



La dispersione scolastica: analisi delle sue componenti e motivazioni

Laura Migliorini
Antonella Piermari
Nadia Rania

Università di Genova
Dipartimento di Scienze Antropologiche

La corrispondenza va inviata a: Laura Migliorini – Università di Genova, Dipartimento di Scienze Antropologiche, Sezione di Psicologia, c.so A. Podestà 2, 16121 Genova; e-mail: migliori@nous.unige.it.

Sommario

Il presente lavoro si propone di analizzare il concetto di dispersione scolastica attraverso l'esplorazione delle sue diverse componenti e motivazioni. Il passaggio da un ordine di scuola a un altro pone il soggetto di fronte a un processo di transizione, da una condizione sociale organizzata e normativa a un'altra in cui si devono riconsiderare le competenze disponibili per fronteggiare la nuova situazione. All'interno di questo quadro di riferimento assume significato il processo di orientamento colto nella sua componente di intervento di processo, concepito come un sistema integrato di supporto alla transizione.

La ricerca presentata è uno studio quali-quantitativo delle componenti principali del fenomeno dispersione dal punto di vista dei testimoni significativi (insegnanti, studenti e genitori); in particolare essi sottolineano i fattori di protezione e gli elementi di rischio rilevanti all'interno del processo di dispersione.

Parole chiave

Abbandono scolastico, adolescenti, orientamento, transizione

La dispersione è, e continua a essere, nonostante gli interventi tesi al miglioramento del sistema scolastico, un punto debole e un costo sociale alto per la nostra società, oggetto di attenzioni a fasi alterne da parte della classe politica e dei mass media. Essa rappresenta un problema-sintomo che segnala un duplice maladattamento: quello della scuola, che non

riesce a far fronte al compito per il quale è istituita, promuovere la maturità individuale e sociale del singolo, e quello dello studente, che sembra non trarre vantaggio dalla scuola per la sua crescita individuale e sociale (Liverta Sempio, Confalonieri e Scaratti, 1999).

Tuttavia, nonostante la rilevanza del tema in oggetto, la letteratura sembra presentare alcune lacune sia dal punto di vista della definizione, sia dal punto di vista dell'inquadramento teorico-concettuale del fenomeno.

Con il termine «dispersione scolastica» si indica solitamente una serie di elementi negativi che si sperimentano all'interno del sistema scolastico: frequenze irregolari, cambiamenti di sede, bocciature, abbandoni, ecc. Se il termine drop-out, che significa «cader fuori», è generalmente usato per designare lo studente che lascia la scuola senza completare il corso di studi che sta frequentando, esso tuttavia risulta non sempre idoneo per una precisa differenziazione del fenomeno al suo interno. Alcuni autori (Morrow, 1986; Lecompte e Dworkin, 1991; Janosz, Blank, Bouleric e Tremblay, 2000), a questo proposito, individuano diverse categorie all'interno del drop-out:

- i *cacciati*, allievi indesiderati che la scuola cerca attivamente di allontanare da sé;
- i *disaffiliati*, studenti che non provano attaccamento per la scuola e per le persone che fanno parte del contesto e che desiderano allontanarsene;
- le *mortalità educative*, rappresentate da quegli allievi che non sono in grado di completare il programma di studio;
- i *drop-out capaci*, studenti che hanno le capacità di seguire il programma, ma non sono socializzati alle richieste della scuola;
- gli *stop-out*, studenti che lasciano la scuola per un certo periodo;
- i *drop-out con bassa prestazione*, soggetti con un basso coinvolgimento e con bassi risultati scolastici;
- i *tuned out*, gli studenti che continuano a frequentare la scuola, ma senza essere «sintonizzati» con essa, nel senso che la percepiscono come irrilevante per i loro obiettivi di vita e credono che in essa nessuno si prenda cura di loro, tuttavia vi rimangono in quanto, contemporaneamente, non vedono nell'ambiente extrascolastico alternative significative alla loro esistenza.

Pertanto si può affermare che la dispersione scolastica non si presta a una definizione univoca sia per la sua varietà interna, sia perché è parte integrante di una costellazione di fenomeni con i quali si connette.

Nell'accezione comune, tuttavia, l'espressione «abbandono scolastico» tende a identificare nella persona dell'allievo colui che agisce l'abbandono, rendendo meno evidente in questo modo il ruolo sostenuto dalla scuola.

Il Ministero dell'Istruzione, al fine di approfondire il tema della dispersione scolastica e di descriverne le dinamiche evolutive, presenta, annualmente, i risultati dell'indagine campionaria sugli esiti degli scrutini nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, statali e non statali paritarie su tutto il territorio nazionale. I dati che seguono sono riferiti all'anno scolastico 2005-2006 per quanto concerne gli ammessi, i non ammessi all'anno successivo e i ritirati. Elemento critico e costante nel tempo risulta il primo anno

della scuola secondaria di secondo grado, per quanto riguarda sia la partecipazione sia il raggiungimento dei risultati: la percentuale di ritirati «ufficiali» infatti è di 6,2% (pari al doppio degli anni successivi) e i non ammessi sono il 15,1%; la percentuale dei ritirati «non ufficiali», durante il primo anno, è superiore alla media degli anni successivi (51% contro 46% in media). Per quanto riguarda la tipologia di scuola superiore, gli istituti professionali, quelli tecnici e quelli artistici risultano i più critici, evidenziando un'elevata percentuale di non ammessi, ammessi con debito e ritirati. Il Ministero inoltre precisa che per una più completa comprensione della dispersione sarebbe necessario conoscere anche i fattori esterni e interni alla scuola, il contesto socioeconomico e le variabili individuali che possono incidere sul fenomeno; a tale proposito Francescato, Tomai e Ghirelli (2002) individuano, quali principali elementi di rischio, il background familiare, le caratteristiche personali degli studenti e le relazioni con i pari, con gli insegnanti e con l'organizzazione scolastica stessa.

Nel quadro appena descritto trova conferma la criticità del momento di passaggio e di transizione da un ordine di scuola all'altro, già presente nella letteratura di riferimento (Jay e D'Augelli, 1991; Tanucci, 2005; Urdan e Schoenfelder, 2006); in questa fase il soggetto è posto di fronte a un processo di transizione, da una condizione sociale organizzata e normativa a un'altra in cui si devono riconsiderare le competenze disponibili per fronteggiare la nuova condizione, le informazioni relative alla nuova situazione e al contesto specifico nel quale egli si inserisce. Il processo di transizione si compone di una fase iniziale di disorganizzazione e disorientamento temporaneo, cui segue la ricerca di soluzioni e un successivo momento di possibile rielaborazione progettuale, utile all'implementazione di soluzioni e di risposte adeguate (Tanucci, 2005).

In letteratura, con il termine «transizione» si considerano quelle situazioni di stress psicosociale che rendono la persona più vulnerabile e possono comportare potenziali esperienze di crisi; esse non necessariamente sono vissute dal soggetto in senso negativo: affinché lo diventino, devono essere percepite dalla persona come un problema e come una minaccia per la propria identità (Depolo, 1991). Secondo Schlossberg (1981; 1984), nel processo di transizione si devono considerare tutti gli avvenimenti, o l'assenza di avvenimenti, previsti che hanno per effetto la trasformazione delle relazioni, delle abitudini, delle credenze e dei ruoli del soggetto coinvolto nel processo di cambiamento. L'autrice considera quattro elementi che influiscono sul modo in cui il soggetto affronta la situazione di transizione:

1. la situazione sociale, ambientale e contestuale che si è sviluppata;
2. il sé individuale che corrisponde alle caratteristiche personali, sociali e alle risorse psicologiche che il soggetto ha a disposizione;
3. il sostegno che il soggetto può ricevere dalle persone che lo circondano;
4. le strategie di coping, ovvero le modalità di adattamento che il soggetto può mettere in atto rispetto alla situazione considerata.

Ne consegue che il modo in cui la persona affronta la nuova situazione dipende sia dalle caratteristiche individuali, sia dal momento in cui l'evento si presenta, ma anche

dalle strategie e dalle risorse del soggetto a cui dobbiamo aggiungere le caratteristiche di contesto.

All'interno degli obiettivi del Ministero dell'Istruzione si prevedono azioni per il successo formativo e la prevenzione degli abbandoni al fine di garantire la realizzazione del diritto-dovere di istruzione/formazione (legge n. 76, del 2005). Poiché il nostro Paese presenta tassi di dispersione elevati, dal punto di vista politico e istituzionale ci si propone di diminuirli sensibilmente all'interno dell'intero ciclo formativo, con particolare attenzione alla fascia 14-19 anni. Fra le azioni predisposte in questi ultimi anni particolare attenzione è stata posta alla funzione dell'orientamento, come elemento indispensabile nel processo di scelta che deve accompagnare lo studente nel suo processo di crescita.

In tale ottica l'orientamento viene concepito come un sistema integrato di supporto al processo di transizione che considera il soggetto nella sua globalità (approccio globalistico-interdisciplinare): interessi, bisogni, attitudini ma anche fattori sociali, ambientali, culturali, familiari, economici che l'individuo deve conoscere per effettuare una scelta consapevole e motivata (Amoretti e Rania, 2005).

Alla luce di queste considerazioni, l'orientamento colto nella sua componente di intervento di processo (in ingresso, in itinere, in uscita) non può essere considerato come unico elemento che consente la riduzione di tali andamenti negativi nei diversi ordini di scuola, ma può considerarsi tra i fattori protettivi che possono contribuire a ridurre tale manifestazione di malessere da parte degli attori coinvolti in un'ottica di prevenzione del disagio scolastico. A tal fine, come è noto, è stata introdotta dal legislatore (legge n. 53, del 2003) la figura del tutor a supporto del percorso scolastico, che richiede una specifica formazione e svolge funzioni di orientamento e di tutorato degli allievi, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, nonché di coordinamento delle attività educative e didattiche.

Per analizzare la dispersione dal punto di vista psicologico, è necessario fare riferimento al particolare momento che vivono i principali protagonisti di questo fenomeno. L'adolescenza rappresenta un momento del ciclo di vita dell'individuo in via di sviluppo che si connota per i mutamenti fisici a cui si associano esperienze psicologiche, emozionali e relazionali molto intense (Palmonari, 1997). Si tratta sicuramente di un momento di vera e propria riorganizzazione interna, di un «compito evolutivo» che si considera assolto nel momento in cui l'individuo è in grado di stabilire e mantenere rapporti rilevanti e soddisfacenti con se stesso, con il gruppo dei pari e con i differenti contesti di vita in cui è inserito. A questo proposito, la letteratura di riferimento sul contesto scolastico, in un'ottica ecologica (Bronfenbrenner, 1986; Santinello e Bertarelli, 2002), si può ricondurre a due principali linee di ricerca: gli studi riferiti al clima (Moos e Trickett, 1987; Anderson, 1988; Zimmer-Gembeck et al., 2006) e quelli relativi allo stress (Schultz e Heuchert, 1983; Zani e Cicognani, 1999) che rappresenta una possibile mancanza di adattamento dello studente alla realtà scolastica, come risultato dell'incapacità di far fronte a negoziazioni tra persona e ambiente (Santinello e Bertarelli, 2002).

■ Obiettivi

Il presente lavoro si inserisce in un progetto promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Liguria, nell'ambito dell'Osservatorio Regionale sulla Dispersione Scolastica, volto a indagare aspetti quantitativi e qualitativi del contesto scolastico.¹ In questa sede viene riportata l'analisi quali-quantitativa² delle componenti principali del fenomeno dal punto di vista dei testimoni significativi (insegnanti, studenti e genitori) all'interno del processo, unitamente alle motivazioni e agli elementi più salienti del setting scuola che possono essere considerati fattori di protezione ed elementi di rischio dei processi adattivi alla luce del punto di vista dei principali attori coinvolti.

■ Metodo

Soggetti

L'indagine ha coinvolto una particolare tipologia di scuola secondaria di secondo grado individuata dall'Ufficio Scolastico Regionale come la più critica per la dispersione: hanno partecipato alla ricerca 10 istituti tecnici commerciali e per geometri che rappresentano la totalità di questa tipologia di scuole presenti nella Regione Liguria. Più precisamente i soggetti coinvolti nel progetto quali-quantitativo di rilevazione del fenomeno sono stati:

- 87 insegnanti (59 donne e 18 uomini; 10 soggetti non hanno fornito il dato) aventi ruoli istituzionali legati al «progetto obiettivo», a progetti di orientamento, coordinatori di classe, e 9 dirigenti scolastici (uno non ha compilato il questionario) di cui 6 uomini e 3 donne;
- 72 studenti rappresentanti di classe (43 maschi e 29 femmine) del biennio, di cui 38 frequentavano la prima e 34 la seconda;
- 75 genitori rappresentanti di classe (57 madri e 18 padri).

Strumenti e procedura di ricerca

Ai soggetti è stato somministrato un questionario preparato ad hoc dal gruppo di ricerca articolato in diverse aree tematiche al fine di indagare il fenomeno della dispersione scolastica attraverso l'analisi delle sue componenti e delle sue motivazioni con un approccio quali-quantitativo. Sono state create versioni differenziate per tipologia di soggetti; le aree indagate sono illustrate di seguito.

¹ Osservatorio Regionale sulla Dispersione Scolastica promosso dalla Regione Liguria finanziato su Fondo Sociale Europeo – ob. 3.

² I dati relativi alla parte quantitativa inerente al contesto scolastico sono stati pubblicati in «Il setting scolastico: la percezione di studenti, insegnanti e genitori» di Migliorini, Piermari e Rania (2005).

Nel questionario per gli insegnanti e i dirigenti scolastici, ai soggetti veniva richiesto di:

- delineare la propria esperienza circa il fenomeno della dispersione scolastica all'interno della realtà in cui opera;
- individuare i fattori di rischio, di protezione e le risorse attivabili per far fronte all'abbandono;
- elencare in ordine di priorità i fattori che influenzano lo star bene a scuola.

Nel questionario per gli studenti, ai soggetti veniva richiesto di:

- individuare le motivazioni che avevano guidato lo studente nella scelta della scuola, l'eventuale condivisione di questa esperienza con i genitori, le aspettative al momento dell'iscrizione e l'attuale grado di soddisfazione;
- valutare la percezione del clima all'interno della classe in base a una scala numerata, facendo riferimento alle relazioni con compagni e insegnanti;
- analizzare le possibili motivazioni di un coetaneo che abbandona gli studi.

Nel questionario per i genitori, ai soggetti veniva richiesto di:

- esplicitare i criteri che avevano guidato il figlio nella scelta della scuola e il tipo di partecipazione da parte del genitore al processo di decisione;
- valutare, in base a una scala numerata, il grado di soddisfazione dell'esperienza scolastica da parte del figlio;
- analizzare gli elementi su cui si basa il benessere di un ragazzo nel contesto scolastico.

In tutte le versioni la chiusura del questionario è stata dedicata alla raccolta dei dati socio-anagrafici. L'intera procedura è stata condotta tutelando l'anonimato dei partecipanti.

■ Risultati

L'analisi del contenuto delle risposte è stata condotta da due giudici indipendenti, che hanno creato prima individualmente delle categorie rispetto ai temi che emergevano e, dopo un successivo confronto, hanno codificato il contenuto secondo la griglia concordata. Dopo la fase di codifica gli esaminatori si sono nuovamente confrontati; dove non vi era concordanza di giudizio, discutevano i possibili significati del contenuto per stabilirne l'assegnazione nella categoria.

Gli insegnanti e i dirigenti scolastici

Il fenomeno della dispersione

Dall'analisi delle risposte fornite dai soggetti si delinea un quadro molto variegato della percezione che insegnanti e dirigenti hanno della dispersione scolastica e della sua incidenza nella realtà in cui operano. In alcuni casi, i dirigenti scolastici riportano tassi di dispersione più elevati di quelli indicati dagli insegnanti: questo dato può essere dovuto al

fatto che i dirigenti scolastici hanno una visione più ampia e completa dell'incidenza. Anche fra gli insegnanti non vi è una percezione omogenea del fenomeno: secondo alcuni, negli ultimi anni il problema si è accentuato, soprattutto nelle classi prime, presumibilmente in seguito all'estensione dell'obbligo formativo che costringe lo studente alla frequenza di un anno di scuola media superiore; secondo altri il fenomeno si distribuisce nelle classi seconde o terze, con motivazioni differenti. Al contrario, altri ritengono che il fenomeno dispersione sia sensibilmente in calo e lo attribuiscono in parte a un abbandono vero e proprio del percorso formativo e, in parte, a passaggi ad altra scuola.³ Emerge inoltre come la difficoltà di condividere una definizione univoca di tale fenomeno abbia come diretta conseguenza una certa ambivalenza nelle percezioni degli insegnanti.

Fattori di rischio

I dirigenti e i docenti individuano alcuni fattori di rischio (si veda la tabella 1) quali segni premonitori del successivo abbandono e, precisamente, orientano la loro attenzione su elementi legati allo studente, quali la mancanza di motivazioni e di interesse verso lo studio e una fragilità dell'adolescente, alle difficoltà familiari e agli aspetti relazionali nell'ambito della vita a scuola.

Gli insegnanti sembrano evidenziare soprattutto elementi esogeni alla scuola per quanto riguarda il rischio, individuando i «campanelli d'allarme» soprattutto, e quasi esclusivamente, all'esterno; questa visione del fenomeno può risultare parziale e limitante poiché, da un lato, indica una situazione del corpo insegnante costretto a fronteggiare situazioni difficili, che di fatto hanno in gran parte radici all'esterno della scuola, d'altra parte testimonia una scarsa percezione del processo di apprendimento e relazionale come reciproco e multideterminato.

TABELLA 1
Fattori di rischio di abbandono

Fattori di rischio	Percentuali
Demotivazione, disinteresse	23,5
Fragilità del ragazzo/a	22,5
Situazione familiare difficile	19,4
Insuccesso scolastico	18,4
Assenteismo	13,8
Isolamento	2,4

³ La situazione poco definita del fenomeno dal punto di vista quantitativo a livello locale ha portato alla realizzazione del progetto «Osservatorio sulla dispersione scolastica», entro cui questo lavoro si inserisce, per permettere una migliore conoscenza della situazione presente sul territorio e poter progettare azioni e interventi maggiormente finalizzati.

Fattori di protezione e risorse

I fattori di protezione sono un punto di riferimento importante per analizzare l'esperienza scolastica in un'ottica di benessere e di prevenzione, in quanto permettono di evidenziare quali possono essere le strategie di intervento volte a incrementare le risorse e le potenzialità dei soggetti e dell'istituzione.

Per quanto riguarda i fattori di protezione (si veda la tabella 2) gli insegnanti segnalano come specifici elementi protettivi gli interventi che la scuola attua per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e più precisamente attività di tutoring, di recupero, percorsi di didattica individualizzata, ecc.; questo ultimo aspetto è un elemento importante in termini di autoefficacia e di orgoglio dei docenti. Vengono inoltre segnalati elementi interni al loro contesto di lavoro: un clima generale di collaborazione, di ascolto e di dialogo, unito a rapporti tra alunni e insegnanti caratterizzati da rispetto reciproco. Fra le risorse che si potrebbero attivare, gli insegnanti inseriscono: una maggiore disponibilità finanziaria, una riduzione del numero di alunni per classe, un maggior spazio dedicato a interventi di orientamento e tutoraggio.

TABELLA 2
Fattori di protezione

Fattori di protezione	Percentuali
Attività di tutoring e altre attività di recupero	49,2
Buoni rapporti con compagni e insegnanti	14,0
Collaborazione con le famiglie	13,0
Famiglie attente al percorso formativo	11,4
Ascolto e attenzione agli studenti	9,4
Clima di collaborazione	3,0

Star bene a scuola

Nel questionario inoltre era richiesto di indicare gli elementi ritenuti più influenti per lo star bene a scuola. Dalle risposte emergono le seguenti macroaree:

- relazioni interpersonali (44,6%);
- ambiente scolastico (20,3%);
- caratteristiche personali e professionali dei docenti (19,6%);
- didattica (15,5%).

Questi dati confermano che gli elementi che concorrono a un buon adattamento del soggetto alla vita a scuola sono molteplici e i fattori principali si possono ricondurre: alla dimensione relazionale che permea tutta l'esperienza scolastica coinvolgendo gli studenti, i docenti e le famiglie, caratterizzata da dialogo e rispetto reciproco; all'ambiente scola-

stico inteso sia nella sua componente strutturale sia come «clima»; alla professionalità e alla disponibilità all'ascolto dei docenti, unitamente alla qualità della didattica da loro offerta agli studenti.

Gli studenti

Motivazioni nella scelta della scuola secondaria di secondo grado

Riguardo a questo aspetto sono state individuate alcune categorie che descrivono i fattori che maggiormente contribuiscono al processo di scelta (si veda la tabella 3).

Tra i primi elementi considerati dagli studenti nella scelta della scuola troviamo non solo aspetti importanti come l'interesse per le materie presenti nell'offerta formativa e la possibilità di un inserimento lavorativo facilitato dal tipo di percorso formativo scelto, ma anche elementi come la vicinanza casa-scuola o la reputazione della scuola stessa. Questi ultimi indicano una scelta orientata non solo ai propri interessi o attitudini, ma anche a condizioni di comodità o prestigio che possono non risultare sufficientemente incentivanti per superare eventuali successive difficoltà scolastiche.

TABELLA 3
Motivazioni nella scelta della scuola secondaria di secondo grado

Motivazioni	Percentuali
Interesse per le materie	33,1
Sbocchi lavorativi	17,8
Abilitazione al lavoro senza studi universitari	14,4
Reputazione della scuola	11,0
Consigli di insegnanti e familiari	9,3
Influenza di amici e/o persone che conoscono direttamente la scuola	5,1
Attrezzature recenti	5,1
Vicinanza a casa	4,2

Condivisione della scelta con i genitori

A questo proposito, la maggior parte dei soggetti dichiara di aver condiviso tale esperienza con i propri genitori (66,7%); alcuni, invece, affermano di aver deciso in autonomia (26,4%). Soltanto un numero esiguo di studenti (6,9%) riferisce di aver vissuto la decisione come imposta dai genitori.

Soddisfazione per l'esperienza scolastica

L'aspetto della scelta è senza dubbio legato alla soddisfazione manifestata per l'esperienza scolastica; la maggior parte degli studenti risulta soddisfatta o molto soddisfatta (81,3%).

Coloro che, per diversi motivi, risultano insoddisfatti corrispondono anche a quei soggetti che hanno percepito come imposta dai familiari la scelta della scuola (18,7%). Rispetto a questo dato occorre ricordare che i soggetti partecipanti a questa fase della ricerca sono studenti-rappresentanti di classe, molto probabilmente con una visione e un percorso formativo di riuscita e soddisfazione dell'esperienza scolastica che potrebbero discostarsi dalla percezione degli studenti nella loro complessità.

Impegno e clima scolastico

Il questionario presenta tre scale (da 0 a 10) volte a valutare le seguenti aree:

1. il grado di soddisfazione per i risultati che lo studente ottiene in relazione all'impegno profuso;
2. la percezione del ragazzo rispetto alla soddisfazione dei genitori per il suo andamento scolastico;
3. la percezione del «clima» nella classe.

Non si rilevano picchi estremi nelle risposte (si veda la figura 1); l'aspetto che fa registrare il punteggio più elevato, quindi di maggiore soddisfazione, è il clima percepito nelle relazioni con i compagni, dato che conferma ancora una volta l'importanza dell'esperienza di socializzazione e di confronto con il gruppo dei pari caratteristica di questa età.

Esperienza in classe

All'interno del questionario è stato chiesto di descrivere questo aspetto attraverso tre aggettivi. Due esaminatori indipendenti li hanno codificati secondo la loro positività o negatività; nei pochi casi in cui non c'era concordanza di giudizio, sono stati discussi i possibili significati dei termini per stabilire l'assegnazione ai due gruppi (si veda la tabella 4).

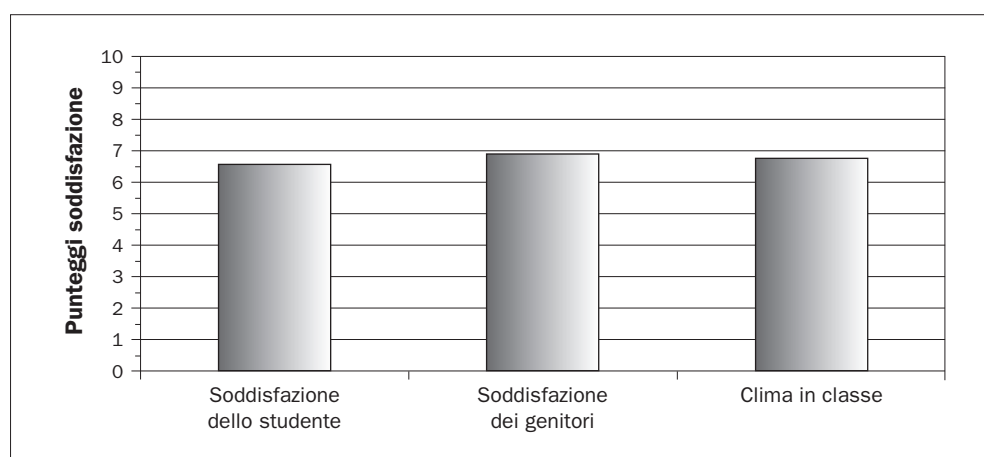


Fig. 1 Soddisfazione per i risultati e il clima scolastici.

Come si può osservare l'esperienza in classe è valutata in modo positivo sia per quanto riguarda gli aspetti relazionali sia per quelli di organizzazione didattica e offerta formativa. Anche gli aggettivi negativi, presenti in misura inferiore, vertono su questi due aspetti.

TABELLA 4
Codifica degli aggettivi per descrivere l'esperienza in classe

Aggettivi	Esempi	Percentuali
Positivi	Allegra, bella, divertente, interessante, istruttiva	77,7
Negativi	Conflittuale, da migliorare, noiosa, stancante, stressante	22,3

Percezione del corpo insegnante

Sono stati codificati, anche in questo caso, gli aggettivi utilizzati dagli studenti per definire il gruppo dei loro insegnanti (si veda la tabella 5). Dai dati emerge che il giudizio che gli studenti riportano circa i propri insegnanti è prevalentemente positivo, anche se, in questo caso, la presenza di aspetti negativi non è trascurabile; gli studenti mettono in evidenza carenze sia di tipo relazionale sia relative alla preparazione degli insegnanti.

TABELLA 5
Codifica degli aggettivi per descrivere gli insegnanti

Aggettivi	Esempi	Percentuali
Positivi	Bravi, disponibili, preparati, simpatici	58,8
Negativi	Impazienti, incapaci, insensibili, noiosi	41,2

Dispersione scolastica

Per sondare quali cause gli studenti imputano al fenomeno dell'abbandono scolastico, si è formulata la domanda in modo indiretto («Quali potrebbero essere le motivazioni di un ragazzo della tua età per abbandonare questa scuola?»). Raccogliendo le indicazioni più frequenti sono state create le categorie concettuali presentate nella tabella 6.

Gli studenti dimostrano di percepire la dispersione scolastica come un fenomeno variegato e multifattoriale, così come emerge dalla letteratura sull'argomento. Evidenziano infatti motivazioni sia relazionali, sia legate alla difficoltà nell'intraprendere la carriera scolastica. Le risposte sono riferite a molteplici aspetti e dimostrano la capacità che gli studenti, già nei primi anni della scuola superiore, hanno di interpretare un fenomeno complesso e articolato come la dispersione.

Si è inoltre indagata la percezione degli studenti rispetto a ciò che la scuola mette in atto per ridurre il rischio di dispersione; la maggior parte dei soggetti (96%) risponde

«niente», il che denota una certa insoddisfazione a riguardo o la scarsa visibilità delle attività proposte. Chi descrive le iniziative offerte dalla scuola elenca aspetti legati all'organizzazione didattica e alla presenza di progetti specifici di recupero. Secondo alcuni lo studente deve essere libero di decidere di abbandonare gli studi; la scuola non deve, né può, avere un ruolo in questa sua decisione.

TABELLA 6
Cause di abbandono scolastico

Possibili cause di abbandono scolastico	Percentuali
Scarsa attitudine allo studio	43,1
Rapporto conflittuale con gli insegnanti	12,4
Risultati scolastici negativi	9,2
Motivazioni personali	9,2
Scelta della scuola non adeguata	7,7
Difficoltà di relazione con i compagni	4,6
Scarso interesse per le materie	4,6
Mancanza di volontà e determinazione	4,6
Motivazioni familiari	4,6

I genitori

Motivazioni nella scelta della scuola secondaria di secondo grado

Riguardo a questo aspetto si delineano alcune categorie che raggruppano i fattori che più frequentemente, secondo i genitori, hanno contribuito al processo di scelta (si veda la tabella 7).

A questo riguardo emerge una forte somiglianza tra le motivazioni espresse dai genitori e quelle dei figli. Tuttavia, nelle risposte dei genitori si riscontra un aspetto non presente in quelle degli studenti ossia la partecipazione a percorsi di orientamento come l'open day nelle scuole e la raccolta di materiale informativo quali elementi necessari per una presa di decisione consapevole.

Condivisione della scelta con i genitori

Coerentemente con quanto dichiarato dal gruppo degli studenti, anche la maggior parte dei genitori (75%) afferma di aver condiviso con il figlio la scelta della scuola; alcuni (11,8%), invece, dichiarano di non aver condiviso la decisione col figlio, senza aggiungere elementi in merito; altri (13,2%) spiegano di essere stati vicini in vari modi, lasciando però loro la piena libertà di intraprendere il percorso formativo preferito. I genitori che

TABELLA 7
Motivazioni nella scelta della scuola secondaria di secondo grado

Motivazioni	Percentuali
Interesse per le materie e attitudine per il tipo di scuola	38,5
Abilitazione al lavoro senza studi universitari	25,0
Vicinanza a casa	9,4
Consigli degli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado	9,4
Influenza di persone che conoscono direttamente la scuola (amici, fratelli, ecc.)	8,3
Informazioni raccolte/open day	7,3
Lavoro dei genitori congruente con il percorso formativo	2,1

hanno condiviso la scelta con il figlio possono essere distinti in due gruppi: quelli che lo hanno supportato solo emotivamente nel momento della decisione (28,1%) e quelli, la maggior parte (71,9%), che invece hanno avuto un ruolo più attivo e articolato, nel senso che hanno aiutato il ragazzo a raccogliere le informazioni necessarie per decidere, lo hanno accompagnato nelle visite agli istituti e hanno discusso con lui riguardo agli eventuali sbocchi professionali.

Soddisfazione per l'esperienza scolastica

La quasi totalità dei soggetti (96%) percepisce l'esperienza scolastica del figlio come positiva; gli aspetti, presentati dai genitori, secondo i quali i ragazzi vivono in modo soddisfacente la scuola sono legati principalmente alle relazioni instaurate con i compagni e con i docenti. Altri elementi rilevanti sono quelli dell'interesse per le materie di studio e del raggiungimento del diploma in vista del futuro inserimento lavorativo. Ai genitori era inoltre richiesto di valutare, su una scala da 0 a 10, quanto percepivano corrispondente l'immagine che essi avevano della scuola rispetto al progetto formativo che essa persegue. La media dei loro giudizi corrisponde a 6,7: ancora una volta si riscontra una valutazione che supera la sufficienza, ma non raggiunge valori eccellenti.

Fattori di benessere

Ai genitori è stato chiesto di indicare quali aspetti possano influire sul benessere del ragazzo a scuola (si veda la tabella 8).

La maggioranza di loro indica, come fattore di benessere, la possibilità di instaurare buoni rapporti con gli insegnanti, come secondo fattore viene evidenziata la competenza e la professionalità degli stessi; un'attenzione particolare è attribuita all'ambiente scuola, considerato sia in senso fisico, ad esempio strutture adeguate e accoglienti, sia in senso «comportamentale», inteso come presenza di regole, serenità e relazioni soddisfacenti con tutto il personale della scuola.

TABELLA 8
Fattori di benessere dei ragazzi a scuola

Fattori di benessere	Percentuali
Relazione con gli insegnanti	30,8
Professionalità degli insegnanti	28,8
Ambiente scolastico	23,1
Relazione con i compagni	9,6
Autostima del ragazzo	7,7

■ Conclusioni

Dall'analisi delle percezioni dei testimoni privilegiati, insegnanti e genitori, del fenomeno dispersione emerge che una scelta errata della scuola non rappresenta un fattore di rischio; tale dato è confermato dal fatto che l'aver scelto una scuola coerente con le proprie potenzialità e interessi non rappresenta di per sé un fattore di protezione all'abbandono. Si può affermare pertanto che il binomio drop-out e scelta errata della tipologia di scuola non sia confermato dalla percezione degli insegnanti. Il principale fattore di rischio è rappresentato dalla demotivazione e dal disinteresse che può corrispondere alla «mancanza di sintonizzazione» dello studente con la scuola e a una difficoltà da parte di quest'ultima di proporre contenuti stimolanti e contesti di riferimento significativi.

Un ulteriore elemento di riflessione sui fattori di rischio è quello relativo alla «fragilità» del ragazzo, che rappresenta una componente rilevante della lettura di questo fenomeno, la quale deve tenere conto del quadro legato alla fatica delle transizioni e agli stress a cui gli studenti sono soggetti nel passaggio da un ordine di scuola a un altro. Tuttavia, se da un lato questo dato rappresenta un elemento da cui non si può prescindere (fase adolescenziale e di transizione a un nuovo contesto), dall'altro sembra che gli insegnanti non siano in grado di individuare possibili strategie e aree di intervento per supportare il percorso di crescita degli studenti e la fase di disorganizzazione che fa seguito a un cambiamento. Infatti, le risposte degli insegnanti propongono una visione che riconduce a fattori esterni al contesto scolastico componenti rilevanti nella definizione e sviluppo della dispersione, proponendo pertanto una chiave di lettura monodimensionale, poiché deficitaria di un'interpretazione più critica dell'agire dell'istituzione scolastica nel prevenire e ridurre l'abbandono della scuola da parte dei ragazzi. Questo modello di lettura, proposto dagli attori coinvolti (insegnanti, allievi e genitori), non sembra tener conto dei rapporti di reciproca influenza tra i contesti relazionali e istituzionali, tra i fattori di rischio e di protezione, considerandoli invece più come insieme di elementi a base individuale che quale frutto di relazioni circolari. Questa visione si riverbera anche sulle modalità con cui gli insegnanti ipotizzano possibili modalità di fronteggiamento della dispersione, che risultano in questo modo lineari e poco rispondenti alla complessità del fenomeno.

Da questi dati emerge una lettura degli insegnanti come mancanti di senso di efficacia nel contesto scolastico di fronte alle problematiche di apprendimento all'interno di una dimensione emotivo-relazionale.

Da parte degli studenti vi è una generale soddisfazione per la scuola che raggiunge la «sufficienza», ma ben al di sotto delle potenzialità che, come secondo contesto di riferimento per un adolescente dopo quello familiare, potrebbe svolgere dal punto di vista dei significati emotivi, relazionali e di apprendimento.

Sembra emergere, da parte di insegnanti e studenti, una percezione caratterizzata da percorsi differenti, traiettorie distinte che trovano pochi punti di contatto e di confronto sull'esperienza vissuta all'interno del setting scolastico.

Si evidenzia inoltre una convergenza di posizioni delle diverse parti coinvolte, insegnanti, studenti e genitori, rispetto all'importanza del porre attenzione all'aspetto relazionale come elemento facilitante del processo di apprendimento e protettivo dalle forze espulsive del contesto scolastico.

In quest'ottica di circolarità tra sistemi è utile chiedersi non solo quali sono i fattori di rischio del fenomeno della dispersione, ma anche quali sono i rischi a cui può andare incontro chi abbandona la scuola. In un'ottica di sviluppo di questa linea di ricerca, sarebbe utile approfondire le motivazioni e le percezioni dell'esperienza della dispersione da parte di chi l'ha vissuta in prima persona, gli studenti che hanno abbandonato la scuola e i loro genitori. Questo filone di studi potrebbe supportare l'attività degli insegnanti consentendo di identificare i fattori di rischio durante il percorso dello studente e di attuare progetti e interventi per affrontare il fenomeno della dispersione nelle diverse forme considerate nel presente lavoro.

■ Bibliografia

- Amoretti G. e Rania N. (2005), *L'orientamento: Teorie, strumenti e metodi*, Roma, Carocci.
- Anderson L.M. (1998), *Classroom task environment and student task related belief*, «Elementary School Journal», vol. 88, pp. 281-295.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.
- Depolo M. (1991), *Strategie per cavarsela*. In G. Giovannini e M.L. Pombeni (a cura di), *Deboli/ diversi, esperienze di formazione*, Bologna, Nuova Formazione, pp. 18-23.
- Francescato D., Tomai M. e Ghirelli G. (2002), *Fondamenti di psicologia di comunità*, Roma, Carocci.
- Janosz M., Blank M., Bouleric B. e Tremblay R.E. (2000), *Predicting different types of school dropout: A typological approach with two longitudinal samples*, «Journal of Educational Psychology», vol. 92, pp. 171-190.
- Jay G.M. e D'Augelli A.R. (1991), *Social support and adjustment to university life: A comparison of African-American and white freshmen*, «Journal of Community Psychology», vol. 19.
- Lecompte M.D. e Dworkin A.G. (1991), *Giving up on school student drop-outs and teachers burnouts*, Newbury Park, Corwin Press.
- Liverta Sempio O., Confalonieri E. e Scaratti G. (a cura di) (1999), *L'abbandono scolastico: Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Milano, Raffaello Cortina.

- Migliorini L., Piermari A. e Rania N. (2005), *Il setting scolastico: La percezione di studenti, insegnanti e genitori*, «Psicologia dell'Educazione e della Formazione», vol. 7, n. 2, pp. 187-207.
- Moos R.H. e Trickett E.J. (1987), *Classroom Environment Scale manual*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- Morrow G. (1986), *Standardizing practice in the analysis of school drop-outs*. In G. Natriello (a cura di), *School drop-outs: Patterns and policies*, New York, Teachers College Press, pp. 38-51.
- Palmonari A. (1997), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- Santinello M. e Bertarelli P. (2002), *La scuola come setting*. In M. Prezza e M. Santinello (a cura di), *Conoscere la comunità: L'analisi degli ambienti di vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, pp. 257-296.
- Schlossberg N.K. (1981), *A model for analysing human adaptation to transitions*, «The Counseling Psychologist», vol. 9, pp. 2-18.
- Schlossberg N.K. (1984), *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*, New York, Springer.
- Schultz E.W. e Heuchert C.M. (1983), *Child stress and the school experience*, New York, Human Science Press.
- Tanucci G. (2005), *Il successo universitario: Sapere di psicologia per iscriversi a psicologia*, «Risorsa Uomo», vol. 11, n. 1-2, pp. 163-177.
- Urdan T. e Schoenfelder E. (2006), *Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs*, «Journal of School Psychology», vol. 98, pp. 331-349.
- Zani B. e Cicognani E. (1999), *Le vie del benessere: Eventi di vita e strategie di coping*, Roma, Carocci.
- Zimmer-Gembeck M.J., Chipuer H.M., Hanisch M., Creed P.A. e McGregor L. (2006), *Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement*, «Journal of Adolescence», vol. 29, pp. 911-933.

■ School drop-out: an analysis of its components and causes

The present work explores the concept of drop-out through the analysis of several components and motivations. During the passage from a kind of school to another the student must reconsider his/her competences in order to face the new situation. Inside this framework of reference the guidance process is considered as a support system integrated to the transition process.

The present research is a qualitative and quantitative study about the main elements of the dropping-out process from the point of view of stakeholders as teachers, students and parents; in particular they underline the protective and risk factors relevant in the dropping-out process.

■ Key words

Drop-out, adolescents, guidance, transition