

PREVENZIONE DELL'INSUCCESSO SCOLASTICO COME PREVENZIONE DEI COMPORTAMENTI A RISCHIO¹

Sofia Listorto

Ufficio relazioni esterne, Istituto Superiore di Sanità

*"Tutti gli uomini hanno per natura il desiderio di conoscere".
Aristotele 'Metafisica'*

Introduzione

Vari studiosi hanno investigato le caratteristiche della motivazione a conoscere utilizzando definizioni diverse; per citarne solo alcuni: 'tendenza esploratoria', 'impulso di curiosità', 'motivazione intrinseca' o 'motivazione cognitiva'.

In tempi recenti Berlyne (1971)² ha proposto uno studio sistematico di quella che definisce 'curiosità epistemica', concepita come un bisogno universale di conoscere ed apprendere; essa si manifesta tramite l'esplorazione dell'ambiente ed è motivata solo dal desiderio di sapere.

E' possibile trovare conferma empirica a questa concettualizzazione analizzando la cosiddetta 'età dei perché' che tutti i bambini dopo i due anni attraversano, mostrando, precocemente ed in modo spontaneo, il loro interesse a comprendere il significato della realtà che li circonda; questa curiosità per il mondo è lo stato d'animo con cui abitualmente i bambini si avvicinano alla scuola, emozionati e felici all'idea di imparare finalmente a leggere ed a scrivere.

In molti studenti, nel giro di pochi anni, compare e si cronicizza un sentimento assolutamente opposto, di demotivazione, che li induce a trascurare, e spesso ad interrompere, il percorso formativo senza aver raggiunto un titolo di studio adeguato per poter accedere al mondo del lavoro con un ruolo gratificante.

Parallelamente al manifestarsi del disagio scolastico, iniziano a comparire precocemente comportamenti a rischio di varia natura, come vedremo successivamente in modo più approfondito, quali ad esempio abuso di alcol, consumo di sostanze psicotrope quali marijuana, cocaina, ecstasy, precocità nei rapporti sessuali, guida pericolosa (Pellai A. Boncinelli S. 2002)³, e manifestazioni di disagio psichico quali depressione e rischio di suicidio (Marcelli D. e Braconnier A. 1991)⁴, in modo significativamente più massiccio che non negli adolescenti che proseguono un iter formativo soddisfacente.

Nel Documento "GUADAGNARE SALUTE - La strategia europea per la prevenzione e il controllo delle malattie croniche" – Copenaghen 2006⁵ si evidenzia come caratteristiche individuali (sesso, etnia, predisposizione genetica) e fattori protettivi, tra cui la solidità emotiva, oltre ai determinanti sociali, economici e ambientali (reddito, livello di istruzione, condizioni di vita e di lavoro), possono fare la differenza in termini di esposizione e vulnerabilità ai rischi per la salute. Questi determinanti di fondo, chiamati anche "cause delle cause", influenzano le opportunità di salute, i comportamenti salutari e lo stile di vita, ma anche l'insorgenza, la manifestazione e il decorso delle malattie.

Oltre al prioritario danno in termini umani, del disagio scolastico e della dispersione, ricordiamo il danno in termini economici: la dispersione scolastica costa allo Stato circa 2 miliardi e mezzo di euro l'anno, come dichiarato dal Ministro dell'Economia Padoa Schioppa in una recente intervista apparsa sul quotidiano Repubblica (06/06/2006).

¹ Tratto da "Rapporti ISTISAN 08/1" a cura dell'Istituto Superiore di Sanità

² Berlyne D. E. Conflitto, attivazione e creatività. Milano Angeli

³ Pellai A, Boncinelli S (2002) Just do it! I comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia. Franco Angeli Editore, Milano.

⁴ Marcelli D., Braconnier D., (1991) Psicopatologia dell'adolescente, Milano, Biblioteca Masson

⁵ www.epicentro.iss.it/temi/croniche/pdf/Strategia_europea_italiano.pdf -

Per tale insieme di ragioni la Promozione della salute nelle scuole non può non considerare le problematiche del disagio scolastico e della conseguente dispersione.

Definizione del problema: analisi epidemiologica, gravità, incidenza, frequenza, diffusione

I dati diffusi dall'ISFOL⁶ relativi all'anno scolastico 2004/05 denotano una decrescita della scolarità con l'innalzarsi dell'età, passando dal 98,3% dei 14enni al 71,7% dei 18enni, confermando una persistenza del problema degli abbandoni; inoltre si evidenzia che la selezione maggiore avviene nel primo anno di scuola secondaria superiore.

Si riportano i dati relativi alla dispersione scolastica del Ministero della Pubblica Istruzione⁷ del dicembre 2006:

Il bacino da cui derivano i dati dell'abbandono è rappresentato dalle interruzioni di frequenza non motivate (interruzioni non formalizzate).

Le percentuali di abbandono, secondo il Ministero, sono state raggruppate in tre classi: 1) livello di abbandono "alto" quando, su 100 iscritti, la percentuale dei non valutati al I anno per interruzioni non formalizzate è maggiore del 3%; 2) livello di abbandono "medio" se le percentuali sono comprese tra 1,5% e 3%; 3) livello di abbandono "basso" per valori inferiori all'1,5%.

La dispersione scolastica (intendendo quindi le interruzioni di frequenza non motivate) è presente maggiormente negli istituti professionali con un 3,7%, soprattutto durante il primo anno di corso durante lo svolgimento del quale si registra un'astensione dagli studi del 6,4%, con un picco nelle isole pari al 11,4%.

Nel Centro Italia la probabilità stimata di conseguire un diploma è dell'86,7% per chi frequenta un liceo, del 82,3% per chi frequenta un tecnico, del 78,5% per chi frequenta un liceo socio-psico-pedagogico del 61,2% per chi frequenta un istituto di istruzione artistica e scende al 48,4% (42,2 se si considerano solo i maschi) per gli istituti professionali.

Del resto per i maschi la situazione è particolarmente complessa in quanto gli studenti non ammessi alla classe successiva nel primo anno delle superiori sono il 9,1% nei licei il 22,5% nei tecnici per arrivare al 28,9% negli istituti professionali e negli artistici.

In un'epoca storica caratterizzata dalla continua comparsa di nuove scoperte scientifiche e tecnologiche che intridono e condizionano il quotidiano familiare e lavorativo di ciascuno, rendendo spesso necessaria la riconversione professionale, si evidenzia come la perdita della motivazione ad apprendere è evidentemente un danno grave e forse irreparabile (Listorto 2004).

Indicazioni in ambito europeo

In ambito europeo, la Conferenza di Lisbona ha individuato cinque obiettivi che i Paesi membri dovranno raggiungere nel campo dell'istruzione entro il 2010;

1. Il primo indicatore - che viene utilizzato per dar conto del fenomeno della dispersione in ambito europeo - riguarda la percentuale di 18-24enni con la sola licenza media e non più in formazione, (early school leavers), il cui obiettivo al 2010 è fissato al 10%. Considerando il quadro europeo, nel 2005 la percentuale dei dispersi dei 25 Paesi membri è stata pari al 14,9%. In Italia, nel 2005 gli school leavers (coloro che abbandonano la scuola) rappresentano il 21,9%, mentre in Germania la quota è sensibilmente più bassa (12,1%), così come in Francia (12,6%) e nel Regno Unito (14%). Nel 2006 si assiste ad un miglioramento a livello nazionale con una media del 20,6%, ma con una forte variabilità tra le diverse regioni con il 12,6% della Basilicata, il 13,6% del Lazio fino al 29,7% della Sardegna ed al 30,4% della Sicilia. Questo indica la necessità di interventi a livello nazionale per ridurre tale indicatore, ancora molto lontano dagli standard europei.
2. Il secondo è relativo alla percentuale di ventiduenenni con almeno un diploma di scuola secondaria superiore che al 2010 dovrà risultare pari all'85% (valutato considerando la classe di età 20-24 l'UE25 nel 2005 è pari al 77,3% per l'Italia al 72,9%).
3. Il terzo obiettivo è riferito alla qualità degli apprendimenti degli studenti quindicenni. In questo caso l'obiettivo da raggiungere entro il 2010 è quello di una riduzione del 20%, rispetto al 2000, della percentuale di quindicenni con scarse capacità di lettura.
4. Il quarto obiettivo riguarda il numero dei laureati in materie scientifiche che dovranno aumentare almeno del 15% rispetto al 2000.

⁶ ISFOL Rapporto 2006 - GIUNTI

⁷ Dati diffusi dal Ministero della Pubblica Istruzione – su "La dispersione scolastica, Indicatori di base per l'analisi del fenomeno Anno Scolastico 2004/05". Dicembre 2006 http://www.pubblica.istruzione.it/dg_studieprogrammazione/pubblicazioni.shtml

5. Il quinto obiettivo è quello di innalzare almeno al 12,5% la partecipazione degli adulti in età lavorativa (25-64 anni) al sistema di educazione permanente (nel 2005 la percentuale è stata del 10,8% per l'UE25 e del 6,2% per l'Italia)
- 6.

Descrizione del fenomeno: disagio, dispersione manifesta, dispersione occulta.

Il disagio scolastico è un problema da non confondere con il disagio psicologico, sociale o adolescenziale, che pure possono risultare ad esso connessi; esso è uno stato emotivo, non correlato a disturbi di tipo psicopatologico, linguistici o di ritardo cognitivo, che si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali (scarsa partecipazione, disattenzione, comportamenti prevalenti di rifiuto e di disturbo, cattivo rapporto con i compagni, talvolta assoluta carenza di spirito critico) che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali". (Mancini G. e Gabrielli G. 1998)⁸

Per dispersione scolastica si intende la difficoltà nella relazione tra l'alunno e la scuola e comprende, oltre al mancato assolvimento scolastico ed agli abbandoni prima della conclusione di un ciclo formativo (Drop out), anche le ripetenze, le frequenze irregolari e i ritardi rispetto all'età scolare

Oltre ai casi di dispersione scolastica misurabile, esistono dei casi definiti di 'dispersione occulta'⁹, nei quali non viene registrata una particolare modalità comportamentale manifestata dai ragazzi che, pur risultando ufficialmente iscritti a scuola, collezionano ritardi, continue assenze con giustificazioni pretestuose o trascorrono ore intere nei corridoi dell'istituto, fino al paradosso di essere presenti in classe, senza di fatto usufruire di un reale processo formativo, perché "mentalmente assenti" in quanto sotto l'effetto di sostanze psicotrope, assunte nei bagni della scuola.

Il disagio scolastico e la dispersione che ne consegue, vengono spesso considerati come i sintomi per eccellenza di uno "star male a scuola" tutto centrato sul vissuto del giovane, che viene descritto come demotivato, con scarsa autostima e poca capacità di concentrazione.

In realtà le cause sono molteplici, e certamente non tutte imputabili allo studente 'svogliato'.

La scuola, nella sua proposta educativa, presenta progressivamente agli alunni degli "ostacoli" il cui superamento rappresenta un fattore di crescita se vengono rispettati dei criteri di "frustrazione ottimale".

Quando gli alunni sono impossibilitati, per cause intrinseche o estrinseche, a superare tali ostacoli, si assisterà al fenomeno dell'insuccesso scolastico.

Fattori di rischio

Tra i principali fattori che determinano il disagio scolastico ricordiamo:

1. FATTORI SOCIOECONOMICI E CULTURALI:

- I ragazzi delle classi sociali meno favorite sono maggiormente a rischio di disagio scolastico a causa di una scarsa dotazione di partenza (che l'istruzione non riesce a ridurre, spesso riproponendo l'ordine sociale esistente)

2. FATTORI INTRINSECI ALL'ISTITUZIONE SCOLASTICA:

- 2.a Tendenza ad appiattirsi su modelli standard medi nelle proposte didattiche ed educative
- 2.b Difficoltà a programmare curricula individualizzati che valorizzino le differenze e tengano conto dei livelli di competenze d'ingresso dei singoli ragazzi
- 2.c Mancato rispetto dello sviluppo mentale del bambino: molte nozioni vengono proposte prima che l'alunno possieda le strutture mentali e i concetti base necessari per comprendere
- 2.d Difficoltà di transizione tra un ciclo e l'altro (mancanza di continuità e coerenza)
- 2.e Il sistema di valutazione che non evidenzia i progressi e gli apprendimenti di ogni singolo alunno rispetto ai propri livelli di partenza, proponendosi come un sistema di classificazione dei ragazzi che ufficializza le differenze stabilizzando le situazioni di disagio

⁸ Mancini G. e Gabrielli G. (1998) TVD Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica, Trento, Erickson

⁹ Listorto S. e Rotondo C. (2005) La dispersione scolastica: come prevenire, come rimediare. Il contributo della Psicologia Scolastica, Roma, Ed. Il Caleidoscopio

3. I FATTORI LEGATI ALLE DINAMICHE FAMILIARI

- 3.a Atteggiamento dei genitori nei confronti della scuola (considerata come un ostacolo all'investimento nel lavoro)
- 3.b Modalità educative rigide e punitive determinano ansie e sensi di colpa che aumentano le difficoltà scolastiche
- 3.c Difficoltà relazionali in famiglia: distorsioni della comunicazione, conflitti di coppia, problemi con la famiglia allargata

4. I FATTORI INDIVIDUALI

- 4.a Il disagio scolastico e l'abbandono sono molto frequenti in quei giovani che, fin da bambini nei primi anni della scuola primaria, hanno manifestato un disturbo specifico di apprendimento (ad esempio: disturbi specifici nella lettura strumentale, nella comprensione del testo, nella memoria e nell'attenzione) a causa del quale si è creata una catena di frustrazioni creando demotivazione e sfiducia globale nelle proprie capacità. In effetti difficoltà talvolta molto settoriali (dislessia, disgrafia, discalculia) possono essere l'origine di una catena ininterrotta di insuccessi e frustrazioni che danneggiano il rendimento, creando nel bambino profonda demotivazione e sfiducia globale nelle proprie capacità (Baldaro Verde, 1989)¹⁰
- 4.b Lo scarso senso di autoefficacia produce problemi di autostima, specie di fronte a richieste superiori alle capacità personali, caricando di ansia tutto il vissuto scolastico ed attivando un processo difensivo di disinvestimento, difficilmente reversibile. "Soprattutto in soggetti motivati al successo, le ferite inferte all'autostima da richieste superiori alle capacità personali caricano di ansia tutto il vissuto scolastico e attivano un processo difensivo di disinvestimento, difficilmente reversibile" (Mancini G. e Gabrielli G. 1998 op. cit.)
- 4.c Il sopraggiungere della fase puberale produce uno spostamento dell'attenzione dei ragazzi verso mete che non sono di tipo scolastico, riducendo l'investimento di tempo e di energie verso l'apprendimento tradizionale
- 4.d Lo sviluppo del pensiero ipotetico-deduttivo induce i ragazzi verso l'autonomia intellettuale ed il conseguente desiderio di formulare giudizi propri, che talvolta producono aperti contrasti con i docenti, non sempre disponibili ad apprezzare un pensiero divergente
- 4.e La fase puberale determina la tendenza ad un confronto/scontro con le regole degli adulti (insegnanti compresi)
- 4.f Molti ragazzi non hanno acquisito un metodo di studio adeguato (difficoltà di tipo strategico, dovuto ad errate convinzioni con conseguenti errate abitudini di studio, difficoltà di controllo dei processi metacognitivi), e quindi si trovano impreparati nel momento in cui devono confrontarsi con le richieste scolastiche più complesse, tipiche degli istituti superiori
- 4.g La scarsa capacità di gestione del tempo e di pianificazione degli impegni giornalieri e settimanali determina l'incapacità di portare a compimento gli impegni scolastici

5. I FATTORI LEGATI ALLE DINAMICHE NEL GRUPPO CLASSE

- 5.a La modalità di insegnamento tipicamente centrata sull'individualismo e la competizione accentua la rivalità e le tensioni all'interno del gruppo-classe
- 5.b Il timore di essere giudicati "secchioni" dai compagni, e quindi di essere rifiutati e presi in giro, può determinare un disinvestimento scolastico in alcuni adolescenti

Correlazioni tra disagio scolastico ed altri comportamenti a rischio in adolescenza

A compensazione di una condizione di disagio scolastico e di frustrazione, aumenta la ricerca di situazioni capaci di fornire intense emozioni attraverso l'esposizione a situazioni gravide di rischi (sensation seeking e risk taking¹¹); la necessità di gratificazione immediata si amplifica. I ragazzi cercano all'esterno del mondo scolastico, in modo spesso poco mirato, e non necessariamente in attività 'socialmente apprezzate', settori di interesse nei quali cimentarsi in modo maggiormente gratificante, in maniera tale da supportare la propria autostima in fase di strutturazione ed esplicitare la propria voglia ed il proprio bisogno di 'auto-affermazione'. Contemporaneamente in molti ragazzi tende a ridursi la capacità di meta-riflettere e di sapersi progettare¹², ovvero di riflettere su di sé, sui propri interessi e sulle proprie competenze, indispensabili ingredienti nella

¹⁰ Baldaro Verde J. (1989) Insuccesso scolastico. In Battacchi M. W. Trattato enciclopedico di psicologia dell'età evolutiva. Vol II, tomo I, Padova, Piccin

¹¹ Pellai A. Boncinelli S. (2002) op. cit.

¹² Amici F., Listorto S., Rosi L. (2004) Manuale di orientamento e formazione interculturale per formatori, Roma, Caritas

fase della costruzione adolescenziale di un proprio progetto di vita in cui incanalare in modo costruttivo il bisogno di affermarsi.

Infatti nei ragazzi con difficoltà scolastiche, specie se ripetenti, compare spesso un senso di disorientamento: “Sarà questa la scuola giusta? Per fare quale lavoro?”

In questi giovani si assiste contemporaneamente ad un ridursi sia della capacità di progettazione in senso formativo e professionale, sia della percezione del futuro, secondo un processo presumibilmente di reciproco influenzamento.

Gli adolescenti italiani sembrano mancare in particolar modo di capacità progettuali e di obiettivi a lungo termine, ed essere più riluttanti a assumersi responsabilità, con la conseguente tendenza a rimandare le scelte di vita importanti (Buzzi et al, 2002).

Guarino A. ed altri in una recente ricerca su un campione composto da 167 maschi e 174 femmine di età compresa tra i 12 ed i 14 anni hanno evidenziato come l'Orientamento al Futuro, efficace indice di protezione, è significativamente più alto nei soggetti che non attuano comportamenti a rischio rispetto ai ragazzi a rischio per obesità, abuso di alcol e uso di droghe leggere¹³. (Guarino 2007)¹⁴ Si evidenzia inoltre come studi recenti segnalino in modo puntuale la correlazione esistente tra difficoltà scolastiche e frequenza dei comportamenti a rischio in adolescenza; riportiamo ora alcuni dati tratti da una ricerca effettuata su 6.915 studenti tra i 14 ed i 18 anni, di cui 14% bocciati una volta e 2,5% bocciati più di una volta (Pellai A., Boncinelli S. 2002)¹⁵

In particolare per i ragazzi bocciati una o più volte aumenta la frequenza di alcuni comportamenti a rischio, fino quasi a raddoppiare, tra i quali segnaliamo:

	Mai bocciati	Bocciati una volta	Bocciati due volte
Esordio precoce del consumo di alcol (prima dei 13 anni)	18,5%	22,5%	29,5%
Consumo di marijuana	25%	47,5%	53%
Consumo di cocaina	3,5%	10,5%	14%
Consumo di ecstasy	4%	10%	15%
Adolescenti che hanno già avuto un rapporto sessuale completo	25,5%	46,5%	60,5%
4 o più partner sessuali	4%	11%	23%
Ha utilizzato alcol o droghe prima dell'ultimo rapporto sessuale	15%	22,5%	26,5%
Ha avuto gravidanze indesiderate	6%	7,5%	12,5%
Utilizzo a volte della moto senza casco	25,5%	36%	40,5%

Si esamina ora in modo più approfondito la correlazione esistente tra disagio scolastico e strutturazione di stati d'ansia e demotivazione, tendenza alla depressione e bullismo.

Ansia e disturbo della motivazione ad apprendere

Particolarmente interessante sembra l'esito di ricerche fatte sul grado di 'incongruenza', cioè di differenza tra quanto già si conosce e quanto apportato da una nuova stimolazione. “E' stato infatti scoperto che esiste un grado di incongruenza ottimale, tra le attese basate sull'esperienza passata e l'informazione proveniente dalla stimolazione presente. Piccole discrepanze suscitano attivazioni emotive positive, curiosità, esplorazione, manipolazione, mentre un'incongruenza forte può produrre emozioni negative, compresa la paura e quindi un bisogno di sfuggire alla situazione piuttosto che avvicinarsi”. Canestrari R. (1984)¹⁶.

Come abbiamo detto l'istinto esplorativo, e quindi il bisogno di conoscere, è una delle spinte esistenziali fondamentali per ogni essere umano; Maslow (1971)¹⁷ sostiene che: “La conoscenza rende la persona più

¹³ Guarino A., Serantoni G., Vitiello A., Lopez E. Il tempo del rischio nello sviluppo in D'Alessio M. & Laghi F. (a cura di) La preadolescenza: identità in transizione tra rischi e risorse Piccin Padova (in corso di stampa)

¹⁴ Guarino A. (2007) Fondamenti di Educazione alla salute FrancoAngeli

¹⁵ Pellai A. Boncinelli S. (2002) o. cit.

¹⁶ Canestrari R. (1984) Psicologia generale e dello sviluppo Editrice Clueb Bologna

¹⁷ Maslow A. H. (1971) Verso una psicologia dell'essere Astrolabio – Ubal dini

grande, più saggia, più ricca, più forte, più evoluta e matura. Rappresenta l'attuazione di una potenzialità umana, il compimento di quel destino umano adombrato nelle possibilità dell'uomo"

Secondo l'autore "la curiosità e l'esplorazione sono bisogni 'più elevati' della sicurezza, il che significa che il bisogno di sentirsi sicuri, saldi, privi di ansia e di paura, è un bisogno prepotente, più forte della curiosità".

Quindi un disagio psicologico, dovuto al conflitto tra desiderio di conoscere e bisogno di sicurezza, può produrre quello che qui definiamo come "Disturbo della motivazione ad apprendere", che può cronicizzarsi fino a diventare un blocco di fronte ad ogni nuovo apprendimento (rifiuto di imparare ad utilizzare il pc, di utilizzare nuove tecnologie...) o comunque produrre un forte rallentamento in tutta la sfera dell'apertura alle informazioni nuove (che può essere alla base del consistente numero di "modesti lettori" in età adulta).

Laddove invece è presente un'incongruenza forte tra le aspettative ed i risultati le conseguenze possono essere drammatiche: "Le bocciature, le valutazioni negative, umiliano profondamente questi giovani che a scuola imparano soprattutto che sono stupidi, incapaci di studiare. I giudizi degli insegnanti vengono, in molti casi interiorizzati dagli studenti, fatti propri dai loro genitori e così ci si convince che si deve abbandonare la scuola e trovarsi un lavoro adatto alle proprie modeste capacità." Lutte G. (1987)

Si sottolinea come la scuola non sia adeguatamente supportata nel riconoscimento precoce e nella didattica verso questa categoria di giovani, con difficoltà di apprendimento e con presenza di sub-handicap (non certificato).

Le difficoltà nell'apprendimento scolastico costituiscono, da più di un secolo, un tema largamente presente nella letteratura scientifica (per una rassegna si veda: Hammil D.D., 2004; Vellutino F.R., Fletcher J.M., Snowling M.J. & Scanlon D.M., 2004; Castles A. & Coltheart M., 2004)¹⁸. Si distinguono due principali categorie di disturbi di apprendimento (Scalisi T.G., Pelagaggi D. e Fanini S.; 2003)¹⁹: da una parte quelli conseguenti a problemi di diversa natura (ritardo mentale, danno neurologico o grave handicap fisico, oppure gravi disordini comportamentali o emotivi) e dall'altra le difficoltà non ascrivibili a cause sottostanti evidenti (i cosiddetti disturbi specifici dell'apprendimento, quali dislessia, disgrafia, discalculia).

Relativamente all'incidenza dei disturbi di apprendimento sul territorio nazionale non vi sono dati ufficiali, forse proprio perchè il problema risulta essere abbastanza ignorato. Sappiamo però che l'Associazione italiana Dislessia (www.dislessia.it) conta circa 4.000 soci in rappresentanza di oltre un milione (stimato) di dislessici.

Ricordiamo come in Italia non ci sia ancora una consuetudine ad effettuare attività di screening rispetto alla dislessia, disgrafia e discalculia che, come abbiamo visto, incidono pesantemente sugli esiti scolastici di molti giovani, specialmente se riconosciuti in ritardo o non riconosciuti affatto.

Per altro la didattica attualmente in vigore presenta aree di inefficacia anche laddove da tempo sono state individuate procedure di supporto alla didattica (GLHO, insegnanti di sostegno); infatti secondo i rilevati dalla Caritas²⁰ a Roma e Provincia vi sono le categorie cosiddette "deboli", come quelle dei portatori di handicap che presentano un tasso di bocciatura dell'8,3%, ed un tasso di ripetenza del 2,7%.

Disagio scolastico, disagio mentale e rischio di suicidio

Esistono periodi in cui il rendimento scolastico del bambino o dell'adolescente presenta delle flessioni; questo è un fenomeno abbastanza diffuso, normalmente transitorio e quindi con un'evoluzione fondamentalmente positiva; ma tale flessione "...rischia di divenire duratura quando l'adolescente focalizza su questa flessione l'immagine che egli ha di se stesso (... nevrosi di scacco)." Marcelli D., Braconnier D., (1991)²¹

Una altra forma di disturbo che si manifesta in adolescenza è la "morosità" (morosità, in realtà non esiste un equivalente in italiano, ma la condizione cui fa riferimento fa pensare ad uno stato di demotivazione generalizzato) "...non è né depressione né psicosi, bensì uno stadio vicino al tedio infantile: "non so che cosa fare, a che cosa interessarmi, a che giocare eccetera..." E' uno stato che manifesta il rifiuto di investire il mondo, gli oggetti, gli esseri piuttosto che un vero e proprio disturbo timico.... Sembra la causa

¹⁸ Hammil (2004), "What we know about correlates of reading". *Exceptional Children*, 70 (4), pp.453-469.
Vellutino et al. (2004), "Specific reading disability (dyslexia): what we learned in the past four decades?". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), pp.2-40.

Castles & Coltheart (2004), "Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?". *Cognition*, 91, pp.77-111.

¹⁹ Scalisi et al. (2003), "Apprendere la lingua scritta: le abilità di base". Roma: Carocci Editore.

²⁰ Annuario Caritas Diocesana di Roma, 2006-2007

²¹ Marcelli D., Braconnier D., (1991) *Psicopatologia dell'adolescente*, Milano, Biblioteca Masson

preponderante e dominante del passaggio all'atto sotto tre forme principali: fuga o delinquenza, droga, suicidio". Marcelli D., Braconnier D., (1991)²²

Esiste la possibilità che si attui una sorta di pericoloso circolo vizioso : "L'umore depresso, la noia o la morosità, si fanno sentire sull'attività intellettuale, la rallentano e sono all'origine di un crescente disinteresse. Il vuoto depressivo si esprime chiaramente nella difficoltà che prova l'adolescente a seguire un pensiero in una esposizione, una lettura o un esercizio scolastico" Marcelli D., Braconnier D., (1991)

Certamente le varie problematiche esistenti in campo scolastico possono facilmente produrre varie forme di inibizione intellettuale e di fobia scolastica.

Anche per quando riguarda i casi di suicidio in adolescenza "...l'insuccesso scolastico rappresenta un fattore di rischio certo. Numerosi adolescenti suicidi non hanno superato il livello dell'insegnamento primario" (in Francia n.d.r Marcelli D., Braconnier D., (1991)

Disagio scolastico e bullismo

I metodi di insegnamento basati sull'autoritarismo, tuttora molto diffusi, contribuiscono ad alzare il tasso di agonismo all'interno del gruppo "... l'autoritarismo ha effetti deleteri sulla coesione e sulla solidarietà del gruppo, provoca un'ostilità non verso l'insegnante ma verso i compagni , rende più difficile la cooperazione" Lutte G. (1987)²³

In alcuni casi può essere proprio questo sentimento dovuto al sentirsi sminuito davanti al gruppo che, in soggetti predisposti, può indurre condotte aggressive nei confronti dei propri pari più deboli; Bandura già nel 1973²⁴ sottolineava come un comportamento aggressivo venisse ricompensato con un accresciuto prestigio. Questo ci induce a ritenere che l'atto aggressivo può essere reattivo ad uno scacco subito pubblicamente dall'adolescente da parte di un docente di fronte al gruppo dei pari, motivato dal bisogno di recuperare potere di fronte ai compagni, innescando la dinamica dell'anti-leader, ma che proprio per la sua caratteristica di esplicito attacco all'autorità e di deflagrazione nei confronti delle norme di convivenza civile, è predisponente verso una carriera di illegalità.

Lutte G. rintraccia con chiarezza le componenti oppressive, di mantenimento dello status quo, che l'adulto insegnante riversa sullo studente: "La scuola mantiene la subordinazione instaurando un rapporto di dominio-sottomissione tra adulti e giovani nell'insegnamento e nei rapporti interpersonali" e ancora "Le pratiche autoritarie sembrano ancora diffuse e possono suscitare reazioni diverse: talvolta i giovani, specie le ragazze provenienti dalla classe media, che attribuisce molta importanza alla riuscita scolastica, l'accettano; talvolta invece reagiscono con un'aggressività e un'ostilità manifeste, altre volte con un sabotaggio passivo o l'abbandono della scuola". (Lutte G. 1987)

Nel conflitto che ne consegue finirà inevitabilmente per avere la peggio lo studente, che reagirà allontanandosi da scuola; riteniamo che in questa dinamica relazionale con l'autorità si possa trovare una ulteriore spiegazione al fatto che prevalentemente i giovani maschi escano da circuito scolastico in misura maggiore rispetto alle ragazze, in modo statisticamente significativo.

Per quanto riguarda i nomadi questo fenomeno è ancora più accentuato, infatti secondo alcuni dati rilevati dalla Caritas²⁵ a Roma e Provincia tra i ragazzi nomadi, si registrano tassi di ripetenza che arrivano al 27,3% nella scuola elementare e al 30,7% nella scuola media. Questi ragazzi giungono al passaggio di ingresso alle superiori con un vissuto fortemente pervaso di negatività e quindi con scarsissime probabilità di riuscita, se non adeguatamente supportati dagli insegnanti in particolare durante la fase di accoglienza iniziale e il biennio. Il tasso di bocciatura per i nomadi nelle superiori è del 15,0%, specialmente maschi (25%). Non sono presenti studenti nomadi ripetenti: questo potrebbe significare che questi ragazzi, a seguito dell'insuccesso scolastico, abbandonino definitivamente la scuola, siano maggiormente in difficoltà ad inserirsi nel mondo del lavoro, e quindi siano inevitabilmente più esposti a entrare nei circuiti della micro-criminalità e della devianza.

La difficile relazione insegnante- studente

A questo punto è indispensabile investigare le cause del mancato apprendimento non dovuto a problematiche di tipo cognitivo o a psicopatologie certificate.

La relazione docente-discente, laddove sia disturbata da eventi perturbanti e/o traumatici, specie se avvenuti precocemente, può pregiudicare successivi sereni rapporti con l'apprendimento stesso

²² Marcelli D., Braconnier D., (1991) Psicopatologia dell'adolescente, Milano, Biblioteca Masson

²³ Lutte G. (1987) Psicologia degli adolescenti e dei giovani Il Mulino

²⁴ Bandura A. (1973) Aggression: A social learning analysis Englewood Cliffs N. J. Prentice-Hall

²⁵ Annuario Caritas op. cit.

Nel caso in cui “vada tutto bene”, ovvero l’adulto offre ciò che interessa al giovane, che a sua volta è in grado di apprenderlo, c’è un duplice raggiungimento del proprio obiettivo individuale, pertanto c’è una “circolarità confermatrice”: l’adulto propone conoscenze che il giovane riesce ad apprendere, venendo confermato nella sua identità di studente adeguato; il ragazzo apprende i contenuti proposti, confermando l’insegnante nella sua identità di docente adeguato.

In questo caso è palese l’alleanza educativa.

Nel caso in cui le cose “vadano male” bisogna fare dei distinguo:

1. va male perché il ragazzo ha un problema cognitivo di tipo oggettivo, certificato come handicap (ritardo mentale, sindrome di Down, autismo ect);
2. il ragazzo non apprende per motivazioni che per il momento volutamente non definiamo;

Il primo caso, presentando una “certificazione” che struttura il problema come “oggettivo” e quindi non dipendente da “cattiva volontà” di nessuno dei due poli della relazione, in qualche misura riduce la componente di frustrazione nella misura nella quale non attiva nessun senso di colpa. Questo ‘disagio residuale’ per altro è sostanzialmente modulato dalla presenza dell’insegnante di sostegno e dalla presenza di esperti ASL nell’ambito dei GLHO che, per definizione, si fanno carico di capire la problematica in oggetto e proporre soluzioni educative e didattiche per il ragazzo con handicap e sostengono in tal modo anche l’insegnante.

Nel secondo caso, invece, si produce una visibile frustrazione causata da una “circolarità disconfermatrice”: l’adulto propone conoscenze che il giovane non apprende, venendo disconfermato nella sua identità di studente adeguato; il ragazzo non apprende i contenuti proposti, disconfermando l’insegnante nella sua identità di docente adeguato. Questo stato di cose produce un allontanamento emotivo tra insegnante e studente.

“La modalità con la quale solitamente tale allontanamento si struttura è data dal fatto che l’insegnante tenderà a riprodurre una spiegazione che lo riconfermi anzitutto di fronte a se stesso come dispensatore di informazioni, autorinforzandosi, ma riproponendo il messaggio senza avere chiaro cosa non sia stato capito.” (Listorto S. 1997)²⁶

Ma questa modalità, centrata sul desiderio autoreferenziale di conferma da parte del docente, attiva ulteriormente le modalità critiche nell’adolescente.

Questa inevitabile, e duplice, frustrazione produce un desiderio di evitamento della situazione attivante il disagio, e, in quanto scatenante una appercezione di inadeguatezza, produce un conflitto interno tra le aspettative su di sé e la propria autovalutazione, un senso di scarsa autoefficacia, frustrazione e rabbia, con un conseguente senso di colpa, per entrambi.

Quest’ultimo sentimento potrà seguire fondamentalmente due tipi di strade:

1. interna:
 - al ragazzo che svilupperà un atteggiamento di tipo depressivo, autoescludente, che conduce alla dispersione scolastica (drop out);
 - al docente che si potrà sentire inadatto al ruolo, in casi estremi di disagio e laddove non ci fosse la possibilità di cambiare lavoro potrà arrivare a sviluppare una forma di disagio anche grave (burn-out) (Lodolo D’Oria)²⁷.
2. esterna:
 - il ragazzo tenderà a percepire il docente come un persecutore, e modellerà il proprio comportamento con agiti conflittuali in cui cercherà di far passare l’insegnante per inadeguato (e tentando di coinvolgere i compagni, per il bisogno di avere degli alleati confermantici la sua validità - v. anti-leader);
 - il docente sperimenterà il ragazzo come “svogliato, indisciplinato...” ed avrà comportamenti espulsivi.

In tutti e quattro i suddetti casi il danno fondamentale è dato dalla rottura dell’alleanza tra docente e discente.

Il quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile italiana ha anche messo in evidenza come molti di essi (con punte fino al 40% del campione) si sentono annoiati, tristi, ansiosi, confusi, paurosi delle critiche e senza fiducia negli insegnanti

²⁶ Listorto S. (1997) “Onnipotenza - impotenza nel rapporto didattico” Psychomedia 1997
www.psychomedia.it/pm/grpind/education/onnipot1.htm

²⁷ Lodolo D’Oria Studio Getsemani Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti
<http://www.edscuola.it/archivio/psicologia/burnout.htm>

Mancini G. e Gabrielli G. (1998)²⁸ nella presentazione del loro test TVD (Test di Valutazione della Dispersione scolastica), sulla base di un lavoro svolto dal Provveditorato agli studi di Parma del 1987, elencano molti fattori problematici sottostanti alla dispersione scolastica, tra i quali ricordiamo "...la scarsa preparazione didattica, pedagogica e relazionale degli insegnanti". Certamente è di fondamentale importanza la qualità dell'offerta formativa offerta ai docenti, al fine di consentire loro di migliorare i metodi di insegnamento e renderli più efficaci.

Fattori di protezione: caratteristiche e modalità di potenziamento

IL FATTORE AUTOSTIMA

L'autostima (self-esteem) è la considerazione che un individuo ha di se stesso (Galimberti 2006)²⁹ La valutazione che si costruisce su di sé dipende strettamente dall'opinione che l'individuo ha strutturato sulle proprie potenzialità e competenze, in base alle esperienze passate, e alle previsioni di quelli che saranno gli esiti futuri delle proprie azioni, nei vari settori.

Riteniamo interessante la definizione che viene proposta dall'autore del test TMA (Test di valutazione Multidimensionale dell'Autostima), Bruce A. Bracken,: "L'autostima è uno schema comportamentale e cognitivo appreso, multidimensionale e riferito ai diversi contesti, che si basa sulla valutazione espressa da un individuo delle esperienze e dei comportamenti passati, influenza i suoi comportamenti attuali e predice quelli futuri".

Bandura (2000) chiarisce il rapporto esistente tra autostima ed autoefficacia: Il senso di autoefficacia riguarda giudizi di capacità personale mentre l'autostima riguarda giudizi di valore personale. Non c'è una relazione definita fra le convinzioni circa le proprie capacità e il fatto di piacersi o non piacersi. Una persona può giudicarsi irrimediabilmente inefficace in una data attività senza per questo patire una qualsiasi perdita di autostima, se non considera tale attività importante per sé.

Per Bracken esiste un complesso processo di valutazione che va a formare l'autostima, che si basa su informazioni provenienti da "due prospettive (quella personale e quella degli altri) e da quattro standard (oggettivo, intraindividuale, sociale e ideale)" che l'autore analizza nei vari possibili intrecci.

Il successo scolastico è una delle sei dimensioni esaminate nel test TMA, in quanto insieme a: emotività, relazioni interpersonali, vissuto corporeo, competenza di controllo dell'ambiente e vita familiare va a concorrere all'autostima globale.

Riteniamo particolarmente significativa tale area nella strutturazione complessiva dell'autostima del giovane che trascorre circa metà della sua giornata a scuola, specialmente negli anni precedenti all'adolescenza, in cui la 'prospettiva degli altri' in particolare dei genitori, rispetto al buon rendimento scolastico è presumibilmente piuttosto forte, e quindi la non riuscita può essere particolarmente dolorosa e frustrante.

Successivamente l'attenzione si sposta sulla valutazione da parte dei coetanei e quindi possono diventare più significative e quindi oggetto di investimento energetico altre aree: vissuto corporeo (su cui i giovani intervengono con diete e palestra), relazioni interpersonali (a cui dedicano via via più tempo, spesso sottraendolo proprio agli impegni scolastici) ed emotività (sovente perturbata in modo profondo dalle destabilizzanti prime relazioni affettive)

Quindi negli anni dell'infanzia e nella prima fase dell'adolescenza molto dipenderà dall'autostima a livello scolastico che riguarda cioè il valore che l'individuo attribuisce a se stesso in questo ambito, ed all'enfasi che le persone intorno a lui attribuiscono a tale area.

Naturalmente esistono delle attitudini diverse tra un individuo ed un altro, ma l'autostima è: "... la misura in cui il bambino percepisce che è "bravo quanto basta". Se riesce a raggiungere i suoi standard di successo scolastico (e naturalmente questi standard sono modellati dalla famiglia, dai compagni e dagli insegnanti), allora la sua autostima scolastica sarà positiva".(Pope, McHale, Craighead 1992)³⁰

Esaminando gli items di altre due dimensioni dell'autostima - per come viene esaminata nel test TMA di Bracken - ci si rende conto che, sia quella relativa alle 'relazioni interpersonali' che quella relativa alla 'competenza di controllo dell'ambiente' nuovamente vedono riaffacciarsi, seppure in modo indiretto il mondo della scuola. In effetti un giovane in condizione di disagio scolastico potrà manifestare disagio anche in queste aree.

Quindi un valido senso di autoefficacia scolastica è indispensabile per l'equilibrio complessivo e per la costituzione di una solidità emotiva e di una sana autostima, condizione imprescindibile per prevenire e contrastare la maggior parte per non dire la totalità dei comportamenti a rischio esaminati.

²⁸ Mancini G. e Gabrielli G. (1998) TVD – Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica Edizioni Centro Studi Erickson

²⁹ Galimberti U. Dizionario di psicologia Gruppo editoriale L'Espresso. Istituto Geografico De Agostani Novara

³⁰ Pope McHale Craighead (1992) Migliorare l'autostima Erickson Trento

Si ritiene quindi che la funzione del docente non sia solamente la trasmissione delle informazioni, ma anche il lavoro per produrre nello studente la condizione di "learning to learn" (apprendere ad apprendere), per contribuire quindi, insieme alla famiglia a potenziare il senso di autoefficacia dello studente. Al fine di poter conseguire questo stato di cose è necessario che il docente sia formato ad utilizzare strategie di insegnamento efficace.

IL FATTORE APPRENDIMENTO

Si forniscono cenni su alcune strategie di insegnamento efficace per migliorare l'apprendimento.

Insegnamento strategico e metodologia di studio efficace

L'insegnamento strategico enfatizza il lavoro sugli stili cognitivi e sulla meta-cognizione.

Fondamentale a tale riguardo il programma didattico proposto da Cornoldi, De Beni e Gruppo MT (2001)³¹ che agisce su 4 macro-aree: strategie di apprendimento, stili cognitivi, metacognizione, atteggiamento verso la scuola e lo studio.

Particolarmente interessante sembra essere il nuovo programma sull'empowerment cognitivo (Pazzaglia, Moè, Friso e Rizzato 2002)³² volto a potenziare le abilità di studio attraverso un lavoro sugli aspetti motivazionali, strategici e sulla comprensione.

Importante è anche stimolare le differenti capacità degli studenti valorizzandone le 'intelligenze multiple' (Gardner 1987, 1993,1995)³³

Cooperative learning

Questa metodologia didattica, ancora poco conosciuta e diffusa in Italia, facilita la collaborazione tra studenti e potenzia le capacità di ciascuno promuovendo l'interdipendenza positiva.

Diverse ricerche sono state fatte per confrontare le differenti condizioni relazionali all'interno dei gruppi classe: "Le differenze erano così significative a livello di comunicazione, di interazione, di coinvolgimento delle persone nel compito, di aiuto reciproco, di influenza e di salute mentale da far apparire certamente più positiva la condizione cooperativa rispetto a quella individualistica o competitiva". (Comoglio M. 1996)³⁴

Circle time

E' risaputo che uno stile educativo che favorisca la partecipazione dei ragazzi e la circolarità del pensiero consente un ascolto attivo e quindi un migliore approfondimento delle conoscenze acquisite (Mc Combs Pope 1996)³⁵.

Timing

Apprendere non significa semplicemente rapportarsi con un elemento nuovo, ma anche affrontare tale esplorazione con la dovuta gradualità.

Ormai è noto che "Sia la comprensione che la memoria discendono dalle conoscenze preesistenti – vale a dire dal 'lavoro mentale' del passato – e dalla costruzione attiva di una nuova rappresentazione mentale, vale a dire della rielaborazione cognitiva (dipendono quindi dal nostro 'lavoro mentale' presente)" (Oliverio A. 2001)³⁶

E' fondamentale la scelta di un adeguato timing nella pianificazione delle attività a breve termine (nell'arco della mattinata a scuola e della giornata), a medio termine (della settimana, del mese) ed a lungo termine (dell'intero anno scolastico), per creare un adeguato alternarsi di momenti di attivazione degli studenti,

³¹ Cornoldi, De Beni e Gruppo MT (2001) Imparare a studiare 2 Erickson Trento

³² Pazzaglia, Moè, Friso e Rizzato (2002) Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso Erickson Trento

³³ Gardner H. (1987) *Formae Mentis*, Milano, Feltrinelli - Gardner H. (1993) *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli

Gardner H. (1995) *L'educazione delle intelligenze multiple*, Milano, Anabasi

³⁴

Comoglio M. (1996) nella presentazione di *Apprendimento cooperativo in classe* Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E. J.

³⁵ Mc Combs, Pope (1996) *Come motivare gli alunni difficili* Edizioni Centro Studi Erickson.

³⁶ Oliverio A. (2001) *L'arte di imparare* BUR Saggi

spiegazioni, esercitazioni, verifiche in accordo con gli altri insegnanti all'interno di un Team di lavoro tra docenti.

Molto importante è anche la costruzione di un'adeguata sinergia con la famiglia; in questo modo potranno essere resi compatibili e funzionali anche gli impegni extra-scolastici, e facilitare ulteriormente il senso di autoefficacia complessiva del giovane studente.

Metodi di valutazione

Molto spesso i docenti applicano dei criteri di valutazione indipendentemente da quella che è la condizione di partenza degli studenti.

In realtà la scuola dovrebbe prioritariamente valutare il 'differenziale formativo', ovvero quello relativo al differenziale conoscitivo ed alle disposizioni motivazionali verso nuovi apprendimenti, tra situazione d'ingresso di una popolazione di studenti in un corso o ciclo di studi e situazione d'uscita dallo stesso. Esprime, in altri termini, l'incidenza dei processi di formazione e della particolare esperienza scolastica sulle caratteristiche individuali e collettive degli allievi, ben rappresentando l'efficacia dell'azione intenzionale svolta dalla struttura educativa.

IL FATTORE FAMIGLIA

Progressivamente si sta facendo strada l'idea che la famiglia è un polo imprescindibile nella costruzione dell'alleanza educativa con cui è necessario riuscire a costruire una relazione efficace attraverso percorsi di sostegno alla genitorialità, sia come corsi di formazione per i genitori sia attraverso l'estensione della presenza dello psicologo scolastico (Listorto 2007)³⁷.

PRESENTAZIONE DI ESPERIENZE

In Italia le attività finalizzate a contrastare il disagio scolastico e la dispersione sono numerose e ricche di spunti significativi per la ricerca e per l'applicazione di ulteriori forme di implementazioni, anche se non vengono sistematicamente sottoposte ad un procedimento di valutazione di efficacia con questionari e strumenti condivisi.

Citiamo ora alcune esperienze particolarmente interessanti.

I dati sull'abbandono e la dispersione scolastica indicano una situazione in Emilia-Romagna³⁸ migliore della media nazionale, circa il 6 per cento dell'intera popolazione scolastica nella fascia d'età più a rischio, quella tra i 14 e i 17 anni, a fronte di un dato nazionale che si stima intorno al 20-22%. Il tema dei progetti per la lotta alla dispersione scolastica in Emilia-Romagna è stato oggetto di una ricerca promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e realizzata dall'Università di Bologna, Dipartimento di Sociologia. La ricerca, effettuata su tutto il territorio della Regione, affronta il tema dal punto di vista qualitativo, ed è mirata ad un'analisi di progetti significativi nella prevenzione della dispersione e nella promozione del successo formativo che possano essere definite 'buone pratiche'.

A Piacenza la Provincia ha promosso un patto contro la dispersione scolastica per ridurre ulteriormente una situazione di disagio in collaborazione con tutte le realtà interessate al problema: Centro Servizi Amministrativi, sindacati della scuola, centri territoriali permanenti, istituzioni scolastiche di primo e secondo grado e centri di formazione professionale selezionati per l'obbligo formativo. Il progetto è articolato su più moduli: quello che prepara il ragazzo della media ad entrare nel livello scolastico superiore; quello che punta a renderlo autonomo; la verifica dei risultati; la prevenzione dell'insuccesso; il riorientamento; l'accompagnamento all'alternanza scuola-lavoro; i laboratori di accoglienza e orientamento per gli studenti non italiani con difficoltà di integrazione. E' un piano che per essere efficace deve coinvolgere i ragazzi dell'ultimo anno delle medie e del primo anno delle superiori.

A Parma la Provincia lavora per l'orientamento e la formazione nella scuola superiore promuovendo percorsi integrati scuola-formazione e offrendo una guida per orientarsi "Oltre la scuola media". Per l'anno scolastico 2006-2007 il progetto coinvolge oltre 400 ragazzi di 20 classi di prima superiore degli istituti tecnici e professionali. Dopo i due anni integrati, i giovani possono continuare gli studi per il raggiungimento del diploma o acquisire la qualifica sempre a scuola (negli istituti professionali) o nella formazione professionale.

³⁷ Listorto S. (2007) Psicologia scolastica integrata. Proposta di Linee guida per l'intervento dello psicologo nella scuola. Sito Il Caleidoscopio <http://www.ilcaleidoscopio.com/content/templates/articoli.asp?articleid=230&zoneid=59>

³⁸ Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo- Buone pratiche in Emilia-Romagna. Sintesi della ricerca - Rapporto Regionale 2006 - <http://www.scuolaer.it/page.asp?IDCategoria=624&IDSezione=0&ID=75874>

Nove percorsi integrati scuola-formazione sono inoltre rivolti agli allievi di altrettante terze classi degli istituti professionali del territorio. Per il recupero del debito formativo nelle superiori è attivo inoltre il sistema di e-learning Studio On-line, con cui gli studenti possono scegliere i tempi, i luoghi e le strategie di studio, seguiti da un tutor che monitora in tempo reale lo stato di avanzamento delle attività di recupero di ognuno e modella l'intervento formativo in itinere.

La rete delle scuole medie di Modena attua da alcuni anni il progetto "Per una scuola che sa accogliere: interventi di prevenzione contro il disagio e la dispersione scolastica". L'azione in corso è intitolata "Cittadini si diventa" e fra gli interventi offre laboratori pomeridiani e facoltativi per tutti gli alunni gestiti da genitori e da esperti, attività di accoglienza realizzata in modo continuato nei primi mesi e momenti di accoglienza durante l'anno volti ad evitare l'instaurarsi di dinamiche di emarginazione, azioni per facilitare la conoscenza reciproca e la valorizzazione delle diversità, momenti di formazione e di confronto per i genitori su temi educativi e sulla collaborazione tra la scuola e la famiglia.

A Ferrara i progetti Mistral e Pass varati negli scorsi anni per la prevenzione della dispersione scolastica sono stati integrati quest'anno da azioni di sostegno contro il bullismo. In particolare le iniziative consolidate prevedono la presenza di uno psicologo a scuola, formazione e supervisione per i docenti, uno sportello di consulenza per i genitori e interventi nelle classi difficili.

A Ravenna la Provincia, in accordo con il CSA, gestisce l'Anagrafe degli Studenti che rientrano nel diritto-dovere di istruzione e formazione professionale, di età compresa fra i 14 e i 17 anni, individuando con precisione i percorsi scolastici ed extra-scolastici dei ragazzi. L'anagrafe incrocia quattro banche dati (Scuola, Formazione Professionale, Apprendistato, Anagrafe sanitaria) e consente alla Provincia e alla Regione Emilia-Romagna di intervenire sul fenomeno della dispersione scolastica, attraverso azioni mirate di supporto e orientamento. La Provincia ha promosso anche il Progetto META, che vuole mettere in campo ogni azione che possa contenere la dispersione scolastica e supportare gli studenti a conseguire il successo formativo.

A Forlì l'istituto tecnico commerciale Matteucci attiva percorsi didattici nelle classi prime e seconde per facilitare la conoscenza di sé e nelle proprie attitudini, per favorire la motivazione allo studio, per rendere lo studente soggetto attivo dell'orientamento in relazione all'obiettivo della costruzione del proprio progetto di vita. Il ruolo svolto dal docente utilizzato "su progetto" per le classi prime e seconde è principalmente quello di "tutor della transizione". Il progetto Successo scolastico mette a disposizione uno spazio polifunzionale, allo scopo di rendere gli allievi più partecipi delle attività della scuola (es. progetto educazione salute, sicurezza a scuola, sportello psicologico, ecc.) all'interno del quale esprimere la propria creatività.

Il sostegno al successo scolastico inizia dalla scuola primaria a Ferrara, dove il circolo didattico Don Milani attiva progetti e iniziative per favorire il diritto allo studio, il successo scolastico e costruire una cultura di integrazione. Con il "Progetto Ricerca-Azione difficoltà d'apprendimento e disagio", in particolare, vengono affrontate problematiche relative a dislessia, disgrafia, discalculia, in stretta collaborazione con le Asl di riferimento.

Con "Progetto Intercultura" vengono svolte attività per l'integrazione degli alunni stranieri, mentre il "Progetto integrazione alunni diversamente abili" è pensato per l'integrazione degli alunni portatori di handicap.

A Rimini è stato varato il progetto Come cerchi nell'acqua, che coinvolge tutte le scuole di tutti gli ordini scolastici del territorio. L'iniziativa è stata elaborata all'interno dei Piani di Zona per il settore pedagogico, per potenziare la lotta contro la dispersione scolastica e la promozione dell'integrazione degli alunni. Obiettivo è garantire il successo formativo di ciascun alunno in una prospettiva di valorizzazione delle differenze e degli stili di apprendimento, creando un contesto facilitante, affinché tutti gli alunni possano vivere l'esperienza scolastica in termini gratificanti, sviluppare le proprie capacità e ridurre quegli svantaggi che, nel tempo, possono determinare scarsa motivazione ad apprendere.

Per il raggiungimento di tale obiettivo è stato attivato un progetto di recupero per gli alunni in difficoltà.

A Cesenatico è nato il progetto Rete, scaturito dall'esigenza di realizzare un'alleanza e integrazione tra le agenzie che storicamente hanno assunto una funzione intenzionalmente formativa. L'iniziativa coinvolge la famiglia, la scuola, gli enti locali, l'azienda U.S.L. e il volontariato per promuovere in modo unitario interventi ed azioni finalizzate alla prevenzione del disagio giovanile e della dispersione scolastica, nel rispetto delle specifiche competenze di ciascuno.

Citiamo ora due lavori per i quali è stata valutata l'efficacia con pre post-test i cui risultati sono stati pubblicati:

A Roma "Orientare per integrare"³⁹ in cui si è effettuato un lavoro di orientamento nell'ultimo anno della scuola secondaria di I grado ed un lavoro di potenziamento della motivazione e del metodo di studio (MeM)⁴⁰ per i ragazzi a rischio di disagio scolastico e di dispersione.

³⁹ Amici, F., Clemente, A., Listorto, S., (a cura di), Orientare per Integrare. Rapporto Caritas Diocesana di Roma, 2003-2004.

Ancora a Roma "Il laboratorio delle responsabilità"⁴¹ in cui si è effettuato un lavoro di formazione e di supervisione ai docenti di tre istituti superiori.

Esistono poi dei progetti che intervengono per far rientrare nel circuito scolastico i drop out, definibili come scuole della seconda opportunità:

Il primo progetto nato in Italia è stato "Provaci ancora Sam!", a Torino, che dal 1989 ha coinvolto 25 scuole e ha raggiunto oltre 8300 ragazzi nelle due modalità di prevenzione e recupero.

Le altre città d'Italia dove sono nate iniziative analoghe sono Trento ("Progetti Ponte"), Verona e Reggio Emilia ("Icaro... ma non troppo"), Roma ("La scuola della Seconda Opportunità") e Napoli ("Chance - Maestri di strada"). Tutti i progetti sono caratterizzati da un percorso formativo basato sulla collaborazione tra insegnanti, psicologi ed educatori.

Esistono infine sperimentazioni internazionali:

Il Mentoring è un tipo di relazione uno ad uno che si instaura tra un adulto o ragazzo con maggiore esperienza (Mentor), e un giovane (Mentee) che incontra delle difficoltà durante il suo percorso di crescita, ed è finalizzato a facilitare la crescita educativa, personale sociale di quest'ultimo. In Italia il Mentoring viene introdotto ufficialmente nel 1998 e ne è rappresentazione l'Associazione Mentoring Usa/Italia. L'ambito di applicazione del modello è quello scolastico, per cui si rivolge a studenti che frequentano le scuole primarie e secondarie (dalle elementari fino al primo biennio delle scuole superiori), a rischio di dispersione scolastica, ossia il processo mediante cui si verificano ritardi, rallentamenti e uscite anticipate dal percorso scolastico. In Italia i dati più recenti del M.I.U.R. (Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca), relativi all'anno scolastico 2003/04, sulla dispersione scolastica nelle scuole primarie e secondarie, mettono in evidenza che mentre nella scuola primaria il fenomeno è a livelli assai contenuti e costanti nel tempo, nelle scuole secondarie tale dato è in aumento. E' oggetto di studio e di verifica quanto il modello Mentoring Usa/Italia risulti efficace nel prestare aiuto a ragazzi che presentano delle difficoltà di cui la scuola ne è espressione, affiancando ad uno studente una persona amica a cui fare riferimento durante il percorso di crescita, e contribuire in tal modo a contrastare la dispersione scolastica nel nostro paese. In particolare si andrà a verificare se attraverso il supporto del Mentor i ragazzi a fine anno manifestano la presenza di cambiamenti scolastici ed emotivi vantaggiosi. Lo studio si sviluppa in seguito alla sperimentazione del modello Mentoring Usa/Italia promossa dal M.I.U.R. (Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca Scientifica) nell'anno 2004/05 per contrastare la dispersione scolastica in Italia. Al progetto hanno aderito due scuole secondarie di secondo grado oggetto del medesimo studio, costituito da studenti Mentee a rischio di dispersione scolastica. Oltre al Gruppo Sperimentale, la ricerca ha previsto anche un Gruppo di Controllo rappresentato da studenti aventi le stesse caratteristiche dei Mentee.

Citiamo infine The cross-age teaching programs molto utilizzati negli USA, sia per la formazione che nei programmi di prevenzione dei comportamenti a rischio, "Most important, teens benefit as they are challenged, are successful, and contribute positively and significantly to their communities. When adequately prepared and supported, teenaged teachers can make tremendous personal gains, as successful program directors already know" Faye C.H. Lee, Shelley Murdock (2001)⁴² che, superando la dicotomia docenza effettuata dall'adulto/ docenza effettuata con la peer education, prevede un importante lavoro svolto dai giovani con una preparazione, un supporto e, aggiungiamo una "dichiarazione di missione legittimante" da parte dell'adulto, che lo rende empowered, pertanto efficace e riconosciuto nella comunità.

Conclusioni

La Promozione della salute nella scuola, in modo prioritario, in considerazione del contesto, avviene attraverso percorsi che potenzino l'autostima dello studente in quanto tale, amplificandone il senso di auto-efficacia cognitiva (Bandura 2000).

Ricordiamo del resto che, tra le indicazioni proposte nel Documento "GUADAGNARE SALUTE - La strategia europea per la prevenzione e il controllo delle malattie croniche" (2006), venga sottolineata l'opportunità di

⁴⁰ Listorto S. (2004) MeM Motivazione e Metodo Il Caleidoscopio Editore – Il MeM è un metodo per promuovere il Successo formativo attraverso percorsi di sostegno per gli studenti con difficoltà scolastiche potenziando il loro metodo di studio, migliorando la motivazione, facilitando la relazione degli studenti all'interno del gruppo dei pari e con gli insegnanti

⁴¹ Mamone P. Marotta M. (a cura di) (2002) Il laboratorio delle responsabilità FrancoAngeli Milano

⁴² Faye C.H. Lee, Shelley Murdock (2001) University of California Cooperative Extension San Francisco County

“Sviluppare comunità di sostegno che favoriscano lo sviluppo dei fattori protettivi” e “Ogni settore della società è responsabile dell’impatto delle proprie attività sulla salute”

In questo senso sottolineiamo quanto sia indispensabile potenziare nella scuola le capacità di intervento efficace per contrastare la dispersione scolastica e favorire il successo formativo, promuovendo la formazione dei docenti nella loro specificità di ruolo, fornendo quindi competenze in merito al piano psicologico, pedagogico e di gestione dei gruppi, in un’ottica di lifelong learning, cioè di formazione durante tutto l’arco della vita, indispensabile per questa categoria di knowledge worker per definizione (lavoratori della conoscenza).

In tal modo i docenti potrebbero agevolmente implementare le proprie metodologie didattiche, intervenendo efficacemente su una delle “determinanti di fondo”, potenziando cioè un importante fattore protettivo, il livello di istruzione, ed intervenendo indirettamente sulla rete di fattori ad esso correlati (condizioni di lavoro, reddito, quindi determinanti di ordine economico e sociale) facenti parte delle “causa delle cause” del benessere psichico e fisico.

Come abbiamo avuto modo di vedere, con un perfezionamento del modo stesso di insegnare, i docenti potrebbero contribuire, in modo diretto od indiretto, a ridurre alcuni comportamenti a rischio.

In questo senso, coerentemente con quanto sottolineato nelle “INDICAZIONI PER IL CURRICOLO” (Ministero della Pubblica Istruzione - settembre 2007) è fondamentale il processo auto-valutativo del docente e dell’istituto scolastico stesso.: “Alle singole istituzioni scolastiche spetta poi la responsabilità dell’autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull’intera organizzazione dell’offerta educativa e didattica della scuola, ai fini del suo continuo miglioramento, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o dati che emergono da valutazioni esterne”.

Un elemento importante, presente in molti Paesi europei quali: Francia, Germania, Irlanda, Regno Unito, Spagna⁴³, ma ancora assente in Italia, se non in poche Regioni all’avanguardia, è dato dalla presenza dello Psicologo scolastico, con funzioni coerenti con le esigenze evidenziate:

- promozione di un clima collaborativo all’interno della scuola e tra personale scolastico, studenti e famiglie;
- integrazione scolastica e sociale degli studenti italiani, stranieri e diversamente abili;
- sostegno alla motivazione allo studio finalizzata al successo formativo, all’orientamento e all’inserimento professionale, per la prevenzione della dispersione scolastica;
- promozione del benessere e sviluppo delle risorse individuali per prevenire la strutturazione del disagio e la comparsa di comportamenti a rischio;
- formazione, consulenza e sostegno per gli adulti di riferimento (insegnanti e genitori);
- interventi di consulenza individuale agli studenti (con il consenso dei genitori);
- sviluppo della funzione di coordinamento della scuola con le strutture formative superiori (Università e percorsi professionalizzanti) e con il mondo del lavoro;
- attività di collegamento e mediazione tra le diverse istituzioni (Reti di scuole – Ente Locale - ASL - Associazioni del territorio – Consulte Municipali) finalizzato alla creazione di un network di servizi a favore dei minori e dei loro adulti di riferimento (insegnanti e familiari).

In tal modo sarebbe fattibile rendere più agevole il percorso di costruzione di un’efficace alleanza educativa tra docenti, studenti e genitori, al fine di ridurre drop out degli studenti e burn out degli insegnanti, e facilitare il raggiungimento del Successo formativo ed in tal modo contribuire per una fetta importante a potenziare la costituzione di una sana auto-stima, fattore fondamentale per contrastare, come si è visto, la maggior parte dei comportamenti a rischio esaminati.

In linea con quanto affermato nel citato Documento ‘Guadagnare salute’ : “lo sviluppo sanitario richiede necessariamente strategie integrate e investimenti intersettoriali sui determinanti di salute” si ritiene importante sottolineare quanto sia indispensabile uscire da compartimenti stagni e realizzare attività di ricerca integrata che analizzino le correlazioni esistenti tra disagio scolastico e disagio mentale, tra dispersione e comparsa di comportamenti a rischio per individuare i fattori di rischio ed i fattori protettivi comuni ed intervenire in modo integrato ed efficace.

BIBLIOGRAFIA E LINKOGRAFIA

- Airasian in “Il ruolo della valutazione nel mastery learning” in J. Block, (a cura di) “Mastery learning – procedimenti scientifici di educazione individualizzata” Loescher (1972).

⁴³ “Atti del Convegno Psicologia, Scuola Qualità un Approccio integrato” Ordine degli Psicologi del Lazio 2000

- Annuario Caritas Diocesana di Roma, 2006-2007
- Amici, F., Clemente, A., Listorto, S. , (a cura di), Orientare per Integrare. Rapporto Caritas Diocesana di Roma, 2003-2004.
- Amici, F., Listorto, S., Rosi L., (a cura di), Manuale di orientamento e formazione interculturale per formatori e tutor, Caritas Diocesana di Roma, 2003-2004.
- Amovili L., (1994), Imparare ad imparare, Bologna, Patron.
- Antonietti (1998) Psicologia dell'apprendimento. Processi, strategie e ambienti cognitivi, Brescia, Editrice La Scuola
- Anastasi A., (1975), I test psicologici, Milano, Franco Angeli.
- Andriolo G., Consolini M., (2000) Progettare l'accoglienza, Milano, Franco Angeli.
- Baldaro Verde J. (1989) Insuccesso scolastico. In Battacchi M. W. Trattato enciclopedico di psicologia dell'età evolutiva. Vol II, tomo I, Padova, Piccin
- Bandura A. (1973) Aggression: A social learning analysis Englewood Cliffs N. J. Prentice-Hall
- Bandura A. (2000) Autoefficacia Erickson, Trento
- Bastiani (1986), L'orientamento nella scuola d'oggi, Roma, Editoriale B.M. Italiana.
- Berlyne (1971) D. E. Conflitto, attivazione e creatività. Milano Angeli
- Bertagna G., (2004) Premesse normative, culturali e pedagogiche alla proposta di organizzare l'offerta formativa attraverso il campus e i Larsa. Dipartimento di scienze della persona, Università di Bergamo
- Bion W. R. (1971) Esperienze nei gruppi Armando Armando
- Bracken B. A., (1993) T.M.A. Test di valutazione dell'autostima, Trento, Erikson
- Boscolo P., (1986), Psicologia dell'apprendimento scolastico, Torino, Utet.
- Brighenti E. (2006) Ricomincio da me - L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia" IPRASE Trento
- Buzzi C, Cavalli A, De Lillo A. (2002). Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia, Il Mulino, Bologna
- Canestrari R. (1984) Psicologia generale e dello sviluppo Editrice Clueb Bologna
- Caponea, Ferretti, (1999), L'orientamento nella scuola dell'autonomia, Milano, Franco Angeli.
- Caritas Diocesana di Roma, Prevenzione della dispersione scolastica come prevenzione del disagio: una proposta per il 43° Distretto (Anzio e Nettuno). Rapporto finale 2003-2004.
- Castles & Coltheart (2004), "Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?". Cognition, 91, pp.77-111.
- Comune di Roma - Assessorato alle Politiche Educative e Scolastiche, Opportunità per tutti. Libro verde per il successo formativo. Giugno 2001.
- Cornoldi, De Beni e Gruppo MT (2001) Imparare a studiare 2 Erickson Trento
- Covington (1996), Prevenire i fallimenti scolastici, Trento, Erickson.
- Crepet P. (2001) Non siamo capaci di ascoltarli, Torino, Einaudi
- De Beni R., Pazzaglia F., Molin A., Zamperlin C. (2003) Psicologia cognitiva dell'apprendimento, Trento, Erickson
- De Leo G. (1990) La devianza minorile , Roma, La Nuova Italia Scientifica
- Di Fabio A., (1998), Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti, Firenze, Giunti.
- Di Pietro M., Ramazzo L., (1997) Lo stress dell'insegnante, Trento, Erickson
- Domenici G., (1998), Manuale dell'orientamento e della didattica modulare, Bari, Laterza.
- Domenici G. (2000), La valutazione come risorsa, Tecnodid, Napoli
- Durost W. N., Gardner E. F., Madden R. (1970) A.P.A. Analysis of learning Potential, adattamento italiano a cura di K Polacek (1990)
- Fontana D., (1996) Manuale di psicologia per gli insegnanti, Trento, Erickson
- Fonzi A. (1997) Il bullismo in Italia, Firenze, Giunti
- Fonzi A. (1999) Il gioco crudele, Firenze, Giunti
- Friso D., Solet Tassan, (1995), Orientamento scolastico e professionale. Percorso formativo per alunni in difficoltà, Trento, Erickson.
- E.Gaburri (1991) L'Istituzione e le Istituzioni Ed. Borla
- Galimberti U. Dizionario di psicologia Gruppo editoriale L'Espresso. Istituto Geografico De Agostani Novara
- Gardner H. (1987) Formae Mentis, Milano, Feltrinelli
- Gardner H. (1993) Educare al comprendere, Milano, Feltrinelli
- Gardner H. (1995) L'educazione delle intelligenze multiple, Milano, Anabasi
- Giraldi G., (1966), Storia della pedagogia, Roma, Armando
- Gottman J., Declaire J. (1997) Intelligenza emotiva per un figlio, Milano, RCS Libri
- Guarino A. (2007) Fondamenti di Educazione alla salute FrancoAngeli
- Guarino A., Serantoni G., Vitiello A., Lopez E. Il tempo del rischio nello sviluppo in D'Alessio M. & Laghi F. (a cura di) La preadolescenza: identità in transizione tra rischi e risorse Piccin Padova (in corso di stampa)

- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J. (1996) Apprendimento cooperative in classe, Trento, Erickson
- Hammil (2004), "What we know about correlates of reading". *Exceptional Children*, 70 (4), pp.453-469.
- Holland J. L. (1998) Q.P.P. Questionario sulle preferenze professionali, Roma, PAS
- Lagrasta G. (1996) Educazione alla salute, Roma, Anicia
- Laufer M., M. E., (1986) Adolescenza e breakdown evolutivo, Torino, Bollati Boringhieri
- Listorto S. (1997) Onnipotenza-impotenza nel rapporto didattico. Sito Psychomedia
<http://www.psychomedia.it/pm/grpind/education/onnipot1.htm>
- Listorto S., (2004), MeM: Motivazione e Metodo, Roma, Il Caleidoscopio.
- Listorto S., Barsanti S., Rotondo C., (2005) L'insegnante rimotivante: come costruire l'alleanza educativa e didattica, Roma, Il Caleidoscopio Editore
- Listorto S. e Rotondo C. (2005) La dispersione scolastica: come prevenire, come rimediare. Il contributo della Psicologia Scolastica. Il Caleidoscopio. Roma
- Listorto S. (2007) Psicologia scolastica integrata. Proposta di Linee guida per l'intervento dello psicologo nella scuola. Sito Il Caleidoscopio
<http://www.ilcaleidoscopio.com/content/templates/articoli.asp?articleid=230&zoneid=59>
- Lodolo D'Oria e altri Studio Getsemani Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti
<http://www.edscuola.it/archivio/psicologia/burnout.htm>
- Lorand S., Schner H. I. (1969) Psicoanalisi dell'adolescente, Roma, Armando Armando Editore
- Lutte G. (1987) Psicologia degli adolescenti e dei giovani Il Mulino
- Mamone P. Marotta M. (a cura di) (2002) Il laboratorio delle responsabilità FrancoAngeli Milano
- Mancini G., Gabrielli G., (1998) T.V.D. Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica, Trento, Erickson
- Marcelli D., (1984) Psicopatologia del bambino, Milano, Biblioteca Masson
- Marcelli D., Braconnier D., (1985) Psicopatologia del bambino e dell'adolescente, Milano, Biblioteca Masson
- Marcelli D., Braconnier D., (1991) Psicopatologia dell'adolescente, Milano, Biblioteca Masson
- Marinelli P. (2000) La consulenza psicologica nella scuola dell'autonomia. Relazione introduttiva, Atti Convegno promosso dall'Ordine degli Psicologi del Lazio "Psicologia, Scuola, Qualità: un approccio integrato.
- Marinelli P. (2003) Storia di un Protocollo d'intesa, Notiziario dell'Ordine degli Psicologi.
- Marini F., Mameli C., (1999) Il bullismo nelle scuole, Roma, Carocci
- Marzocchi G. M., Molin A., Poli S., (2000) Attenzione e metacognizione, Trento, Erickson
- Maslow A. H. (1971) Verso una psicologia dell'essere Astrolabio – Ubaldini
- Masoni M. V., (2001) Studiare bene senza averne voglia, Trento, Erickson
- McCombs B. L., Pope J. E., (1996) Come motivare gli alunni difficili, Trento, Erickson
- Miller W., Rollnick S., (1994), Il Colloquio di motivazione, Trento, Erickson.
- Ministero della Pubblica Istruzione, La dispersione scolastica: una lente sulla scuola. Giugno 2000.
- Ministero della Pubblica Istruzione (Dicembre 2006) La dispersione scolastica, Indicatori di base per l'analisi del fenomeno Anno Scolastico 2004/05.
http://www.pubblica.istruzione.it/dg_studieprogrammazione/pubblicazioni.shtml
- Ministero della Pubblica Istruzione (Settembre 2007) Indicazioni per il Curricolo
www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf
- MIUR (2004) Schema di decreto legislativo concernente la definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53
www.istruzione.it
- Nanni. C., (2003) La riforma della scuola le idee, le leggi., Roma, LAS
- Novelletto A., Psichiatria psicoanalitica dell'adolescenza, Roma, Borla
- Oliverio, A., (1997), L'arte di pensare. Per imparare a decidere. Per usare la forza della mente, Milano, Rizzoli.
- Oliverio, A., (1999), L'arte di imparare. A scuola e dopo, Milano, Rizzoli.
- Oliverio, A., (2001), La mente. Istruzioni per l'uso, Milano, Rizzoli.
- Oliverio Ferraris, A. (1997), Il terzo genitore, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Ordine degli Psicologi del Lazio (2000) - Atti del Convegno Psicologia, Scuola Qualità un Approccio integrato
- Organizzazione Mondiale della Sanità Documento "Guadagnare salute - La strategia europea per la prevenzione e il controllo delle malattie croniche" – Copenaghen 2006
www.epicentro.iss.it/temi/croniche/pdf/Strategia_europea_italiano.pdf
- Pazzaglia, Moè, Friso e Rizzato (2002) Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso Erickson Trento
- Pellai A, Boncinelli S (2002) Just do it! I comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia. Franco Angeli Editore, Milano.

- Pellerey M., (1996) Q.S.A. Questionario sulle strategie d'apprendimento, Roma, LAS
- Phillips A., (1999) I no che aiutano a crescere; Milano, Feltrinelli
- Polacek K. (1983), L'influsso della famiglia sullo sviluppo professionale dei figli, in Orientamento scolastico e professionale, Roma.
- Pope, A. , Mc Hale, S. , Craighead E., (1992), Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti, Trento, Erickson.
- Scalisi et al. (2003), "Apprendere la lingua scritta: le abilità di base". Roma: Carocci Editore.
- Scarpellini C., Strologo E., (1976), (a cura di), L'orientamento. Problemi teorici e metodi operativi, Brescia, La Scuola.
- Setter G., (1992) Dall'infanzia alla preadolescenza, Firenze, Giunti
- Soresi S., (2000), (a cura di), Orientamenti per l'orientamento, Firenze, Giunti O.S.
- Soresi S., Nota L., (2000), Interessi e scelte, Firenze, Giunti O.S.
- Stipek D.J. (1988) La motivazione nell'apprendimento scolastico. SEI
- Terenzi P. (2006) Contrasta alla dispersione e promozione del successo formativo.
- Trombetta C., (1993) Genesi e sviluppo della psicologia dell'educazione in Italia, Cosenza, Edizioni Due Emme
- Trombetta C., (1997), L'alleanza e il cambiamento. Storia e immagine del rapporto tra scuola e psicologia in Italia, Roma, Armando Editore.
- Trombetta C., (2000) La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni, Trento, Erickson
- Ukmar G.(1997) Se mi vuoi bene, dimmi di no,Milano, Franco Angeli Le Comete
- Vellutino et al. (2004), "Specific reading disability (dyslexia): what we learned in the past four decades?". Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45 (1), pp.2-40.
- Vopel K. W., (1991), Giochi di interazione per adolescenti e giovani, Torino, Elle di Ci.
- Vopel K. W., (1994), Giochi interattivi, Torino, Elle di Ci.
- VII Commissione Cultura, Scienze e Istruzione, Indagine conoscitiva sul problema della dispersione scolastica. Gennaio 2000.
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D., (1971) Pragmatica della comunicazione umana, Roma, Astrolabio-Ubaldini
- Winnicott D. W. (1974) Gioco e realtà Armando Editore
- Winnicott D. W. (1968) La famiglia e lo sviluppo dell'individuo Armando Armando Editore
- Zanatta A. (1997) L., Le nuove famiglie, Bologna, Il Mulino