamento del questionario alla lingua italiana (Biasi, Castellana & De Vincenzo, 2022) è stata aggiunta alla struttura originale dello strumento, che prevedeva 11 dimensioni, una dimensione per la valutazione della personalizzazione e individualizzazione dei processi di insegnamento, con il proposito di rilevare il grado di adeguamento della proposta didattica da parte dei docenti ai bisogni e difficoltà degli studenti (Si veda la *Tabella 1* per una descrizione sintetica delle differenti dimensioni).

Dimensione	Descrizione
Regole e norme	Grado di chiarezza, coerenza ed equità delle regole della scuola rispetto a episodi di violenza
Senso di sicurezza fisica	Grado di sicurezza percepito nell'edificio scolastico e nell'area circostante
Senso di sicurezza socio-emotiva	Percezione di protezione da episodi di violenza ed esclusione
Supporto all'apprendimento	Qualità delle interazioni tra insegnanti e studenti nel processo di apprendimento e uso di tecniche supportive da parte degli insegnanti
Apprendimento civico ed educazione alla cittadinanza	Supporto allo sviluppo di conoscenza e abilità sociali e di senso civico, come ascolto ed empatia
Rispetto per la diversità	Rispetto delle differenze reciproche per genere, cultura, provenienza ecc
Supporto sociale tra studenti	Relazioni supportive tra pari
Supporto sociale tra adulti	Relazioni supportive tra docenti e tra docenti e studenti
Coinvolgimento di studenti e genitori con l'istituzione	Grado in cui gli studenti e le loro famiglie sono incoraggiati a partecipare alla vita scolastica
Adeguatezza dell'ambiente scolastico	Qualità della struttura architettonica scolastica
Social media	Grado di sicurezza percepito rispettivamente all'utilizzo dei social media
Personalizzazione e individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento	Personalizzazione e individualizzazione della proposta didattica da parte dei docenti

Tabella 1. Dimensioni del clima valutate dal Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS)

Il lavoro di adattamento ha previsto anche la modifica del formato originale di risposta del questionario, basato sul grado di accordo/disaccordo, in una scala a cinque passi rispetto ai quali ciascuno studente è stato chiamato a valutare la frequenza (da "Mai" a "Molto spesso") con cui determinati comportamenti o eventi si verificano nel proprio contesto scolastico.

Tale scelta ha tenuto conto del fatto che lo studio pilota (Biasi, Castellana & De Vincenzo, 2022) condotto per esplorare l'adeguatezza linguistica degli item su un campione di 190 studenti di scuola secondaria di primo grado ha messo in evidenza una certa difficoltà di comprensione, verosimilmente generata dalla scala di accordo/disaccordo. I partecipanti tendevano infatti a interpretare l'essere in accordo/in disaccordo come espressione di un giudizio di valore rispetto al contenuto dell'item proposto (indicando il grado con cui ritenevano che quel comportamento fosse giusto/sbagliato) invece di rilevare la presenza/assenza della situazione descritta.

A partire dalle osservazioni raccolte durante la somministrazione pilota, inoltre, il questionario è stato ulteriormente modificato: sono state effettuate revisioni linguistiche di alcuni termini che risultavano ambigui e troppo complessi per la maggior parte degli studenti e si è proceduto ad eliminare 13 item ridondanti e non pertinenti per il contesto scolastico ita-

liano (es.: "nella mia scuola abbiamo a disposizione rifornimenti di libri, carta, matite, ecc.").

Il questionario finale di cui si presenta la validazione è costituito, dunque, considerando anche la nuova scala aggiunta sulla individualizzazione dell'insegnamento, da un totale di 64 item.

4. Metodologia. Descrizione del campione e modalità di somministrazione del questionario

La validazione del questionario comprensivo sul clima è stata parte di un percorso di formazione che ha coinvolto 114 docenti frequentanti un corso di specializzazione sul sostegno per la scuola secondaria di primo grado erogato dall'Università Unicamillus in Roma.

La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF (WHO, 2001/2002), con la quale l'OMS ha profondamente rivoluzionato il modo di pensare all'inclusione, identifica la qualità dell'interazione tra le caratteristiche individuali del soggetto e i fattori contestuali, come punto cardine della prospettiva inclusiva.

Il modello del funzionamento (ossia la descrizione di ciò che un individuo è in grado di fare), mette in luce il modo in cui l'ambito relazionale, sociale e culturale interagiscono in un complesso dinamico che influenza il soggetto, condizionando (facilitando o ostacolando) la sua attività e la sua partecipazione alla vita sociale (Booth & Ainscow, 2014). La percezione che i soggetti hanno del loro stare con gli altri è tale da influenzare la loro motivazione e il loro impegno nonché l'insieme degli atteggiamenti, dei comportamenti e delle relazioni che essi instaurano. Il contesto, e dunque il clima, viene determinato dal tipo di interazione, dalla rete delle relazioni affettive, dalla collaborazione, dall'apprezzamento reciproco, dalle norme e dalle modalità di funzionamento del gruppo oltre che da altre variabili come la percezione dell'ambiente fisico.

Sofferarsi sulla rilevanza di tale interazione non può prescindere dalla formazione di un docente. Al docente e ad alcune sue caratteristiche è attribuito un ruolo preponderante nella costruzione di una relazione di reciprocità e, di conseguenza, nella formazione di un clima di classe positivo.

Il percorso formativo che è stato proposto ai docenti ha offerto loro un coinvolgimento sul campo nel processo di validazione dello strumento al fine di promuovere lo sviluppo di un atteggiamento di ricerca e un maggiore interesse nell'analisi dei risultati finalizzati a ipotesi di intervento in classe.

Sono state fornite tutte le informazioni riguardanti il costruito e le modalità di somministrazione, con la predisposizione di un apposito protocollo che conteneva le principali informazioni organizzative e procedurali, oltre a indicazioni mirate all'*engagement* degli studenti, esplicitando il valore formativo della rilevazione e la sua utilità ai fini di una lettura dei bisogni della classe.

Ogni docente ha somministrato gli strumenti nella classe in cui ha svolto il tirocinio come strumento di supporto all'analisi dell'osservazione dei fattori contestuali, elementi cardine della progettazione ICF.

Ai docenti (e alle scuole) è stata data la possibilità di somministrare i questionari sia in modalità cartacea

sia in modalità *online* (cfr. *Tabella 2*), attraverso un apposito link messo a disposizione per ogni classe.

Il campione delle scuole che ha partecipato alla validazione del QCCS è risultato dunque un campione di convenienza interamente appartenente al triennio della secondaria di primo grado e ampiamente distribuito nelle diverse province e nei comuni di servizio dei docenti coinvolti.

Le classi partecipanti all'indagine sono risultate 88 per un totale di 1396 studenti, composti da 708 studentesse e 688 studenti.

Nelle *Tabelle 3, 4 e 5* si propone una descrizione del campione rispetto alle province, alle classi e all'indice socio economico registrato¹.

	N. alunni
Cartaceo	720
Online	676
Totale	1396

Tabella 2. Distribuzione degli alunni rispetto alla modalità di somministrazione

	N. alunni
classe prima	305
classe seconda	657
classe terza	434

Tabella 3. Distribuzione degli alunni rispetto alle classi della secondaria di primo grado

Regione	Provincia/Comune	N. alunni
Abruzzo	Pescara	16
Campania	Aversa	17
	Caserta	123
	Napoli	313
	Salerno	42
Emilia Romagna	Reggio-Emilia	20
	Forlì	15
	Ravenna	17
Lazio	Cassino	14
	Fara Sabina	14
	Guidonia	34
	Latina	38
	Roma	457
	Rieti	41
Viterbo	161	
Lombardia	Milano	19
Marche	Ancona	17
	Pesaro Urbino	15
Sardegna	Sassari	14
Umbria	Terni	9
	Totale	1401

Tabella 4. Distribuzione degli alunni rispetto alle province e ai comuni

		N. alunni
ESC	Basso	75
	medio/basso	222
	Medio	1024
	medio/alto	75
	Alto	0

Tabella 5. Distribuzione degli alunni rispetto all'indice ESC (Economic, Social and Cultural Status)

Il tempo previsto per la rilevazione è stato di un'ora circa, tale intervallo ha incluso la presentazione dello strumento, l'illustrazione delle finalità del lavoro proposto e l'esecuzione del questionario (40 – 45 minuti). Per ogni somministrazione è stato garantito l'anonimato degli alunni con l'attribuzione di un codice numerico ed è stato redatto un verbale. I dati sono stati restituiti ai docenti tempestivamente, nell'arco di un paio di settimane dopo le somministrazioni, attraverso tabelle riassuntive contenenti le medie riscontrate dai singoli alunni nelle dimensioni previste dallo strumento. I risultati sono stati poi discussi rispetto al possibile utilizzo in ambiti operativi di intervento ed è stato previsto l'affiancamento di indicazioni metodologiche per la lettura dei dati.

5. Analisi dei dati e risultati

L'analisi fattoriale esplorativa è stata condotta con il programma SPSS 22. Partendo dai complessivi 64 item definitivi si è proceduto all'estrazione dei fattori secondo il metodo della massima verosimiglianza e la rotazione Oblimin.

In *Figura 1* lo *scree test* degli autovalori conferma l'ipotesi secondo la quale 8 fattori siano adeguati a rappresentare i dati raccolti. La percentuale di varianza cumulativa dello strumento è risultata pari a 53,01%.

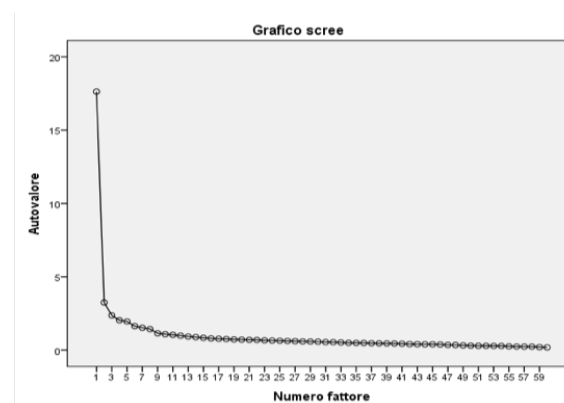


Figura 1. Scree test

Nella *Tabella 6* si riportano i risultati dell'analisi fattoriale effettuata sui dati dell'intero campione. Sono stati espunti 4 item con saturazioni inferiori a 0,350 (Barbaranelli, 2003) e quelli riportanti doppie saturazioni anche in fattori non compatibili con il costrutto. Il questionario definitivo è risultato composto da 8 dimensioni rispetto alle 11 riportate dallo strumento originale, per un totale di 60 item. All'interno della

¹ Per la determinazione dell'ESC (*Economic, Social and Cultural Status*) è stato chiesto ai singoli docenti di riportare il dato pubblicato sul PTOF della scuola o di derivare l'informazione dal sito del MIUR "Scuole in Chiaro". L'applicazione Scuola in Chiaro del MIUR mette a disposizione della collettività tutte le informazioni disponibili relative alle scuole italiane di ogni ordine e grado, in una forma organica e strutturata. È possibile accedere a Scuola in Chiaro direttamente dalla homepage di sito del MIUR (<https://www.miur.gov.it/-/scuola-in-chiaro>).

tabella risultano esplicitati il numero degli item dei singoli fattori, l'intervallo di saturazione, l'affidabilità delle singole dimensioni, la media delle scale, un

esempio di item e l'affidabilità complessiva dell'intero strumento.

Dimensioni/Fattori	N. item	Intervallo di saturazione	Alpha di Cronbach	Media	Esempio di item
1. Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica	10	Da ,797 a ,404	,900	3,73	I mei insegnanti mi aiutano a capire come posso imparare meglio
2. Educazione alla cittadinanza	9	Da ,788 a ,397	,872	3,31	Nella mia classe ci confrontiamo su come migliorare il nostro comportamento
3. Sostegno e inclusione tra gli studenti	7	Da ,668 a ,393	,816	4,03	Nella mia scuola sono bene accolte le persone che provengono da contesti diversi (provenienza, cultura, ecc.)
4. Sostegno dei docenti alla relazione	9	Da ,883 a ,392	,908	3,74	Nella mia classe gli studenti si fidano di farsi aiutare da un insegnante quando hanno un problema
5. Percezione della sicurezza fisica ed emotiva	7	Da ,756 a ,413	,843	3,93	Mi sento al sicuro in tutti gli ambienti interni alla scuola (in classe, nei corridoi, alla mensa, nei bagni, ecc.)
6. Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti	7	Da ,747 a ,388	,826	3,64	La mia scuola cerca di incoraggiare la mia famiglia a partecipare agli eventi scolastici
7. Adeguatezza dell'ambiente scolastico	5	Da ,869 a ,516	,822	3,37	La mia scuola ha un bell'aspetto (per es. spazi adeguati, curati, con l'esposizione dei lavori degli studenti, ecc.)
8. Comportamento antisociale	6	Da ,734 a ,429	,740	2,20	Nella mia scuola mi è capitato di essere stato/a insultato/a o preso/a in giro
Affidabilità totale dello strumento	60		,952	3,49	

Tabella 6. Affidabilità delle dimensioni e dello strumento

Dalla matrice delle correlazioni fra i fattori del questionario si rilevano valori positivi e significativi (cfr. Tabella 7) che mostrano una buona validità del costrutto.

Le correlazioni della scala del comportamento antisociale riscontrano, come era prevedibile, valori di correlazione più bassi con tutti gli altri fattori del questionario. I due fattori Sostegno dei docenti alla relazione e Sostegno dei docenti all'apprendimento mostrano, come da costrutto, una forte correlazione

(,568). Altrettanto evidenti e interessanti sono le correlazioni tra il fattore Percezione della sicurezza fisica ed emotiva con il fattore Sostegno e inclusione tra studenti (,480) e quelle tra il fattore che riguarda la percezione di coinvolgimento nelle attività scolastiche da parte di famiglie e studenti e il sostegno dato dai docenti alla relazione con gli studenti e alla personalizzazione dell'apprendimento (rispettivamente ,455 e ,454).

Matrice di correlazione dei fattori								
Fattore	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica	1							
2. Sostegno e inclusione tra gli studenti	,269	1						
3. Adeguatezza dell'ambiente scolastico	,386	,326	1					
4. Educazione alla cittadinanza	,457	,286	,330	1				
5. Comportamento antisociale	-,121	-,227	-,134	-,184	1			
6. Sostegno dei docenti alla relazione	,568	,281	,337	,485	-,132	1		
7. Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti	,455	,338	,406	,397	-,187	,454	1	
8. Percezione della sicurezza fisica ed emotiva	,375	,480	,401	,363	-,286	,380	,404	1

Metodo di estrazione: Massima verosimiglianza.
Metodo di rotazione: Oblimin con normalizzazione Kaiser.

Tabella 7. Matrice di correlazione tra fattori

Si riportano qui di seguito le statistiche descrittive relative ai risultati. È stata condotta l'analisi della varianza (ANOVA) a una via considerando come variabile dipendente le dimensioni del clima e come variabile indipendente la classe e il genere. Per il fattore classe le differenze significative tra gruppi sono state esplorate con test post-hoc B Tukey.

Per quanto riguarda il genere, sono state riscontrate differenze significative nelle dimensioni percezione della sicurezza fisica ed emotiva ($[F(1, 1396) = 6,50; p < ,05]$), educazione alla cittadinanza ($[F(1, 1396) = 4,70; p < .05]$) e adeguatezza dell'

ambiente scolastico ($[F(1, 1396) = 13,53; p < ,05]$). In particolare, come riportato in *Tabella 8*, risulta interessante sottolineare che nella dimensione della percezione della sicurezza fisica ed emotiva ci sono differenze significative sia per il genere che per la classe. Nello specifico, i valori² delle medie delle studentesse sembrano diminuire ($[F(2, 707) = 9,93; p < .05]$) man mano che si procede lungo il percorso triennale. Per le altre due dimensioni, il trend di diminuzione dalla classe prima alla classe terza è presente per entrambi i generi.

Studentesse	Classe			Studenti	Classe		
	classe prima	classe seconda	classe terza		classe prima	classe seconda	classe terza
	Media	Media	Media		Media	Media	Media
Sicurezza fisica ed emotiva	4,05	4,04	3,84	Sicurezza fisica e emotiva	3,87	3,92	3,84
Educazione alla cittadinanza	3,50	3,32	3,30	Educazione alla cittadinanza	3,39	3,24	3,22
Adeguatezza dell'ambiente scolastico	3,57	3,46	3,37	Adeguatezza dell'ambiente scolastico	3,47	3,25	3,20

Tabella 8. Differenze nella percezione della sicurezza fisica ed emotiva, nell'educazione alla cittadinanza e nell'adeguatezza dell'ambiente scolastico tra studentesse e studenti

Rispetto alle classi, si osservano differenze significative nelle dimensioni percezione della sicurezza fisica ed emotiva, supporto dei docenti all'apprendimento, supporto dei docenti alla relazione, educazione alla cittadinanza e adeguatezza dell'ambiente scolastico (vedi *Tabella 9*), nelle quali le medie

dei valori riportati nella classe prima sembrano, come per la precedente dimensione, subire un decremento nell'arco del triennio. Non emergono differenze statisticamente significative tra i punteggi dei restanti fattori.

Dimensione	Classe prima (n=305)	Classe seconda (n=657)	Classe terza (n=434)		Post-hoc
	Media	Media	Media	F	
Supporto dei docenti alla relazione	3,92	3,72	3,65	17,87*	classe prima si colloca in sottoinsieme diverso
Supporto dei docenti all'apprendimento	3,88	3,7	3,67	11,15*	classe prima si colloca in sottoinsieme diverso
Educazione alla cittadinanza	3,44	3,28	3,27	5,84*	classe prima si colloca in sottoinsieme diverso
Adeguatezza dell'ambiente scolastico	3,52	3,35	3,3	6,32*	classe prima si colloca in sottoinsieme diverso
Supporto inclusione tra studenti	4,05	4,01	4,03	n.s.	
Coinvolgimento genitori studenti	3,72	3,62	3,63	n.s.	
Comportamento antisociale	2,2	2,21	2,18	n.s.	

* $p < 0.05$ – n.s.: non significativo

Tabella 9. Differenze tra classi

2 La media riportata si riferisce al valore ottenuto in una scala di frequenza a 5 posizioni (mai=1, raramente=2, qualche volta=3, spesso=4, molto spesso=5).

La scala del comportamento antisociale riscontra in media punteggi che si riferiscono al “raramente” (media 2,20) su tutti i livelli a confronto di una coesione e sostegno tra studenti che risulta abbastanza buona in tutte le classi del triennio (4,03).

Per procedere alla standardizzazione dei punteggi è stata effettuata una distribuzione pentenaria cre-

ando cinque diverse fasce di intervallo: 1 (basso), 2 (medio-basso), 3 (medio), 4 (medio-alto), 5 (alto), ciascuna dell’ampiezza di una deviazione standard. Il grafico che segue (Figura 2) illustra la distribuzione degli studenti del campione relativamente ai punteggi delle singole scale.

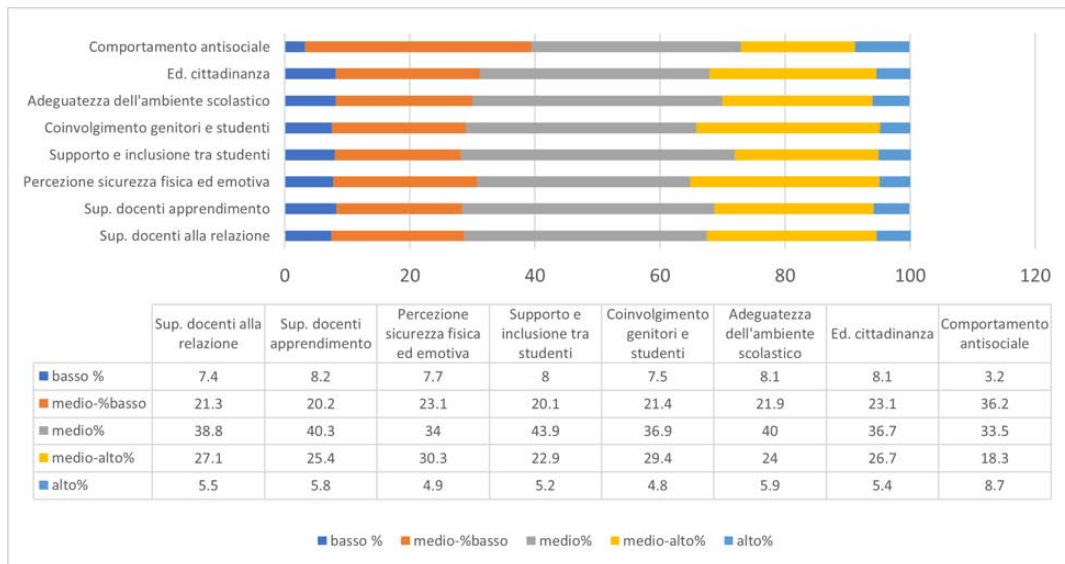


Figura 2. Rappresentazione della standardizzazione delle scale del questionario

La tabella di sintesi del suddetto grafico offre diversi spunti di riflessione. A livello esemplificativo si richiama l’attenzione sulla dimensione: “comportamento antisociale”. Gli item della scala chiedevano ai rispondenti la segnalazione di forme di emarginazione o maltrattamento nei loro confronti o verso altri studenti (vedi item della scala *Tabella 5*) su una scala di frequenza a 5 posizioni (Mai/molto spesso). Diversamente dal valore riportato dalla media di scala (2,20, vedi *Tabella 6*) attestatasi, come precedentemente descritto, su punteggi più bassi e più vicini a “raramente”, la distribuzione su fasce di livello mette in luce una percentuale decisamente non trascurabile di alunni, pari al 27% (378 studenti) che si percepiscono in uno stato di difficoltà o dichiarano di aver subito/assistito ad episodi spiacevoli di esclusione e marginalizzazione (fascia medio-alta e alta). Analoghe percentuali, rispettivamente del 30% e del 28% vengono ricavate dalla somma degli esiti relativi alla fascia bassa e medio-bassa delle dimensioni percezione della sicurezza fisica ed emotiva e sostegno e inclusione fra gli studenti che avevano riscontrato, al contrario, i valori più alti (rispettivamente 3,94 e 4,03) tra le medie delle singole scale.

Percentuali intorno al 30% sembrano dunque accomunare gli esiti di tutte le dimensioni, evidenziando una consistente quota di studenti che nel campione avvertono di ricevere poca attenzione ai loro bisogni, una corrispondenza non soddisfacente nella personalizzazione della didattica, nel sostegno all’apprendimento e alla relazione, nella percezione dell’ambiente scolastico come un luogo non sempre protetto e accogliente. Le forti correlazioni tra alcuni fattori (cfr. *Tabella 7*) potrebbero suggerire opportunità di riflessione per la progettazione di azioni di mi-

glioramento e indicare aree specifiche di intervento per docenti ed educatori ai fini del potenziamento dei processi inclusivi.

6. Conclusioni e prospettive applicative

Come evidenziano le analisi statistiche condotte, si confermano le buone proprietà psicometriche della versione italiana del Questionario Comprensivo del Clima Scolastico (QCCS). Ulteriori prospettive riguardano la conduzione di un’analisi fattoriale confermativa sulla struttura delle scale con una somministrazione dello strumento ad un campione maggiormente rappresentativo e distribuito sul territorio nazionale. Sebbene il campione di studenti coinvolto possa ritenersi numeroso, questo resta un campione di convenienza che risente della specificità dei soggetti coinvolti nell’indagine (docenti consisti di un programma di formazione per il sostegno).

A livello di contenuto si evince, purtroppo, che, in base ai dati emersi dal campione intervistato, per tutte le otto dimensioni indagate (Sostegno dei docenti all’apprendimento e personalizzazione della didattica; Educazione alla cittadinanza; Sostegno e inclusione tra gli studenti; Sostegno dei docenti alla relazione; Percezione della sicurezza fisica ed emotiva; Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti; Adeguatezza dell’ambiente scolastico) circa il 30% dei casi riporta una fascia bassa e una medio-bassa. Per la scala del Comportamento antisociale si registra peraltro una maggiore diffusione di punteggi alti o medio-alti corrispondenti a dichiarazioni come quelle di aver subito/assistito ad episodi spiacevoli di esclusione e marginalizzazione.

Questi valori mettono in luce come una consistente quota di studenti della scuola secondaria di primo livello avvertano di ricevere poca attenzione ai loro bisogni, un insufficiente livello di personalizzazione della didattica, scarso sostegno all'apprendimento e alla relazione. Questa percezione può incidere significativamente sul loro stato emotivo aumentando il livello di incertezza, insicurezza e frustrazione: aspetti disfunzionali per conseguire un buon adattamento al contesto scolastico e un efficace coinvolgimento nel processo di apprendimento medesimo.

A nostro avviso, a livello applicativo disporre oggi di uno strumento standardizzato può mettere in condizioni i docenti di rilevare la qualità del clima scolastico percepita dai loro allievi e ciò può rappresentare la base utile da cui partire al fine di programmare interventi di miglioramento dell'ambiente scolastico dal punto di vista sia didattico-organizzativo sia relazionale. La somministrazione pre/post-intervento del questionario QCCS potrà permettere un puntuale monitoraggio dei vari fattori socio-emotivi e contestuali rilevati.

Riferimenti bibliografici

- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving schools*, 19(1), 5–26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Barbaranelli, C., (2003). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. Milano: LED.
- Booth, A., & Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci
- Biasi, V., Castellana, G. & De Vincenzo, C. (2022). La valutazione del clima scolastico e dei livelli individuali di resilienza. In A. Marzano & P. Lucisano (Ed.), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Education Nouvelle* (pp. 407–420). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of school health*, 84(9), 593–604. <https://doi.org/10.1111/josh.12186>
- Brooks, R., Brooks, S., & Goldstein, S. (2012). The power of mindsets: Nurturing engagement, motivation, and resilience in students. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, (pp. 541–562). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_26
- Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: A foundation for resilience. In S. Goldstein & R. B. Brooks, *Handbook of resilience in children* (pp. 411–423). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_24
- Cohen, J., & Geier, V. (2010). *School climate research summary—2009. A school climate brief*. New York: National School Climate Center.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 74, 45–48
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *Aera Open*, 2(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/23328584166633184>
- Devine, J., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. New York: Teachers College Press.
- Faster, D. & Lopez, D. (2013). School climate and assessment. In T. Dary, & T. Pickeral (Eds.), *School climate practices for implementation and sustainability* (pp. 17–21). New York: National School Climate Center. Retrieved January 31, 2023, from <https://safesupportivelearning.ed.gov/resources/school-climate-practice-briefs-implementation-and-sustainability>
- Gase, L. N., Gomez, L. M., Kuo, T., Glenn, B. A., Inkelas, M., & Ponce, N. A. (2017). Relationships among student, staff, and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes. *Journal of school health*, 87(5), 319–328. <https://doi.org/10.1111/josh.12501>
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of research in crime and delinquency*, 42(4), 412–444. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0022427804271931>
- Guo, P., Choe, J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2011). *Report of construct validity and internal consistency findings for the comprehensive school climate inventory*. Bronx, NY: Fordham University.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73–84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- National School Climate Center. (2002). *Comprehensive School Climate Inventory*. Retrieved January 31, 2023, from <https://schoolclimate.org/services/measuring-school-climate-csci/>
- 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*. Retrieved January 31, 2023, from <https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-challenge-web.pdf>
- National School Climate Center (2015). *The Comprehensive School Climate Inventory Measuring the Climate for Learning. Report prepared for Saugatuck Elementary School*. Retrieved January 31, 2023, from https://ses.westportps.org/uploaded/site_files/ses/Climate_Survey_2015_School_Year.pdf
- Olsen, J., Preston, A. I., Algozzine, B., Algozzine, K., & Cusumano, D. (2018). A review and analysis of selected school climate measures. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91(2), 47–58. <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1385999>
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 99(1), 83–98. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Shukla, K., Konold, T., & Cornell, D. (2016). Profiles of student perceptions of school climate: Relations with risk behaviors and academic outcomes. *American journal of community psychology*, 57(3–4), 291–307. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/ajcp.12044>
- 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>
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). *A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems*. *Journal of Research on Adolescence*

- science, 20(2), 274–286. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1532-7795.2010.00648.x>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, 28(2), 315–352. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, M. T., & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40–53. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1532-7795.2011.00763.x>
- 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(3), 194–213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- WHO – World Health Organization (2002). *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson. (Original work published 2001)
- Worrell, F. C., & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 370–388. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/scpq.16.4.370.19896>
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>