



UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo



Obiettivo 3 Asse C Misura C2

PROGETTO TRAGHETTO

una ricerca intervento sulla dispersione scolastica

RELAZIONE FINALE

Hanno collaborato:

**Preside I.I.S.di Palombara
Prof. Sergio Evangelista**

Le docenti:

- ***Anna Maria Alboni,***
- ***Marina D'Amato,***
- ***Marina Ippoliti,***
- ***Grazia Tripodi***

I consulenti:

- ***Simona Baldanza***
- ***Flavia Franco***
- ***Silvia Egidi***
- ***Gianfranco Guidi***

INTRODUZIONE

L'esigenza di approfondire la conoscenza della realtà degli studenti dell'Istituto Tecnico Commerciale "A. Petrocchi", da un punto di vista scolastico e psicologico, nasce in un primo momento dagli insegnanti, i quali, in varie occasioni di confronto informale con la società di formazione "Pianeta Formazione", riportano la loro difficoltà nel relazionarsi quotidianamente con ragazzi che non stanno bene a scuola, non vivono serenamente la realtà scolastica né da un punto di vista didattico né relazionale. La sensazione di impotenza che ne deriva dal non riuscire a comprendere le cause di un così profondo disagio è grande. Demotivazione, difficoltà di socializzazione e di accettare le regole del vivere comune, disinteresse molto diffuso anche verso attività extrascolastiche, queste e tante altre ancora le tematiche a cui fanno riferimento gli insegnanti nei primissimi incontri che i docenti tengono con gli psicologi e il responsabile della Società di formazione ed ai quali si rivolgono proprio per trovare insieme delle risposte a tanti dubbi e interrogativi. Nasce così una ricca collaborazione tra "Pianeta Formazione" e l'Istituto, che durerà per tutto l'anno scolastico 2003/04, una collaborazione basata soprattutto su un continuo confronto tra gli esperti della società e i docenti della scuola, con l'obiettivo di valorizzare le competenze di tutte le professionalità presenti, nel rispetto del ruolo di ognuno.

Gli insegnanti palesano, in particolare, il loro bisogno di un supporto da parte di personale specializzato per poter dapprima capire e poi affrontare il disagio degli studenti con cui si trovano a convivere. Questo disagio sembra assumere proporzioni enormi nei primi due anni del percorso scolastico superiore, in altri termini nella fase di passaggio dalle scuole medie inferiori alle superiori. I dati fornitici dalla segreteria dell'istituto rappresentano la dimostrazione numerica di quanto detto: è in questa fase che si registra il maggior numero di studenti respinti, di abbandoni e ritiri durante l'anno scolastico.

Da qui il termine "Traghetto" con cui abbiamo voluto dare un nome al nostro progetto: il nostro intervento vuole essere una facilitazione, un accompagnamento in questo passaggio, in questa transizione spesso ardua e complessa. Un intervento, se vogliamo, di prevenzione

secondaria, teso a limitare le dimensioni del fenomeno *dispersione* presente in modo inequivocabile nel biennio scolastico dell'istituto "A. Petrocchi".

IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

L'introduzione dell'obbligo formativo (Legge 144/99) prevede che fino all'età di 18 anni i giovani debbano proseguire la formazione all'interno della scuola secondaria superiore, oppure nella formazione professionale, o ancora nell'apprendistato. La finalità del provvedimento è il buon esito formativo, da ottenere attraverso il conseguimento di un diploma di scuola secondaria o di una qualifica professionale.

Pertanto, con il termine dispersione scolastica ci riferiamo ad un prematuro allontanamento dal percorso formativo, con conseguenze spesso negative, non solo per ciò che concerne la formazione professionale, ma per lo sviluppo della persona nel suo insieme.

Anche nel caso oggetto del nostro intervento, il problema è dato dall'alto numero di abbandoni che si verificano soprattutto nei primi due anni e da un elevato numero di ripetenti presenti nelle prime classi curricolari.

Tale problema è inoltre particolarmente sentito dai docenti i quali lamentano notevoli difficoltà nel condurre la didattica in classe con conseguenti problemi di gestione dell'aula per l'evidente numero di alunni che appaiono poco motivati.

Un'indagine parlamentare del gennaio 2000 (VII Commissione - cultura, scienza e istruzione) evidenzia alcune cause della dispersione scolastica, distinguendo tra variabili esogene e variabili endogene.

Tra le prime bisogna considerare fattori quali le possibilità di reddito, la disponibilità di infrastrutture, l'assenza di impellenze o bisogni economici. La combinazione sottosviluppo (o povertà) + degrado ambientale urbano (metropolitano) sembra essere quella che in assoluto produce la maggiore spinta ad anticipare l'uscita dal sistema scolastico formativo.

Rilevante è, però, anche il peso esercitato dalle culture familiari: il "patrimonio culturale" continuerebbe a operare da forte discriminante tra gli alunni, indirizzandone modelli di socializzazione e definendone le capacità effettive di apprendimento.

Vi sono infine i grandi orientamenti culturali dominanti, i quali assegnano valori mutevoli ai diversi obiettivi che un ragazzo può darsi e che interagiscono con le culture familiari.

Accanto a queste variabili, l'indagine ha evidenziato come vi siano disfunzioni e fattori ostili che operano all'interno del sistema scolastico-formativo e che in misura relativamente autonoma producono le condizioni della dispersione. L'indagine fa riferimento alla qualità dei percorsi didattici, troppo rigidi rispetto agli interessi e agli stimoli più spontanei dei ragazzi; alla necessità di aprirli di più anche alle realizzazioni pratiche (il "saper fare") e a metodologie di apprendimento cooperativo.

Si è sottolineato il problema della complessiva organizzazione e articolazione degli studi superiori e della opportunità di rafforzare la formazione professionale.

Si è insistito sull'importanza di offrire agli alunni un quadro di continuità e stabilità (sia per quanto riguarda il passaggio tra scuole sia per quanto riguarda il personale docente).

Un altro punto della riflessione riguarda il rapporto scuola-famiglia e la necessità che l'istituzione sappia acquisire una mentalità "pro-attiva" verso le famiglie più lontane ed estranee.

Bisogna infine considerare le situazioni di "debolezza" interna in cui possono venire a trovarsi gli alunni. E' ormai consolidato che l'alunno più debole socialmente e culturalmente sia il più esposto alle spinte dispersive.

Per un approfondimento delle tematiche esposte fin qui si rimanda al primo capitolo, dedicato all'indagine preliminare condotta su diversi istituti di scuola media superiore.

Un dato molto interessante è quello legato all'insuccesso negli istituti tecnici, tematica questa che ci interessa ancor più da vicino. Qui riportiamo un estratto da una ricerca effettuata nel 1999 nel territorio di Bussolengo (VR) nella quale tra l'altro si osserva come "molti insegnanti e di conseguenza molte famiglie rimangono tuttora convinti che esista una scala di coefficienti di difficoltà che vede sottovalutati i tecnici rispetto ai licei. Ciò porta a ritenere che gli alunni non in grado di affrontare gli studi liceali, abbiano maggiori possibilità nei tecnici, senza valutare peraltro la notevole diversità di indirizzi. È a questo punto ovvio che nei tecnici si verifichi un insuccesso scolastico di dimensioni rilevanti".

DESCRIZIONE GENERALE DEL PROGETTO

Le principali finalità del progetto sono:

- Indagare sulle cause del disagio degli studenti e sulla scelta scolastica, così da approfondire la conoscenza dei fattori alla base della dispersione
- Offrire una consulenza ai docenti a più livelli, così da attivare le risorse interne del sistema su cui si intende intervenire
- Lavorare con gli studenti facendo riferimento alle più importanti criticità emerse da un'indagine iniziale
- Ottenere un miglioramento del clima relazionale nelle classi sia tra alunni e docenti e sia tra gli studenti stessi
- Limitare il fenomeno della dispersione, mirando in parte ad una riduzione degli abbandoni e in parte ad una maggior consapevolezza delle scelte formative effettuate dagli studenti

Queste finalità così descritte per grandi linee si articolano in diverse fasi in cui è stato suddiviso tutto il progetto.

Si è ritenuto opportuno, prima ancora di intervenire su una realtà conosciuta poco approfonditamente, condurre un'indagine su quali potessero essere nel caso preso in esame le fonti di disagio tra gli studenti e quindi di dispersione scolastica. A tal fine è stato messo a punto un questionario somministrato non solo a tutti gli alunni dell'ITC "A. Petrocchi", ma anche ad altre due scuole superiori (Liceo Scientifico "Spallanzani" di Tivoli e Istituto Professionale Alberghiero di Palombara Sabina), allo scopo di confrontare realtà diverse.

Dopo questa indagine preliminare, seguono le fasi di intervento vero e proprio.

Prima fase: **LA CONSULENZA AL CORPO DOCENTE**

Seconda fase: **WORKSHOP SULLE DINAMICHE DI GRUPPO**

La terza fase: **LO SPORTELLLO DI ASCOLTO E ORIENTAMENTO**

Quarta fase: **ATTIVAZIONE DI UNA RETE DI INTERLOCUTORI TERRITORIALI E ORGANIZZAZIONE ED EROGAZIONE DI SEMINARI PER GLI ALUNNI**

Quinta fase: **DEFINIZIONE DI MODELLI COMUNI.**

IL PROGETTO: Dall'indagine preliminare alla definizione di modelli comuni.

DISPERSIONE SCOLASTICA

Secondo uno studio effettuato dall'UNESCO si può definire la **dispersione** come l'insorgere di quei fenomeni che comportano un rallentamento ed una interruzione prima del conseguimento del titolo di studio terminale nel percorso dei ragazzi all'interno della scuola, sia durante la scolarità obbligatoria che in quella secondaria e comprende perciò oltre agli abbandoni anche le ripetenze, le frequenze irregolari, i ritardi rispetto all'età scolare.

Infatti chi lavora nella scuola sa che ogni anno si registra uno scarto più o meno rilevante tra il dato iniziale degli iscritti e quello relativo agli alunni che di fatto al termine dell'anno sono scrutinati. E' il gruppo di "**ritirati**", che comprende sia quanti hanno chiesto formalmente il "nulla osta" per iscriversi altrove, sia altri, che pur iscritti non hanno mai o sporadicamente frequentato le lezioni, oppure hanno deciso di non seguirle più.



DROP OUT

In un'inchiesta si è visto come il rischio in questi studenti ha caratteristiche di tipo critico: compare in modo apparentemente improvviso, sempre legato ad un insuccesso. Le cause e i fattori che influiscono sull'insuccesso scolastico sono molteplici: di tipo sociale, come il patrimonio culturale familiare, il rapporto scuola-famiglia e l'offerta culturale del territorio; di tipo soggettivo, come il vissuto emotivo, i rapporti interpersonali, il gradimento delle attività o deficit di vario genere. Il problema riflette una situazione ampia e complessa di disagio ed un'emarginazione legate al contesto culturale, economico, familiare oltre che alla personalità del soggetto.

La dispersione scolastica non si manifesta ed identifica unicamente con l'abbandono, che tuttavia rimane sempre il fenomeno più drammatico e culminante di un processo di rottura sociale o esistenziale a lungo preparato. Cause della dispersione, pertanto, non appaiono solo quelle attribuibili al:

- ambiente socio-economico

- disagio personale, che talvolta si manifesta in forme comportamentali eccessive.

La dispersione è anche , e spesso prima di tutto, causata dall'insuccesso scolastico, che si verifica quando gli studenti non riescono a dispiegare pienamente il loro potenziale d'apprendimento, soddisfacendo i propri bisogni formativi.

In molti casi il distacco con la scuola non si consuma nell'abbandono, ma con la **disaffezione**, disinteresse, demotivazione, noia, disturbi comportamentali. Tali manifestazioni si basano spesso su difficoltà di apprendimento (soprattutto sul terreno linguistico espressivo, logico-matematico e del metodo di studio) e su una carriera scolastica vissuta più come obbligo esterno (familiare, sociale), che interno (bisogno di affermazione, crescita, acquisizione dei saperi, capacità) per realizzarsi come persona.

Pertanto tra le principali cause di dispersione ed insuccesso attribuibili alla scuola possono essere indicati:

- circuiti comunicativi-relazionali poveri e monotoni
- rigidità ed uniformità dei curricoli formativi
- organizzazione didattica poco flessibile
- approccio alle discipline di studio prevalentemente contenutistico
- carenze di strategie individualizzate
- prevalente attenzione al compito e non al soggetto
- centralità del risultato ed indifferenza per il processo d'apprendimento.

Ma il disagio scolastico non è immediatamente sinonimo di insuccesso scolastico, anche se si può verificare una stretta connessione con i due fenomeni.

Malessere psicologico nei confronti dell'esperienza formativa, bocciatura, abbandono, una difficile riuscita scolastica rappresentano diversi aspetti del medesimo problema.

Il disagio scolastico si manifesta anche come difficoltà nel rapporto personale fra lo studente e l'istituzione scuola :

- il soggetto non è in grado di fronteggiare positivamente il percorso scolastico

Pertanto le difficoltà o gli insuccessi si accumulano diventando una minaccia alla valorizzazione di sé e il processo di costruzione dell'identità diventa problematico, proprio nel contesto scuola, che è la prima organizzazione sociale complessa in cui il soggetto sperimenta un ruolo specifico, dovendo rispettare regole, assumendosi gli impegni e portarli a termine, sottoponendosi a valutazioni.

Il disagio si manifesta anche come difficoltà nel rapporto personale fra studenti:

-- il soggetto è emarginato, succube o altresì deriso, il soggetto non è a proprio agio

- le situazioni umilianti, la solitudine ed altri fattori diventano una minaccia psicologica nel processo di costruzione della propria identità e per la serenità quotidiana.

- le aspettative di studio e lavoro che creano spesso frustrazione e disorientamento:

- il soggetto percepisce la sua vita futura senza garanzie e con precarietà non aiutato quindi in una progettualità professionale.

Disagio anche nel metodo di studio o nelle valutazioni scolastiche:

- il soggetto spesso percepisce disagio con alcuni professori per la severità, per le valutazioni ingiuste o per difficoltà con la materia di studio .

In pratica il disagio scolastico è purtroppo una condizione che investe, a vari livelli d'intensità, le componenti educative e sociali; da un lato lo studente che assorbe in maggior misura l'effetto negativo della condizione, dall'altro l'insegnante che comunque vive in prima persona le difficoltà ed i problemi interni al sistema; la famiglia che riflette spesso nel suo equilibrio la qualità dell'andamento scolastico; l'ambiente che rimanda la lettura del suo livello culturale alla sommatoria delle varie situazioni; l'amministrazione pubblica che ancora non riesce ad incidere sostanzialmente sulla qualità della scuola.

L'INSUCCESSO SCOLASTICO COME SITUAZIONE DI RISCHIO PERSONALE

Nella realtà scolastica attuale l'insuccesso scolastico è stato apparentemente rimosso, grazie ad una serie d'interventi che hanno ridotto molto il peso della valutazione formale, percepita dagli studenti come rischio di essere rimandato o bocciato. In generale allo scarso impegno nello studio, corrisponde un capovolgimento delle categorie cognitive a cui i giovani attingono per acquisire un bagaglio culturale di base: la sistematicità è stata sostituita dall'occasionalità, la razionalità dall'emotività, il senso critico dal consenso di gruppo, la tradizione dalla moda. Sono i mezzi di comunicazione sociale, le associazioni giovanili, il mondo della musica, dello sport, dello spettacolo, ecc. ...i modelli culturali di riferimento. L'impatto sulla personalità dei giovani è fortemente impregnato di una dimensione emotiva, che stenta a strutturarsi secondo categorie logiche di tipo razionale e consequenziale. I giovani oggi razionalizzano e legittimano il loro rifiuto ad impegnarsi nello studio di realtà in cui non si sentono coinvolti emotivamente o interessati direttamente. Spesso lo studente vuole studiare solo ciò che gli piace e non ciò che si innesta in un percorso razionale completo di formazione e quindi alla lunga possa offrire anche ai suoi interessi un fondamento più solido ed articolato.

Nascono così *studenti a rischio*, perché corrono il pericolo di essere sopraffatti in un universo che non possiede punti cardinali chiari. Ci sono molteplici definizioni ed interpretazioni dello "studente a rischio", ognuna con una propria ottica e con specifici criteri validi in determinati contesti ma non in altri. Questi studenti rischiano di non ottenere successo nella scuola e nella vita e di non raggiungere il diploma scolastico (Kagan, 1988). Paradossalmente, si può affermare che ogni studente è a rischio, eccetto forse quelle poche eccezioni di studenti fortunati dotati di ottime capacità e di un ambiente ideale di supporto.

Fino a pochi decenni fa i punti cardinali dell'universo scuola potevano essere identificati in questi parametri:

- rapporto con i docenti, la cui autorità era riconosciuta dai genitori, anche in casi di errori possibili
- rispetto dei programmi, fissati dal Ministero, ma noti e condivisi a livello nazionale
- necessità d'impegno da parte degli studenti per raggiungere determinati standard educativi
- criteri di valutazione limitati alla sfera cognitiva, ma definiti e conosciuti

La crisi di valori come autorità, cultura, responsabilità personale e legittima meritocrazia, ha invalidato questo sistema, per altro non esente da errori, senza sostituirvene un altro capace di correggerne i limiti, senza sacrificarne le qualità.

Sono diventate operative le proposte pedagogiche che enfatizzano il valore della spontaneità,

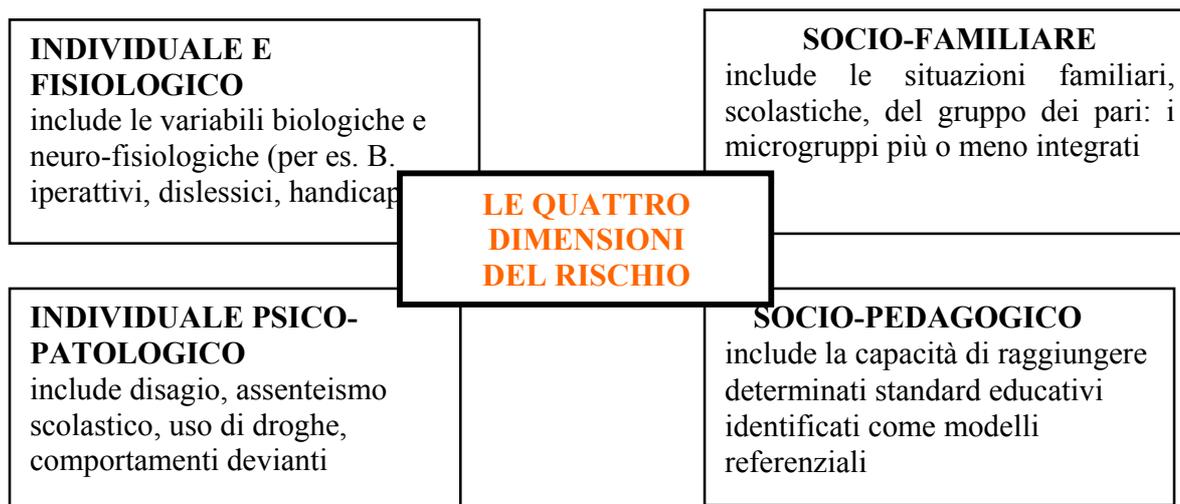
della democrazia, degli interessi personali, delle pari opportunità, del rispetto per i ritmi di crescita e di sviluppo degli studenti, ecc... Tutte proposte valide, se assunte come fattori di correzione agli standard educativi precedenti, che potevano peccare di rigidità, autoritarismo, sclerosi curricolare, competitività, ecc... Ma alla resa dei conti le proposte attuali hanno rilevato altri non piccoli difetti, come quello di uno spontaneismo senza regole, di una non riconosciuta autorevolezza dei docenti, di un livellamento verso il basso delle quote di impegno personale, di un conformismo valutativo che ha perso la sua dimensione di motivazione e di premio nello stesso tempo.

Si è creato un universo non orientato in cui le fragilità individuali non trovano un supporto adeguato nel contesto socio-scolastico e si accentuano le sacche di conflittualità familiare, caratterizzate da vincoli fragili in tutta la gamma dei rapporti.

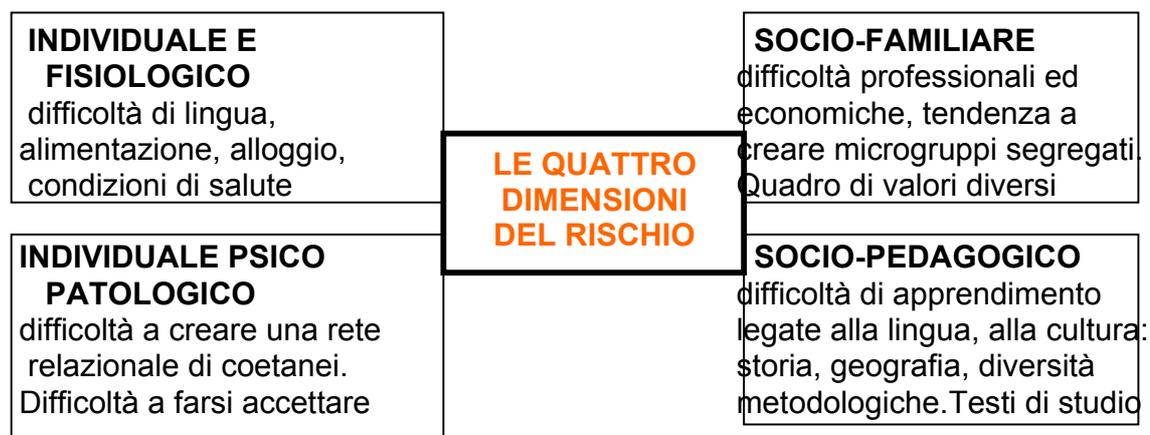
IDENTIFICARE LO STUDENTE A RISCHIO

Non è facile definire in questo clima culturale chi è lo studente a rischio, intendendo per rischio non solo l'insuccesso scolastico nel senso restrittivo della valutazione finale, ma in quello più ampio di mancato o limitato sviluppo delle sue risorse personali. Non è facile, anche se investe un'importanza notevole rispetto ai successivi sforzi per un inserimento professionale nel mondo del lavoro o per un contenimento del rischio di devianza (abbandono, suicidio, droga, violenza, ecc...).

McCann (1991a) in riferimento al lavoro della RBS (Research for a Better School) ha individuato quattro dimensioni del rischio:



Nel caso di immigrati, la condizione di rischio si accresce notevolmente, perché ognuna delle quattro dimensioni indicate rivela un appesantimento significativo, che può essere così sintetizzato:



Oggettivare il rischio

Nel passato, per indicare gli "studenti a rischio" erano state utilizzate definizioni che sottolineavano alcuni aspetti, come ad esempio le difficoltà di apprendimento (*Learning disability*), la deprivazione culturale legata al basso reddito (*low-income*), l'abbandono scolastico (*drop-out*), l'emarginazione (*disenfranchised*), lo scarso impegno (*low-performing*), lo scarso rendimento (*low-achieving*), il bisogno di cure speciali (*remedial*), il deficit linguistico comunicativo (*language-impaired*), e soprattutto soggetti con deludente autodisistima. Riassumendo sono soggetti a rischio:

- studenti con tendenza alla fuga dal contesto scolastico (drop out)
- studenti con difficoltà di apprendimento
- studenti pseudo-insufficienti: risultati inferiori alle capacità (underachievers)
- studenti superdotati

Nella definizione del *drop-out* è importante chiarire le motivazioni, che possono essere legate a momenti di emergenza (conflittualità con un docente, lutti familiari, difficoltà economiche o di salute, ecc.), e determinano crisi transitorie. E' diverso lo studente che abbandona la scuola con un rendimento scolastico insufficiente, con difficoltà di comunicazione con il gruppo dei coetanei, con una certa intolleranza per gli aspetti normativi dell'istituzione, con una evidente intolleranza alle frustrazioni, ecc. La maturità intellettuale e relazionale che caratterizzano il ragazzo prima dell'abbandono influenzano notevolmente il livello di rischio in cui si imbatte lo studente. E' facile pensare che un *drop-out* sia stato uno studente a rischio, e che uno studente a rischio possa essere un probabile *drop-out*. Quello che li contraddistingue è il fatto che ad uno può essere attribuita la caratteristica di probabilità e di possibilità di recupero, mentre all'altro queste caratteristiche non si addicono più. Tutti i *drop-out* sono stati a rischio, ma non tutti quelli a rischio devono necessariamente diventare *drop-out*.

E' possibile evidenziare una tendenza al *drop-out* anche in quegli studenti che pur rimanendo iscritti regolarmente negli anni previsti dal loro curriculum scolastico, pur tuttavia collezionano una serie di cambiamenti d'Istituti e di indirizzi, che rivelano una naturale irrequietudine, una strisciante difficoltà di adattamento e una tendenza alla fuga davanti alle difficoltà. Anche in questi ragazzi esiste una condizione di rischio latente. Ancor di più nel caso di alunni immigrati i costanti cambiamenti possono essere determinati da spostamenti delle famiglie per motivi di lavoro, di visto, di precarietà economica, dalle difficoltà burocratiche, accentuate da delle insufficienti capacità d'orientamento delle famiglie, dalla percezione d'altri problemi legati alla sopravvivenza, e quindi considerati come più urgenti.

Appaiono a rischio anche quegli studenti che pur avendo capacità intellettuali nella norma non riescono a fornire delle prestazioni adeguate. Sono gli studenti pseudo-insufficienti. Si definisce come pseudo-insufficiente lo studente che opera al di sotto delle sue possibili prestazioni, in riferimento a due tipi di misure standardizzate: la capacità intellettuale (ad es., il QI) e il rendimento scolastico. In questo secondo caso è importante valutare la differenza tra il rendimento scolastico passato e quello presente in base ai punteggi medi il curriculum scolastico

precedente e non se ne sa valutare l'impatto formativo, perché in certi casi è strutturato secondo parametri diversi dai nostri. La cosa fondamentale è che questo tipo di studente non riesce mai ad adattarsi pienamente alla vita scolastica, non partecipa alle sue manifestazioni e non ne interiorizza i valori propri. Edwards fa riferimento a quest'aspetto di marginalità dello studente "*underachiever*" quando dice che lo stato del pseudo-insufficiente è paragonabile al *drop-out* nel senso di "*drop-out di tipo mentale*". L'"*underachievement*" appare come uno stato larvato d'abbandono scolastico un quanto la presenza fisica a scuola da parte dello studente non corrisponde ad una presenza attiva, ma rivela un atteggiamento di passività e marginalità nei confronti della vita scolastica e delle esperienze d'apprendimento. Questi studenti, secondo Lehe ed Harris (1988), hanno un modo di elaborare le conoscenze e le informazioni diverso rispetto a ciò che richiede la scuola. Proprio in questo scollamento spesso si evidenziano prestazioni di alto profilo, impossibili da ottenere con gli standard metodologici del contesto scolastico. Queste prestazioni-punta fanno da rivelatore di una ricchezza potenziale che la scuola *tout court* non riesce né a mettere in evidenza né a valorizzare, rafforzando il rischio in cui questo tipo di studenti si imbatte.

Anche il tipo di assistenza e di aiuto ricevuto possono essere fattori decisivi di precarietà. Un intervento efficace, immediato può far scomparire il rischio, mentre un intervento ritardato, non diretto sulle cause che determinano il rischio può aggravarlo. In classe, lo stato di rischio può variare non solo da insegnante a insegnante, ma anche nel corso dello stesso periodo (Richardson 1989).

Classificare uno studente come "superdotato" può produrre conseguenze negative quanto il classificarlo come "lento". Secondo Eby (1989) un giudizio ipervalutante determina un meccanismo dannoso, per cui lo studente può crearsi delle aspettative non realistiche superiori alle effettive, ed entrare in un *loop* ansiogeno che agisce come un blocco, non solo sul piano emotivo: paura di cimentarsi, ma anche sul piano cognitivo: reale difficoltà di apprendimento. Ci sono tra i ragazzi immigrati di provenienza da paesi in cui lo studio delle materie scientifiche è più precoce, intenso e profondo del nostro, risultati di questo tipo: ragazzi con performances brillanti in matematica, scienze, chimica.... che successivamente non riescono a mantenere la posizione di prestigio e si espongono ad un'amara delusione che inquina tutto il clima di apprendimento: dalla relazione con docenti e colleghi, alle prestazioni considerate in se stesse.

In definitiva il rischio è legato ad un'eziologia multifattoriale, che può apparire in modo subdolo o improvviso e che muta anche in funzione dei rimedi che si applicano.

LA CONDIZIONE DI RISCHIO

Ogni studente può diventare uno studente a rischio se si creano alcune circostanze che turbano la intrinseca fragilità dei processi di crescita e di sviluppo. Per la rilevazione e la diagnosi della condizione di rischio Frymier (1992) ha individuato le correlazioni tra cinque aree di rischio e ha trovato che l'esposizione anche ad una sola di queste aree aumenta gravemente il rischio nelle altre. Le cinque aree identificate sono: sofferenza personale, insuccesso scolastico, situazione socio-economica familiare, instabilità familiare, tragedie familiari. *In questa classificazione si mette ancor più in evidenza l'intrinseca fragilità a cui sono esposti i ragazzi immigrati, a prescindere dalle loro risorse individuali.*

A Area del disagio personale:

Quest'area considera fattori di rischio i comportamenti devianti sia da parte dello studente sia dei suoi familiari:

- isolamento rispetto al gruppo
- rifiuto della responsabilità di crescere
- appartenenza bande giovanili estremiste
- anoressia o tentativi di suicidio
- uso personale di alcool o di droga
- apatia, astenia, distimia,
- abusi vario genere (sport, sesso, violenza)

B. Area dell'insuccesso scolastico:

La seconda area riporta i fattori di rischio del contesto scolastico vero e proprio:

- mancata integrazione coi compagni
- voti scolastici bassi
- insuccesso nei corsi
- età superiore alla media della classe
- assenze eccessive
- bassa stima di sé
- bassi punteggi nelle varie materie

C. Area della situazione socio-economica familiare:

La terza area prende in considerazione fattori di rischio quali lo stato professionale, il livello d'istruzione dei genitori ed il loro atteggiamento verso l'educazione.

- occupazione e istruzione del padre
- occupazione e istruzione della madre
- atteggiamento dei genitori verso l'educazione
- stili educativi e comunicazione familiare

D. Area delle tragedie familiari:

La quarta area, le tragedie familiari, si riferisce a situazioni di malattia o perdita di una familiare o di un amico, perdita del lavoro da parte di un genitore oppure di malattia dello studente stesso.

- malattie grave o lunga di un genitore
- morte di un genitore o di familiari
- morte di un amico: malattia, incidente
- malattia studente: + o - invalidante
- perdita del lavoro di un genitore

E. Area dell'instabilità familiare:

La quinta area, **l'instabilità familiare**, comprende fattori di rischio quali la mobilità familiare o situazioni di separazione o di divorzio.

- disgregazione familiare
- frequenti spostamenti
- frequenti cambi di scuola
- divorzio dei genitori

METODI PER L'IDENTIFICAZIONE DEI FATTORI DI RISCHIO

Considerata l'estrema variabilità della condizione di rischio, è possibile identificarne le "cause", soprattutto in un momento precoce, quando c'è anche solo la presunzione fondata di un'eventuale difficoltà? Esistono metodi e strumenti adeguati? Il pericolo è quello di accontentarsi di un approccio diagnostico, che si limiti a sottolineare il disagio dello studente, senza attivare contestualmente una serie di iniziative di recupero. L'ostacolo si può superare con un tipo di identificazione improntata non alla classificazione fine a se stessa, ma alla rilevazione dinamica dei processi di apprendimento e dei bisogni, in vista di un intervento preventivo (James, 1989, Lewis, 1989; O'Sullivan & Tennant, 1993). Ossia non separando il momento diagnostico da quello terapeutico, perché la sola rilevazione del problema, se non accompagnata contestualmente da un intervento adeguato, trasforma la situazione di rischio annunciato in un danno attualizzato.

Nei decenni scorsi si è fatto un gran ricorso ai test d'intelligenza e di competenza, ai metodi sociometrici, ma gli sviluppi della ricerca dell'ultimo decennio hanno rilevato una loro scarsa produttività. Non si può attribuire nessuna pretesa di definitività agli indici di rischio, spesso variabili (Brozo, 1990). Attualmente a quelli tradizionali si stanno sostituendo nuovi tipi di indicatori.

Accanto a metodi e strumenti di tipo quantitativo, infine, non si deve dimenticare che esiste un

tipo di ricerca qualitativa che, sebbene, non possa offrire risultati generalizzabili, può essere occasione di stimoli interessanti e significativi (Ferrelli, 1990; Richardson, Casanova, Placier, & Guilfoyle, 1989).

In ogni caso si rende sempre più necessario che la ricerca si occupi non solo di costruire e formulare metodi e strumenti, ma che questi vengano effettivamente verificati sul campo, in modo da valutarne la relativa validità ed efficacia.

Più il soggetto si sforza a sopportare ed accettare il contesto scolastico che per un motivo o un altro gli va stretto e tanto più si allarga il gap , creando uno spazio di sofferenza emotiva ampio e profondo.

ALCUNE IPOTESI INTERPRETATIVE

L'interpretazione dei fattori di rischio ha subito nel corso del tempo un'evoluzione che, partita inizialmente da una prospettiva focalizzata sui singoli fattori, è giunta oggi ad una prospettiva integrata di tipo sistemico. Nell'identificare i fattori che possono essere determinanti per un certo evento o comportamento umano, in passato il problema è stato posto soprattutto in termini di influssi ereditari o ambientali. Negli ultimi decenni si è sviluppata invece una prospettiva più vasta secondo la quale è difficile attribuire la responsabilità solo all'uno o all'altro aspetto, o stabilire l'effettivo peso di ogni fattore. Al contrario si è assunta una posizione che propende per *un'interazione continua tra diversi fattori*, ad es., lo stato di rischio dello studente è spiegato attraverso una molteplicità di fattori interrelati ed interagenti, la cui combinazione ha un influsso singolare su ogni soggetto.

Negli ultimi decenni si sono sviluppati tre orientamenti teorici nei riguardi degli studenti a rischio. Questi tre approcci offrono una spiegazione diversa dello stato di rischio, facendo riferimento a fattori diversi:

- **Approccio di tipo genetico (*Mind centered*):**

La causa principale dell'insuccesso degli studenti a rischio è il deficit cognitivo considerato prevalentemente un fatto d'ereditarietà.

- **Approccio familiare (*Family centered*)**

Secondo questa prospettiva il basso profilo del livello scolastico è determinato dal disordine presente nella famiglia, dalla mancanza di mezzi, dalla povertà di stimoli intellettuali e culturali e

dalla mancanza di attività e iniziative, riscontrabili invece nelle comunità culturalmente più elevate e sviluppate.

- **Approccio istituzionale** (*School centered*)

Prende in considerazione la diversità culturale della scuola e degli studenti per cui problemi degli svantaggiati vengono attribuiti all'incomprensione della scuola e alla sua incapacità di far fronte a questa diversità (Presseisen, 1988c).

Recentemente alcuni autori hanno proposto nuove modalità interpretative che tengono conto della realtà in modo più ampio ed articolato:

- a) **Il modello centrato sul sintomo**, *inteso come effetto principale (deficit model)*, indicato da Waxman (1992b) come "modello per deficienza" e da Richardson, (1989) come "modello epidemiologico". Questo modello applica alla realtà dello "studente a rischio" le modalità di diagnosi-intervento proprie della medicina: il mancato apprendimento, o il disagio minorile sono considerati il sintomo guida e sono letti in una prospettiva epidemiologica, che valuta la frequenza, la gravità, ecc... prendendo in considerazione sia fattori di tipo biologico, interni al soggetto sia fattori ambientali, come ad esempio un basso livello socio-economico, l'appartenenza ad una minoranza etnica o di lingua diversa da quella ufficiale.
- b) **Il modello multifattoriale** prende come criterio di base la presenza di molteplici variabili. Non è il fattore singolo che determina conseguenze negative, ma un insieme molteplice di fattori. Il ruolo predittivo di singoli e specifici indici di rischio viene mantenuto solo nel caso di alcuni tipi di problematiche gravi. Accanto alle variabili individuali si collocano così anche quelle socio-ambientali.
- c) **Il modello sistemico** sottolinea non solo la presenza di molteplici fattori, ma anche la loro interazione e quindi lo stato di rischio considerato come il prodotto piuttosto che la somma di fattori individuali" (Keogh & Weisner, 1993, p. 7), con un effetto di potenziamento di certi fattori nei confronti di altri. Lo stato di rischio è il risultato dell'interazione tra fattori personali e ambientali del soggetto, fattori del contesto scolastico e della classe e l'azione del soggetto in esso. In base a questa visione interattiva il concetto di rischio nasce e si costruisce non solo in base a preve condizioni del soggetto ma in un determinato contesto (la classe, gli insegnanti, i compagni ed il materiale didattico utilizzato, l'organizzazione scolastica e distrettuale). Il rischio scolastico è quindi il risultato **di un'interazione inadeguata tra l'individuo e**

l'ambiente (Johnson, 1994). Il modello complessivo è rappresentato da quattro sistemi inseriti l'uno dentro l'altro. Se le interazioni risultano discordanti, ne-derivano quattro tipi di rischio scolastico: il **microrischio** (interazioni incongruenti tra studente-insegnante, studente-studente e studente-ambiente fisico), il **meso-rischio** (componenti interattive conflittuali alunno-casa, casa-classe e casa-scuola), l'**eso-rischio** (rappresenta la conseguenza di tre tipi di interazione incongruenti, ossia comunità-ragazzo/a, comunità-casa, comunità-scuola) ed il **macro-rischio** (rappresenta una sorta di conflittualità globale, Johnson, 1994).

d) Il modello compensativo, secondo Keogh e Weisner (1993) evidenzia un aspetto nuovo: i fattori protettivi di rischio. La loro azione consiste in una specie di compensazione delle eventuali conseguenze negative dei fattori di rischio. La valutazione finale del rischio quindi è data dalla somma algebrica dei fattori di rischio e dei fattori protettivi.

La dimensione psicologico-motivazionale

L'ansia può essere considerata come una condizione associata allo stato di rischio dello studente. Per definire a rischio uno studente ansioso, si devono tenere presenti vari criteri: frequenza, intensità e durata dell'ansia, tipologia delle manifestazioni e disagio che creano, in rapporto alla situazione e all'età del soggetto, conseguenze problematiche nel comportamento. Huberty (1990) considera segnali di rischio le seguenti situazioni:

<u>SFERA AFFETTIVA</u>	<u>SFERA COGNITIVA</u>	<u>SFERA BIOLOGICA</u>
Eccessiva timidezza Mancanza di amici Paura sproporzionata d'oggetti e situazioni. Relazioni interpersonali disturbate.	Distrazione, disattenzione e impulsività. Stress scolastico. Assenze e ritardi a scuola. Problemi di concentrazione e memoria. Scarso rendimento scolastico, oppure non rispondente alle proprie capacità.	Presenza di condizioni di handicap. Malattie o sintomi fisici. Difficoltà di linguaggio. Tendenza a somatizzare difficoltà e problemi.

Uroff o Greene (1991) inoltre riconoscono nella bassa stima di sé una tipica caratteristica degli studenti a rischio. La correlazione tra la stima di sé e la prestazione scolastica è documentata da numerosi studi condotti negli ultimi 35 anni. Nonostante le numerose ricerche rimane però aperto il problema di individuare la relazione causa-effetto tra stima di sé e risultati scolastici. La percezione della diversità, unita ad una possibile non accettazione dei coetanei, va ad intaccare

l'autostima degli studenti , facendoli sentire inadempienti, incapaci di prestazioni confrontabili con quelle dei coetanei.

Mealey (1990) propone un modello in cui gli studenti a rischio sono caratterizzati da un basso rendimento, da una scarsa stima di sé da motivazioni scolastiche inefficaci. Tutto ciò crea delle strategie d'apprendimento inefficaci, che inducono a peggiorare la situazione, creando una sempre più probabile situazione d'abbandono scolastico.

La dimensione cognitiva

Sono enunciati collegabili sia ad un mancato sviluppo delle capacità cognitive del soggetto sia ad un contesto scolastico inadeguato. Sono fattori di rischio importanti un ritardo o un mancato sviluppo nelle capacità di lettura, di scrittura, di comprensione, di ragionamento, di pensiero critico, ecc.. (Means, Chelemer & Knapp, 1991). Sono importanti anche fattori cognitivi di tipo esterno, come il clima della classe o della scuola, il metodo di insegnamento dell'insegnante, la cultura che si respira nella classe, le relazioni tra compagni e l'insegnante, ecc. (Waxman, 1992b). La ricerca cognitivista di questi due decenni ha sottolineato quattro aree correlate:

- le conoscenze previe: Uno studente può trovarsi in difficoltà a motivo di una grande *differenza tra conoscenze richieste e conoscenze personalmente disponibili*. Ciò può manifestarsi chiaramente nel momento del cambio di classe o di scuola. La mancanza di conoscenze può far percepire allo studente un senso di inadeguatezza che può allontanarlo dal suo impegno scolastico, considerato superiore alle proprie capacità. (Presseisen 1988a, Shannon & Hakuta, 1991). Questo è uno degli elementi cruciali per gli alunni immigrati.
- le strategie e le abilità cognitive, che permettono una adeguata acquisizione di conoscenze. In questa prospettiva può essere molto significativa l'incapacità di apprendimento da testo scritto. Nel caso dei alunni stranieri l'abilità nella lettura anche quando sul piano tecnico è pari a quella dei coetanei, si trova esposta a risultati più scarsi perché priva dei referenti culturali di significato. Non sono le parole che i ragazzi non sanno leggere , ma il loro significato che si sottrae all'esperienza che rende più difficile interpretare un testo nel suo giusto significato.
- le capacità metacognitive, Presseisen, ha rilevato l'importanza della conoscenza di sé stesso come soggetto cognitivo e della capacità di pianificazione, di controllo, di correzione e

revisione della propria attività cognitiva. Lo studente che non sa prevedere le difficoltà dei compiti che gli vengono assegnati, che non sa valutare le abilità necessarie per il compito, che non sa trarre vantaggio dall'errore commesso e correggere la sua attività per il futuro, va certamente incontro a difficoltà che possono aumentare nel corso degli anni.

- la motivazione scolastica, ciascuna delle tre difficoltà può in diverso modo influire sulla motivazione scolastica. L'insuccesso scolastico, se non interviene un aiuto opportuno e adeguato, può lentamente corrodere l'impegno e lo sforzo nell'apprendimento e portare lo studente ad una situazione di rischio.

La dimensione socio-ambientale

I fattori socio-ambientali rivestono un ruolo significativo nello stato di rischio degli studenti. Una attenta considerazione sui fattori di tipo socioambientale ha fatto notare che alcuni di essi non possono essere oggetto di cambiamento (ad es. non si può cambiare il sesso, la famiglia o l'appartenenza razziale). Ciò ha contribuito a superare un approccio in cui il soggetto era visto come passivo e deresponsabilizzato per puntare maggiormente sulle reali responsabilità di certe situazioni di rischio. Ne è derivata una diminuzione di attenzione alle condizioni di rischio socio-ambientali e una maggior considerazione per le reali responsabilità dello stato di rischio, sia della scuola che della società.

Possono essere considerati nella categoria dei fattori socio-ambientali gravi:

a) La povertà. Kovach (1991), osserva che, dalla letteratura che si occupa della condizione di povertà degli studenti, emerge un profilo di studenti caratterizzati dal *dropout* e da scarsi risultati, sebbene questo non si possa ritenere una condizione assoluta di rischio. Altrimenti non si spiegherebbe il fatto che si possono riscontrare in tutte le classi sociali studenti che ottengono il successo e viceversa studenti ricchi a rischio di insuccesso e di abbandono scolastico. Ciò può essere spiegato solo con l'introduzione di variabili associate allo stato socio-economico, che Peterson presenta nel ~"circolo vizioso della povertà".

b) La violenza familiare. Come lo stesso Craig (1992) osserva, esiste una connessione tra *violenza familiare* e rendimento scolastico. Lo stile genitoriale improntato alla violenza, sia fisica che verbale, ha infatti un influsso sullo stile cognitivo dei ragazzi. L'insicurezza, l'incoerenza e l'imprevedibilità di uno stile genitoriale violento non permettono al ragazzo/a di sviluppare una

capacità adeguata di codificare le informazioni, per cui lo stile di apprendimento viene a scontrarsi con quello richiesto dall'ambiente scolastico.

c) I comportamenti devianti. Per quanto riguarda i fattori di tipo scolastico che favoriscono la devianza tra i 10 e i 17 anni, Dryfoos (1990) cita: scarse attese nei confronti dell'insegnamento, partecipazione scarsa nelle attività scolastiche, rendimento scarso nei primi anni scolastici, abilità verbali deboli, assenze scolastiche, conduzione inefficace della classe da parte degli insegnanti. Effetti correlati sono: problemi scolastici, sospensioni scolastiche, abbandono scolastico.

OBIETTIVO DELLA RICERCA

L'obiettivo finale di questa fase di ricerca è stato quello di monitorare, con un'analisi particolareggiata, gli eventuali soggetti a rischio presenti nelle scuole prese a campione e soprattutto individuare possibili cause di disagio o malessere, anticamera, come abbiamo detto precedentemente, della dispersione scolastica.

L'indagine campione svolta in tre Istituti superiori nei comuni di Palombara, Tivoli e Guidonia e che ha visto coinvolte solo le prime e le seconde annualità per un totale di **598** alunni, si è svolta con la somministrazione di un questionario .

Il questionario suddetto è anonimo, questo per agevolare una maggiore libertà di risposta da parte dei ragazzi coinvolti nell'indagine. Ovviamente l'anonimato in queste specifiche ricerche crea dei limiti, poiché dietro ad una risposta piuttosto che ad un'altra, non è possibile rintracciare le cause e le motivazioni.

Gli item scelti per la compilazione del questionario, sono stati formulati per rilevare l'opinione degli intervistati su :

- rapporto fra il soggetto intervistato e la classe
- difficoltà didattiche
- disponibilità del corpo insegnante
- rapporto con il corpo insegnante
- finalità soggettive
- finalità scolastiche
- propria soddisfazione
- differenze tra le medie e le superiori
- motivazioni e aspirazioni
- valutazione scolastica
- stima di sé
- la scuola frequentata

- metodologie d'insegnamento

Le aree d'indagine sono state riassunte in tre gruppi denominati :

- fattori ambientali

-fattori relazionali

-organizzativi

I questionari rivolti alle famiglie avevano lo scopo di **quantificare** la loro partecipazione alla vita scolastica e figli ; di quantificare l'influenza che avevano avuto sulla scelta dell'indirizzo scolastico dei propri figli ; di quantificare la soddisfazione dei rapporti con i docenti, tra alunni e docenti e la soddisfazione dell'Istituto scelto.

Nell'elaborazione dei dati dobbiamo sottolineare ,che data la difficoltà di un'indagine "emotiva" e "qualitativa" realizzata attraverso un questionario anonimo, quindi privo di alcun riferimento causale, è stato tenuto conto anche del clima vissuto dei ricercatori durante la somministrazione del questionario.

QUESTIONARIO

Per gli alunni

(barrare con una croce la risposta scelta)

1) Quale scuola superiore frequenti?.....

2) Quale classe frequenti?.....

3) Hai instaurato un buon rapporto con i tuoi compagni di classe?

si no

4) Ritieni che in classe ci sia un ambiente gradevole: di amicizia, lealtà, solidarietà, collaborazione?

si no

(solo per coloro che hanno risposto no)

4 bis) Ritieni che i professori siano coscienti che in classe non ci sia un ambiente gradevole?

si no abbastanza

5) Quando hai iniziato le superiori hai avuto difficoltà a studiare ed imparare?

si no

5bis) Se sì, in quali materie in particolare?.....

6) Quando hai iniziato le superiori, hai sentito l'aiuto dei professori?

si no

7) Nella tua classe ci sono compagni ripetenti?

si no

8) Qualora ci fossero, con i compagni più grandi hai un rapporto sereno?

si no

9) Che tipo di rapporto hai con i tuoi professori?

corretto amichevole distaccato conflittuale

10) Quanto tempo dedichi giornalmente al tuo studio pomeridiano?

meno di 1 ora da 1 a 3 ore più di 3 ore

11) Svolgi attività extrascolastiche (sport, corsi di lingua, musica, oppure altro)?

si no

Che tipo?.....

12) Il tuo sport o il tuo hobby lo pratichi con regolarità (ci vai sempre o di tanto in tanto)?

si no

13) Sei d'accordo con chi afferma: "la scuola non mi ha mai entusiasmato".

si no abbastanza

14) Sei soddisfatto della scuola che hai scelto?

si no abbastanza

15) Senti che la scuola soddisfi le tue aspettative?

si no abbastanza

16) Nella scelta dell'indirizzo scolastico sei stato consigliato da qualcuno? Se si, da chi?....

17) Ritieni che tu sia stato ben consigliato nelle scuole medie per scegliere poi la scuola superiore?

si no

18) Senti che tra la scuola media e le superiori ci sia troppa differenza?

si no

18 bis) Se si, quali differenze hai trovato?

- Nell'organizzazione scolastica
- Nei professori.....
- Nei compagni.....
- Nelle materie studiate.....

19) Secondo te perché si va a scuola?
(porre una croce sulle affermazioni ritenute vere)

- Per trovare più facilmente lavoro
- Per avere una formazione culturale più ampia
- Perché è obbligatoria
- Perché mi piace
- Altro

20) Se tu interrompessi la frequenza, come impiegheresti il tempo?.....
.....
.....

21) Quando a scuola ottieni una valutazione negativa, come reagisci?

- dai la colpa all'insegnante ti senti responsabile

22) Qualora la colpa ritieni fosse dell' insegnante, ne parli con lui/lei?

- si no

23) Ritieni che fino ad ora la scuola sia stata un'esperienza fallimentare?

- si no

(solo per coloro che hanno risposto si)

23 bis) In che misura la colpa è da attribuire a te e in che misura alla scuola? (esprimi il tuo parere utilizzando la scala: molto, poco, abbastanza.)

A te.....
Alla scuola.....

24) Spesso si sente dire dagli insegnanti: "Peccato tanto bravo, ma non si applica! "
Tu ritieni di dare il meglio di te *stesso/a* a scuola?

si no

25) Ritieni di essere disponibile al dialogo con almeno un insegnante ,per farti conoscere non solo come alunno/a ma anche come persona, cioè con le tue passioni, le tue preferenze?

si no

26) Ritieni che il corpo insegnante sia interessato a te non solo come alunno/a, ma anche come persona?

si no

27) Ti piacerebbe partecipare a dei "gruppi d'incontro" tra gli insegnanti e gli alunni per favorire rapporti interpersonali, in modo che attraverso il dialogo libero e informale ci si possa conoscere meglio?

si no

28) Sai già cosa vorresti fare da "grande"?

si no

(solo per coloro che hanno risposto si)

28 bis) La tua scelta lavorativa nasce da :
(porre la croce sulle affermazioni ritenute vere)

- Interesse personale
- Valutazione delle opportunità nel mondo del lavoro
- Professione esistente già in famiglia
- Occasione di guadagno
- Altra motivazione

29) Sei d'accordo con chi pensa che non ci dovrebbero essere compiti a casa?

si no

30) Ti senti umiliato se , non avendo compreso bene la lezione, tu debba chiedere ulteriore spiegazione all'insegnante?

si no

31) Completa la seguenti frasi:

- a) Ho paura se.....
.....
- b) Mi sento ok se.....
.....
- c) Mi arrabbio quando.....
.....
- d) Sono felice quando.....
.....

32) Elenca tre cose che ti piacciono della tua scuola:

- a).....
- b).....
- c).....

33) Elenca 3 cose che non ti piacciono della tua scuola:

- a).....
- b).....
- c).....

34) Secondo te, il vostro corpo insegnante si preoccupa per tutti i suoi allievi: sia per i meno dotati, per i più capaci e per gli indisciplinati?

si no

35) Secondo te il tuo corpo insegnante sa trasmettere entusiasmo per la materia ,è capace di comunicare?

si no

36) Ti capita spesso di annoiarti ed essere disinteressato alle lezioni perché lontane dai tuoi interessi?

si no

37) Il tuo interesse per gli argomenti di studio è costante o varia a seconda dei momenti e degli argomenti?

varia è costante

37 bis) Se la risposta è "varia", quali sono i momenti o gli argomenti nei quali ti senti interessato e ti concentri nello studio?.....
.....
.....
.....

38) Tendi a scoraggiarti per ogni difficoltà e a trovare attribuzioni esterne (ad es. : "L'insegnate spiega male") o interne (ad es. : "Nono sono abbastanza intelligente")

si no

39) Almeno uno dei componenti della tua famiglia, si informa giornalmente del tuo andamento scolastico?

si no

(per coloro che hanno risposto no)

39 bis) E allora ogni quanto si interessano del tuo profitto?

spesso raramente mai

QUESTIONARIO Per le famiglie

1) Anno di nascita del padre.....della madre.....

2) Titolo di studio del padre.....

3) Titolo di studio della madre.....

4) Attività lavorativa del padre.....

5) Attività lavorativa della madre.....

6) Suo/a figlio/a frequenta.....

7) L'indirizzo scolastico intrapreso da suo/a figlio/a è stata una scelta personale del/la ragazzo/a?

si no

(solo per coloro che hanno risposto no)

7 bis) Quanto ha influito il consiglio della famiglia?

molto abbastanza poco

8) Su che basi è stata fatta la scelta dell'indirizzo scolastico?

(segnare con una croce le affermazioni ritenute vere)

- Maggiori possibilità di trovare lavoro
- Predisposizione spiccata per l'indirizzo
- Decisione del/la ragazzo/a che sa già quello che vorrebbe fare da "grande"
- Giudizio orientativo della Scuola Media
- Altro

9) Nell'ambito del lavoro scolastico e nel rapporto con gli insegnanti, ritiene che suo figlio/a:

Venga a scuola volentieri

molto abbastanza poco

Trovi interessante il lavoro scolastico

molto abbastanza poco

Riceva un quantitativo di compiti a casa

eccessivo sufficiente scarso

Sia incoraggiato e stimolato al meglio delle sue capacità

molto abbastanza poco

Rispetti i suoi insegnanti

molto abbastanza poco

Sia rispettato dai suoi compagni

molto abbastanza poco

Sia rispettato dai suoi insegnanti

molto abbastanza poco

10) La scuola propone inoltre una serie di attività volte a coinvolgere i ragazzi in modo più attivo e consapevole. Indichi quali le sembrano valide :

Viaggi e visite culturali

Giornale

Laboratorio linguistico

Attività sportiva

11) Cosa proporrebbe?

.....

12) Lei, o altri, vi informate giornalmente sul rendimento del ragazzo/a a scuola e su i compiti a casa?

si

no

13) Ritiene che la scuola si debba occupare anche dell'educazione sociale e affettiva degli alunni?

si

no

ANALISI DEI QUESTIONARI DELL'ISTITUTO MAJORANA

METODO DI VALUTAZIONE :SCALA DI Gradimento da 1 a 10

Fattori ambientali		
1.	Edificio scolastico	8
2.	Laboratori	4
3.	Arredamenti (banchi, sedie, lavagne, tapparelle, termosifoni), classi (stato di manutenzione e pulizia)	3
4.	Bar	8
5.	Palestra e campo di calcetto	6
6	Bagni	2
Fattori organizzativi		
1.	Iniziative comuni (attività extrascolastiche: gite,	4
2.	Sportelli didattici	6
3.	Orario scolastico	4
Fattori relazionali – relazioni con:		
1	Dirigenza scolastica	8
2	I genitori	6
4	Rappresentanti di istituto	6
5.	Personale ausiliario	4
6.	Compagni	9
7.	Personale docente	5

Gradimento

Media

Fattori ambientali 5,17

Fattori organizzativi 4,67

FATTORI DI EFFICIENZA		<i>Metodo di valutazione: Ad ogni voce assegnazione di un'aggettivazione qualitativa riassuntiva</i>
Risorse strutturali		
Laboratori		Poco utilizzati
Palestra		Non pulita
Giardino		Poco curato
Caloriferi		Poco puliti
Bar		Gradevole
Campo di calcetto		Gradevole
Aule		Trasandate
FATTORI DI EFFICACIA		
		<i>Metodo di valutazione: assegnare ad ogni voce un valore (da scarsa a efficace α massima efficacia)</i>
1	Comunicazioni, collegamento tra le scuole e in rete, documentazioni, ..	Scarsa
2	Rapporto docente/discente	Efficace
3	Trasmissione dei contenuti	Efficace
4	Attenzione all'autostima degli alunni	Efficace
5	Rapporto con i compagni	M.efficacia

Gli aspetti presi in considerazione riguardano: l'apprendimento degli alunni, il clima di classe e le relazioni tra gli alunni, la partecipazione e l'interesse degli alunni, l'organizzazione e la gestione delle attività didattiche.

Classi campione Alunni 215

II F	I F	II E
II A	I A	I E
II B	I B	I G

IL RAPPORTO CON LA CLASSE E I COMPAGNI IN GENERE E':

aggressivo/conflittuale	a gruppi distinti	X
collaborativo	a forte integrazione di classe	
competitivo	Si isolano	

PARTECIPAZIONE E INTERESSE DEGLI ALUNNI

Percentuale alunni

saltuaria	31	costante	51
disinteressata	12	superficiale	6

OSSERVAZIONI

I dati presentati non autorizzano nessun giudizio od osservazione conclusiva. Offrono spunti di riflessione .

APPRENDIMENTI

I dati hanno evidenziato una percentuale di alunni che presenta difficoltà di apprendimento.

Non si tratta ovviamente degli alunni in situazione di handicap, che presentano un loro percorso differenziato e che incidono in rapporto al numero di alunni in percentuali diverse.

Presumibilmente siamo di fronte a quei casi in cui le variabili personali, socio -familiari e culturali stanno incidendo in direzione non favorevole al successo scolastico.

Globalmente gli alunni sono ben seguiti dalla famiglia che si informa giornalmente sul rendimento scolastico (58%), spesso il 29% e il 13% raramente.

Il disagio più diffuso nelle prime ovviamente è l'approccio con le materie nuove, soprattutto il latino.

CLIMA DI CLASSE

I dati sul clima di classe e sulle relazioni tra alunni, dopo una prima impressione abbastanza soddisfacente, possono evidenziare alcuni aspetti da tenere in considerazione.

Le percentuali evidenziano sezioni a gruppi distinti e possono costituire nelle classi interessate miscele relazionali da tenere sotto controllo.

Rispetto alle risposte dei questionari benché il 46% non ritiene di essere stato ben consigliato dalla scuola media e di aver fatto una scelta personale, è soddisfatto dell'indirizzo scelto.

Gli alunni non sono gratificati dell'attenzione che gli insegnanti riservano al clima di classe, vorrebbero che trattassero le problematiche e le difficoltà conosciute in modo più esplicito e risolutivo. Malgrado il 25% sia contrario, il resto degli alunni è comunque pronto per un dialogo con il corpo insegnante per chiarimenti e scambi di opinioni. Anzi, poiché il 63% non pensa di dare il meglio di sé a scuola, auspicherebbe ad una maggiore iterazione con i professori per farsi conoscere meglio e come alunno e come individuo.

Tenendo conto che solo il 23% degli intervistati sa già cosa vorrebbe fare da grande, avrebbero bisogno di un dialogo interpersonale per tracciare le prospettive del proprio futuro lavorativo.

Il 73% delle risposte affermano che i professori sanno trasmettere entusiasmo per la materia insegnata, anche se la percentuale restante porta in sé la noia e lo scoraggiamento nell'apprendimento.

I fattori relazionali con i professori sono molto buoni, poiché la percentuale degli intervistati afferma di aver un rapporto corretto 84% anche se ritiene che i professori siano un po' troppo distaccati e solo il 16% riesce ad avere un rapporto amichevole.

La percentuale di coloro che fanno sport o hanno un hobby è ancora relativamente bassa (meno della metà). La mancanza d'interessi cela generalmente un atteggiamento apatico e privo di stimoli nei confronti della vita.

HABITAT

Come è noto l'ambiente circostante nel quale viviamo ci influenza. Le nostre "nicchie ecologiche" creano le condizioni per meglio esprimersi e relazionarsi. L'ambiente è importante soprattutto su soggetti che hanno un proprio personale disagio, l'habitat vissuto come "non gradevole" alimenta il disagio.

Dai questionari risulta un evidente disagio per la presenza del fumo nei bagni, per il deposito di polvere all'interno dei termosifoni e il degrado nelle aule.

Delusione per i laboratori inutilizzati. Delusione per il giardino non curato nonché il campo da calcetto.

Le risposte al questionario **da parte delle famiglie** hanno evidenziato una alta percentuale di soddisfazione per l'incoraggiamento e lo stimolo che il figlio/a ricevono dal corpo insegnante e anche se qualche volta il ragazzo/a racconta episodi di valutazione ingiusta, ritengono che il figlio/a hanno rispetto per i propri insegnanti.

Complessivamente le famiglie ritengono la scuola soddisfacente anche se vorrebbero che si organizzassero più attività teatrali; convegni o incontri con personaggi famosi; attività legate al sociale.

Poiché una percentuale del 25% ha risposto che la scuola **non** dovrebbe avere anche una funzione di educazione sociale e affettiva per i ragazzi, restringendo quindi il compito alla pura formazione culturale, dobbiamo evidenziare un suggerimento che dovrebbe essere un messaggio da far arrivare alle suddette famiglie:

succede talvolta che un docente dica di un certo ragazzo: "non ha più voglia di studiare", "non gli interessa più nulla". Il giudizio, confermato anche da altri insegnanti, prelude spesso all'abbandono della scuola. Il genitore, che si era comunque reso conto della situazione, viene a sua volta informato ma a quel punto non sa più che fare.

Relativamente a siffatte circostanze si è potuto constatare che il genitore non ha saputo svolgere un vero **lavoro** relazionale poiché il criterio guida del suo rapporto, in luogo appunto della soddisfazione, era spesso la prestazione. Frasi del tipo "io lavoro, tu studi" sono emblematiche di tale modalità prestazionale che può diventare "dispositivo" - regola di comportamento -, valido non in contesto didattico.

Globalmente gli alunni sono ben seguiti dalla famiglia che si informa giornalmente sul rendimento scolastico (58%), spesso il 29% e il 13% raramente.

ANALISI DEI QUESTIONARI DELL'ISTITUTO PETROCCHI

METODO DI VALUTAZIONE :SCALA DI Gradimento da 1 a 10

Fattori ambientali		
1.	Edificio scolastico	6
2.	Laboratori	7
3.	Arredamenti (banchi, sedie, lavagne, tapparelle, termosifoni), classi (stato di manutenzione e pulizia)	3
4.	Bar	7
5.	Palestra e campo di calcetto	6

6	Bagni	2
Fattori organizzativi		
1.	Iniziative comuni (attività extrascolastiche: gite,	3
2.	Orario scolastico	3
Fattori relazionali – relazioni con:		
1	Dirigenza scolastica	7
2	I genitori	6
3.	Personale ausiliario	3
4.	Compagni	5
5.	Personale docente	6

Gradimento

Media

Fattori ambientali	5.1
Fattori organizzativi	3
Fattori relazionali	5,4

FATTORI DI EFFICIENZA	<i>Metodo di valutazione: Ad ogni voce assegnazione di un'aggettivazione qualitativa riassuntiva</i>
Risorse strutturali	
Laboratori	Soddisfacenti
Palestra	Gradevole ma sporca
Caloriferi	Sporchi
Bar	Gradevole
Campo di calcetto	Piacevole
Aule	Da rifare
Cucine	Fatiscenti

FATTORI DI EFFICACIA		
		<i>Metodo di valutazione: assegnare ad ogni voce un valore</i> <i>(da scarsa a efficace α massima efficacia)</i>
1	Comunicazioni, collegamento tra le scuole e in rete, documentazioni, ..	Scarsa
2	Rapporto docente/discente	Scarsa
3	Trasmissione dei contenuti	Efficiente
4	Attenzione all'autostima degli alunni	Scarsa
5	Rapporto con i compagni	Scarsa

Gli aspetti presi in considerazione riguardano: l'apprendimento degli alunni, il clima di classe e le relazioni tra gli alunni, la partecipazione e l'interesse degli alunni, l'organizzazione e la gestione delle attività didattiche.

Classi campione Alunni 183

II A ITC	I A ITC	I C IPSSAR
II B ITC	I ITC	I D IPSSAR
I A IPSSAR	I B IPSSAR	I E IPSSAR

IL RAPPORTO CON LA CLASSE E I COMPAGNI IN GENERE E':

aggressivo/conflittuale	x	a gruppi distinti	X
collaborativo		a forte integrazione di classe	
competitivo		Si isolano	x

PARTECIPAZIONE E INTERESSE DEGLI ALUNNI

Percentuale alunni

saltuaria	48	costante	19
------------------	-----------	-----------------	-----------

OSSERVAZIONI

I dati presentati non autorizzano nessun giudizio od osservazione conclusiva. Offrono spunti di riflessione .

APPRENDIMENTI

I dati rilevati hanno evidenziato delle sezioni alquanto variegatae nelle quali convivono gruppi "abbastanza" omogenei dal punto di vista del rendimento e delle difficoltà, ma per quel che concerne il rapporto fra loro alunni troviamo rapporti difficili, spesso conflittuali, raramente solidali e basati molto sul confronto, specie valutativo.

Dal punto di vista del rendimento gli alunni che presentano maggiori difficoltà con le nuove materie, presumibilmente sono soggetti in cui le variabili personali incidono notevolmente sul risultato. Anche se:

mentre all'IPSSAR le difficoltà iniziali e in corso sono comunque supportate da una disponibilità d'aiuto da parte dei professori, all'ITC il parere che si rileva è di una situazione esageratamente distaccata da parte del corpo insegnante, soprattutto nella mancanza di disponibilità nel ripetere argomenti trattati e non del tutto compresi.

L'approccio verso gli obblighi scolastici è vissuto con maggiore difficoltà nelle sezioni dell'IPSSAR. Probabilmente, tenendo conto della scelta specifica dell'indirizzo, la maggior parte di loro - 74% - sa già cosa vorrebbe fare "da grande", ha quindi una proiezione sul "concreto", piuttosto che sulla teoria. Da rilevare che le cucine non sono ancora allestite, per questo il disagio verso l'applicazione pratica è fortemente sentita.

Dal punto di vista dell'apprendimento le maggiori difficoltà nell'ITC sono i metodi d'insegnamento di storia e matematica; ostica all'IPSSAR rimane soprattutto scienze dell'alimentazione ma la difficoltà è alquanto diffusa anche sulle altre materie.

Da rilevare che il 34% degli intervistati all'IPSSAR, pur ritenendo l'inglese una materia difficile, riconosce l'entusiasmo con la quale il professore la trasmette e la cerca di "far digerire".

CLIMA DI CLASSE

Il dato che si rileva pone delle riflessioni:

Primo: le percentuali di competitività e di aggressività/conflittualità sono rilevanti e se collegate con le relazioni in classe che per la maggior parte sono a gruppi distinti, possono costituire nelle classi interessate miscele relazionali che richiedono un controllo continuo.

Secondo: confrontando il clima di classe con la partecipazione e l'interesse e l'organizzazione delle attività didattiche si può ipotizzare che in molti casi la gestione della classe sia ancora ingenua, cioè legata alle caratteristiche spontanee personali dei singoli docenti e non da una precisa analisi delle dinamiche di classe.

In particolare degli incontri di classe è opportuno valorizzare maggiormente la possibilità di lettura delle dinamiche di classe e la capacità del docente di interpretare il formarsi di gruppi, alleanze, opposizioni, nuove aggregazioni degli alunni della classe e di utilizzare queste dinamiche come risorsa

Il 53% degli alunni ritiene che il corpo docente sia cosciente del clima esistente nella classe ma che riservi poca attenzione (63%) alle problematiche personali e di gruppo.

Confrontando i dati, purtroppo però solo ipoteticamente, poiché il questionario, come detto in precedenza è anonimo, la percentuale di coloro che ritengono che il corpo insegnante trascuri proprio i più "bisognosi" (cioè i soggetti meno dotati o i più indisciplinati) si presuppone siano gli stessi che hanno un rapporto conflittuale e poco "amichevole" con il docente. Ciò fa sentire l'alunno "difficile" come poco integrato e tutelato. Ma alcuni soggetti sono esageratamente orgogliosi di essere "diversi", di mettere alla prova i docenti e soprattutto di legittimare sé stessi davanti alla classe assumendo atteggiamenti strafottenti, nonché volgari.

Malgrado il 34% sia contrario, il resto degli alunni è comunque pronto per un dialogo con il corpo insegnante per chiarimenti e scambi di opinioni, anche se all'ITC si rileva un 38%

rinunciario al successo di ottenere adeguate spiegazioni su valutazioni ingiuste o chiarimenti in genere.

All'ITC anche se il 56% non pensa di dare il meglio di sé a scuola, per svariati fattori, soprattutto d'incomprensione, non è comunque disponibile ad incontri di gruppo. Maggiore disponibilità all'IPSSAR.

Situazione di forte disagio si rileva soprattutto tra coloro che provano un senso di vergogna nell'essere sgridati di fronte alla classe; quando subiscono valutazioni ingiuste o meglio non comprendono i criteri di valutazioni differenti applicati per un ugual rendimento.

Il 73% delle risposte affermano che i professori sanno trasmettere entusiasmo per la materia insegnata, anche se la percentuale restante porta in sé la noia e lo scoraggiamento nell'apprendimento.

La percentuale di coloro che fanno sport è discreta (48%) anche se in prevalenza troviamo calcio e palestra,

Forte disagio è rilevato sulla mancanza di momenti d'incontro con altre scuole sia per tornei di calcio che di confronto e per l'assenza di gite.

Dai pochi questionari ritornati indietro somministrati alle **famiglie** si evidenzia una soddisfacente anche se non entusiasmante valutazione della scuola e un forte critica per la mancanza di attività extrascolastiche soprattutto gite e attività motoria.

Il 46% dei genitori non seguono quotidianamente l'andamento scolastico del figlio, solo a grandi linee mensilmente.

HABITAT

L'ambiente circostante non è confortevole e percepito molto spesso come un disagio.

La regola del divieto del fumo non è rispettata, creando così ambienti (bagni-aule) sgradevoli.

Il degrado dell'edificio crea malcontenti, così come l'arredo scolastico : tapparelle rotte, porte e banchi rovinati, termosifoni sporchi....

Anche il clima nei rapporti con il personale ausiliario- in particolare bidelli e custode - non crea le condizioni migliori.

Va sottolineata la percentuale alta 73% degli intervistati che esprime un buon giudizio sulla dirigenza scolastica, anche se considera il preside uno “troppo buono” e forse ambirebbe a una figura più di polso per far rispettare regole soprattutto per evitare che nelle classi ci sia spesso “troppa confusione”.

ANALISI DEI QUESTIONARI DELL'ISTITUTO LAZZARO SPALLANZANI

METODO DI VALUTAZIONE :SCALA DI Gradimento da 1 a 10

Fattori ambientali		
1.	Edificio scolastico	7
2.	Laboratori	6
3.	Arredamenti (banchi, sedie, lavagne, tapparelle, termosifoni), classi (stato di manutenzione e pulizia)	6
4.	Bar	7
5.	Palestra e campo di calcetto	8
6	Bagni	5
Fattori organizzativi		
1.	Iniziative comuni (attività extrascolastiche: gite,	4
2.	Orario scolastico	6
Fattori relazionali – relazioni con:		
1	Dirigenza scolastica	5
2	I genitori	7
3.	Personale ausiliario	4

4.	Compagni	6
5.	Personale docente	7

Gradimento

Media

Fattori ambientali	6,5
Fattori organizzativi	5
Fattori relazionali	5,8

FATTORI DI EFFICIENZA	<i>Metodo di valutazione: Ad ogni voce assegnazione di un'aggettivazione qualitativa riassuntiva</i>
------------------------------	--

Risorse strutturali	
Laboratori	Poco utilizzati
Palestra	Gradevole
Bar	Gradevole ma affollato
Campo di calcetto	Gradevole
Aule	Alcune sgradevoli

FATTORI DI EFFICACIA	
	<i>Metodo di valutazione: assegnare ad ogni voce un valore (da scarsa a efficace α massima efficacia)</i>

1	Comunicazioni, collegamento tra le scuole e in rete, documentazioni, ..	Scarsa
2	Rapporto docente/discente	Efficace
3	Trasmissione dei contenuti	M.efficace
4	Attenzione all'autostima degli alunni	Scarsa
5	Rapporto con i compagni	Efficace

Gli aspetti presi in considerazione riguardano: l'apprendimento degli alunni, il clima di classe e le relazioni tra gli alunni, la partecipazione e l'interesse degli alunni, l'organizzazione e la gestione delle attività didattiche.

Classi campione Alunni 200

I I	II B	II E
IB	I E	II D
ID	II L	II L

IL RAPPORTO CON LA CLASSE E I COMPAGNI IN GENERE E':

aggressivo/conflittuale		a gruppi distinti	X
collaborativo		a forte integrazione di classe	X
competitivo	X	Si isolano	

PARTECIPAZIONE E INTERESSE DEGLI ALUNNI

Percentuale alunni

saltuaria	57	costante	48
disinteressata	6	superficiale	3

OSSERVAZIONI

I dati presentati non autorizzano nessun giudizio od osservazione conclusiva. Offrono spunti di riflessione .

I dati rilevati hanno evidenziato delle sezioni nelle quali convivono gruppi abbastanza simili dal punto di vista del comportamento, gruppi disomogenei per quel che concerne il rendimento, omogenei nei gruppi di appartenenza.

Sarebbe interessante per alcuni soggetti intervistati aver avuto a disposizione le valutazioni della licenza media, o meglio un profilo dell'alunno, forse sarebbero state più chiare certe dinamiche intellettive che alla nostra analisi sono sfuggite causa l'anonimato del questionario.

Anche se, come noto, al giudizio finale della licenza media, non corrispondono molto spesso le capacità del soggetto, sarebbe stato utile comprendere dal curriculum formativo attitudini o predisposizioni, poiché dai questionari in alcuni soggetti si evince una non predisposizione per l'indirizzo scelto.

Ragazzi abbastanza omogenei anche per la scelta delle attività extrascolastiche e con alta percentuale di impegni.

Omogenei anche per le difficoltà incontrate con le materie (soprattutto latino, fisica e matematica) e grande disagio nel rapporto con i professori : difficoltà nell'aver spiegazioni aggiuntive o comunque maggiore comprensione. Sottolineano invece con un'alta percentuale la disponibilità "solo di alcuni" docenti a fare i corsi di recupero.

Ragazzi per la maggior parte con un grande senso del dovere l'11% cercherebbe comunque di studiare se dovesse per qualche ragione interrompere la scuola,

L'81% non ritiene che la scuola sia stata un'esperienza fallimentare, anzi la formazione culturale avuta e futura ritengono sia molto importante. Comunque il 52% ritiene di non dare il meglio di sé a scuola, cioè che il suo potenziale intellettuale e d'impegno non è sfruttato al massimo, ma è cosciente che non è colpa solo della scuola, ma che è soprattutto una propria responsabilità.

Sono ragazzi con grandi prospettive, vogliosi di affermarsi farcela nella vita. Per il numero irrisorio dei questionari indirizzati alle famiglie e ritornati a noi indietro ,possiamo solo supporre che il livello culturale e professionale delle famiglie sia medio alto.

I dati rilevano alunni omogenei anche nell'impegno di ore richiesto a casa dopo per i compiti: la maggioranza 43% - dedica gran parte del pomeriggio, il 21% un'ora o due ; ma due sezioni hanno risposto prevalentemente un'oretta....

Una grossa percentuale degli intervistati afferma una notevole soddisfazione per la metodologia didattica , anche se sottolinea una difficoltà nei rapporti. Il corpo insegnante è infatti, ritenuto "più rigido" rispetto ai docenti delle scuole medie,soprattutto meno disponibile al dialogo, alla comprensione e alla considerazione dei singoli.

L'atteggiamento distaccato dei professori, comporta un non coinvolgimento delle dinamiche interne alla classe: (tenendo conto che più della metà non ha risposto all'item) la maggioranza ritiene che i professori non sono coscienti del clima di classe e che comunque non sono interessati ad approfondire. Gli alunni,quindi, non sono soddisfatti dell'attenzione che gli insegnanti riservano al clima di classe,vorrebbero che si trattassero le problematiche e le difficoltà conosciute in modo più esplicito e risolutivo; anzi il 36% non sa neanche se gli insegnanti sono consapevoli del clima interno alla sezione.

Altro elemento da sottolineare, una difficile accettazione delle differenti e "ingiuste" valutazioni di alcuni docenti rispetto al rendimento personale dell'alunno.

Malgrado l'83% affermi di avere rapporti difficili con la presidenza, riconosce l'efficienza organizzativa e la serietà degli organi direttivi..

Il 68% delle risposte affermano che i professori sanno trasmettere entusiasmo per la materia insegnata, anche se la percentuale restante porta in sé la noia e il desiderio di apprendere più attraverso i laboratori.

Dai questionari delle famiglie si registra una notevole soddisfazione, verso la scuola, l'organizzazione, la considerazione degli alunni e tranne una richiesta per maggiori attività linguistiche, le famiglie sono contente delle le attività proposte dalla scuola.

HABITAT

Dai dati analizzati non abbiamo riscontrato un forte disagio per lo stato di manutenzione dell'edificio. Le risposte agli item hanno sottolineato maggior disagio per il fumo nei bagni, per le poche strutture sportive, per gli arredi vecchi ma in aule ancora decorose nella pulizia.

Allo Spallanzani più che di habitat è da sottolineare il clima nel quale gli alunni vivono, di forte disagio per la severità della direzione.

Tale severità-autorità è comunque sinonimo di successo e i ragazzi lo sanno.

CONCLUSIONI

Si sono evidenziati alcuni criteri per la definizione del rischio e l'identificazione dei fattori

correlati.

Dai dati raccolti quello che emerge sostanzialmente è un latente stato di disagio, rilevato maggiormente negli Istituti Majorana e Petrocchi, meno in quello dello Spallanzani. Mentre nei primi due istituti il disagio si cela dietro a pochi soggetti sparsi nelle varie sezioni, allo Spallanzani si può affermare che la densità più alta di alunni "a rischio" è concentrata in un paio di sezioni prese a campione.

Il disagio maggiormente sentito, che accomuna i soggetti a rischio, è la mancanza di dialogo : quel desiderio di "comunicare" ,spesso non soddisfatto; la voglia di un dialogo più aperto verso problemi del proprio tempo; il desiderio di essere ascoltati e di essere capiti e soprattutto di voler comprendere i criteri di valutazione spesso ritenuti ingiusti..

Inoltre sostanzialmente diffuso il forte disorientamento per il proprio futuro e desiderio che la scuola accorci il divario mondo del lavoro, quindi disagio per la mancata comunicazione, iterazione con un aree lavorative che dovrebbero essere strettamente collegata alla attività di studio. Questi aspetti possono essere sufficientemente gravi per determinare predisposizioni e condizioni di disaffezione e disagio.

Da i dati raccolti risulta evidente che il momento di passaggio da un ciclo all'altro, costituisce per molti studenti un'esperienza critica nel loro percorso di studi, di formazione e di crescita individuale e che le ragioni di questa difficoltà sono molteplici. Alcune cause sono da ricavare nel vissuto scolastico di ciascuno: carenti abilità strumentali, oppure ripetute esperienze di insuccesso..

Altre trovano la loro origine nell'ambito socio-familiare, dove si possono avere particolari situazioni di disagio socio-economico o a livello strettamente soggettivo in rapporti interpersonali difficili ,nella mancanza di motivazioni o in comportamenti borderline.

Per fronteggiare certe situazioni è necessario sviluppare strategie che realizzino una maggiore continuità didattica tra i diversi cicli di studio e mettere in atto interventi finalizzati ,ben strutturati che devono risultare parte integrante del percorso formativo unitario.

Per questo è necessario interrogarsi non tanto e non solo sugli aspetti quantitativi del fenomeno ma soprattutto su quelli **QUALITATIVI** nella consapevolezza che il disagio e l'abbandono e quindi la dispersione scolastica hanno spesso motivazioni endogene al sistema scolastico, nei suoi criteri valutativi, per esempio, o nei limiti dei programmi stessi. Bisogna interrogarsi anche sul livello di attenzione che la scuola riesce a suscitare nell'allievo, sul clima educativo che riesce a creare e quindi sul benessere e disagio con cui gli allievi vivono la scuola, inoltre sulla capacità di lavorare con i genitori come partner

attivi e di comunicare intendendo la comunicazione come strumento della relazione educativa.

Riassumendo tra le cause del disagio rilevato nella scuola MAJORANA e PETROCCHI si evidenziano:

- la bassa comunicazione tra gli insegnanti e i ragazzi che vivono in prima persona il disagio;
- mancanza di organizzazione extrascolastica - stimoli
- trasmissione dei contenuti didattici con metodologie non adeguate ai "soggetti a rischio".

All'Istituto SPALLANZANI le cause del disagio sono soprattutto per:

- una mancata disponibilità dei docenti alla richiesta di ulteriori spiegazioni su contenuti didattici;
- mancanza di chiarimenti sui modelli valutativi adottati (le valutazioni ingiuste);
- lo stile del rapporto che intercorre fra alunni e docenti, troppo freddo e distaccato.

In particolare allo SPALLANZANI si sottolinea una scarsa considerazione dei problemi personali e soprattutto la mancanza di riferimento ai problemi sociali vicini al loro esperienza di vita.

Inoltre comune a tutti e tre gli istituti un atteggiamento di favoritismo da parte degli insegnanti e un atteggiamento di sfiducia da parte degli docenti alla riuscita scolastica dei ragazzi con rendimento basso o indisciplinati

Sempre difficile fare delle previsioni, ma **rispetto ai dati raccolti ed analizzati** si potrebbe prevedere rispetto alla componente studenti:

- 1- una graduale rimotivazione degli studenti nei confronti dell'impegno scolastico
- 2- lo sviluppo di atteggiamenti attivi per giungere alla diminuzione della rassegnazione di fronte all'insuccesso
- 3- miglioramento delle relazioni scuola-famiglia
- 4- miglioramento delle relazioni alunni-professori
- 5- coinvolgimento maggiore degli alunni con attività stimolanti (rassegne di spettacoli studenteschi, scambi nazionali e internazionali, convegni, studi ricerche ed incontri territoriali, pubblicazioni, siti scolastici...)
- 6- apertura alla partecipazione di gruppi di incontro tra alunni e specialisti

Rispetto alla componente docenti:

- 1- istituzionalizzare rapporti che raccordino i docenti delle scuole medie e superiori almeno del territorio
- 2- presupponendo che le componenti di base in entrata dalla scuola media dovrebbero essere comuni a tutti, ma questo, come è noto non è sempre vero, si prevedano lezioni frontali *singole o gruppi di livello*
- 3- diminuire atteggiamenti di sfiducia e in presenza dell'insuccesso scolastico di alcuni allievi
- 4- stabilire nuovi canoni comunicativi con gli alunni
- 5- individuare percorsi formativi personalizzati per " i soggetti a rischio"
- 6- porre attenzione verso i soggetti che necessitano di maggiori stimoli attuando proposte di attività integrative mirate e personalizzate
- 7- cercare la collaborazione delle famiglie
- 8- spiegazione della pratica docimologica
- 9- disponibilità a modificare la metodologia di insegnamento ,nei casi in cui la materia risulti ostica o noiosa
- 10-rivisitazione della distribuzione del monte ore quadrimestrale, nei casi in cui la sezione ne risentisse

Rispetto alla componente genitori:

- 1- un maggior coinvolgimento nelle attività previste dalla scuola di ogni ordine e grado
- 2- una maggior consapevolezza delle caratteristiche del ruolo di educatori
- 3- sviluppo di atteggiamenti di fiducia verso il rendimento dei figli e verso il giudizio della scuola.

Rispetto alla componente direttiva:

- 1- esigere dal personale ausiliario un comportamento rispettoso e cordiale

2- per gli alunni a rischio individuare nelle classi prime e seconde un tutor ,che si prenda carico di definire il profilo dell'alunno e di indicare gli interventi opportuni,in modo che il tutor diventi un punto di riferimento per i colloqui con la famiglia, che possono essere programmati anche in anticipo rispetto al calendario concordato ed inoltre che diventi l'interlocutore privilegiato dell'alunni stesso. Il compito primario del tutor serve da filtro tra l'alunno "a rischio" e i docenti , proprio perché il problema più diffuso sta nella comunicazione e nell'apprendimento.

3- là dove non fosse possibile istituire un tutor, per mancanza di fondi , si potrebbe supplire,parzialmente con un tutoraggio fra alunni,soprattutto per quanto concerne il supporto nella didattica .

4- puntare sul rinnovamento proponendo i programmi ministeriali collegati alla realtà lavorative territoriali

5- attivare i laboratori pubblicizzati nel POF

6- proporre momenti di svago (gite,incontri,convegni,tornei con altri Istituti...) per favorire le aggregazioni extrascolastiche e per l'approfondimento degli interessi individuali in una ottica di crescita

Attivando canali di comunicazione più efficaci tra docenti –alunni - famiglie(attraverso anche attività creative di aggregazione, di rimotivazione...) si rinforza la propria autostima e supportati da idonei interventi didattici ed educativi personalizzati si migliorano anche le competenze disciplinari.

Questi interventi non sono solo auspicabili per i soggetti con disagio scolastico, ma anche gli alunni motivati e con un buon impegno raggiungono risultati più elevati, per il fatto che tutti gli interventi che vengono attivati hanno un ritorno per l'intera classe in termini di acquisizioni di maggior conoscenze,competenze e capacità.

Per tutte le sezioni si consiglia comunque:

- lavori di gruppo: esecuzione in équipe
- stimoli: per porsi scopi personali
- cooperazioni : la relazione di aiuto mutuo facilita i processi di apprendimento

Ribadiamo che l'indagine svolta è stata anonima, per questo rimandiamo all'Istituto, un'indagine più dettagliata, conoscendo sicuramente i soggetti a rischio a cui ci siamo riferiti in ogni sezione. Solo la scuola potendo esprimersi più liberamente, può intervenire concretamente.

LE FASI DEL PROGETTO E I CONTENUTI

La prima fase del progetto traghetto, denominata “la consulenza al corpo docente”, ha avuto una durata complessiva di tre mesi, dal 1 novembre 2003 al 31 gennaio 2004. I consulenti impegnati sono stati due.

L’obiettivo di questa fase è stato quello di verificare, a fronte di un’attenta pianificazione ed un continuo monitoraggio in itinere, l’applicabilità dei piani di intervento progettati al termine della fase di “analisi, studio e ricerca”. Al termine di quella fase, come si ricorderà, i docenti, con la collaborazione dei consulenti, avevano effettuato una lettura “critica” dei dati emersi dall’indagine effettuata sul campo. Sulla base di quell’analisi erano state individuate alcune aree di disagio ritenute prioritarie sulle quali i docenti hanno ideato dei piani di intervento e hanno definito gli obiettivi.

Il processo messo in atto è risultato molto interessante anche se i risultati andranno valutati meglio in un arco di tempo più lungo. In ogni caso, gli obiettivi prioritari sono stati raggiunti. Il corpo docente ha scelto, infatti, di indirizzare i propri sforzi su quattro classi campione individuate tra quelle che presentavano un livello più alto di difficoltà nella gestione delle relazioni tra alunni e tra alunni e docenti. La finalità generale delle azioni messe in campo era comune: migliorare il clima d’aula favorendo relazioni maggiormente collaborative. In due classi si è scelto di lavorare sull’analisi e gestione dei comportamenti aggressivi tra alunni, nelle altre due classi si è lavorato sull’acquisizione di maggiori capacità di ascolto attivo da parte dei docenti nei confronti delle problematiche del gruppo classe.

Il processo prevedeva delle fasi di monitoraggio con scadenze bisettimanali. Questi briefing sono stati molto utili non solo per condividere e socializzare le esperienze, ma anche per produrre nuove ipotesi di intervento o piccole modifiche delle strategie messe in atto. Un altro effetto, non secondario, raggiunto con gli incontri bisettimanali è stato quello di far aumentare il coinvolgimento e la percezione di “gruppo di lavoro” tra i docenti coinvolti in questa fase.

Come già detto precedentemente è tuttavia necessario valutare gli esiti di queste azioni messe in campo nel medio - lungo termine. Spesso accade, infatti, che al termine di un progetto venga a mancare il “collante” per cui si stava insieme ed il rischio di tornare alle vecchie abitudini aumenta considerevolmente.

Nella seconda e terza fase del progetto si è aperto uno sportello di ascolto e orientamento.

Questa fase è stata condotta da una psicologa con l'ausilio dei docenti ed è consistita in un vero e proprio intervento di orientamento sugli studenti del biennio dell'ITC "A. Petrocchi" e sulle prime classi dell'Istituto Professionale Alberghiero che risiede nel medesimo edificio. Si è deciso di estendere l'intervento anche su questo secondo Istituto, poiché trattandosi di un professionale, potrebbe presentare un potenziale rischio di dispersione scolastica.

Il quadro normativo sull'obbligo scolastico e formativo, in vigore dal 2000, ha imposto, infatti, all'attenzione dei docenti della scuola secondaria il tema dell'orientamento, che tradizionalmente è stato considerato per anni uno dei principali obiettivi della scuola media inferiore. L'articolo di legge (12/07 2000, n. 257) pone l'obbligo per i ragazzi di frequentare il sistema scolastico fino al 15° anno di età e di intraprendere un percorso formativo fino al 18°, scegliendo tra una serie di alternative formative.

Pertanto, la distinzione tra scuola media inferiore e superiore, in merito alle funzioni orientative che la formazione deve avere, perde di significato per varie ragioni. Innanzitutto, un'elevata percentuale di studenti continua gli studi all'università, necessitando quindi di un'azione orientativa per quel che riguarda il proseguimento del percorso formativo in relazione ad una futura professione. In secondo luogo, osservazioni riportate in recenti ricerche sociologiche dimostrano come la scelta di una professione tenda a spostarsi sempre più in avanti nella vita di un giovane. La stessa scelta scolastica, del resto, tende in molti casi ad essere rimandata ad un domani abbastanza vago oppure ad essere percepita come una scelta provvisoria e non impegnativa, trasformandosi in una non-scelta, una decisione poco convinta e poco vincolante. La conseguenza di questo atteggiamento si traduce in una perdita di tempo tra il frequentare scuole e corsi diversi, perdendo di vista un reale progetto di vita.

Con l'estensione dell'obbligo scolastico fino al quindicesimo anno di età, la scuola superiore si trova a dover far fronte ad una serie di difficoltà e situazioni nuove. Tra esse, uno dei compiti che gli insegnanti del biennio si prefissano è quello di orientare e "riorientare" gli alunni, così da fornire un valido aiuto per l'eventuale passaggio ad altri indirizzi scolastici o ad altri percorsi formativi. Già nell'insegnamento delle discipline curricolari risiede un'importante funzione orientativa, che si concretizza nel facilitare

nell'alunno la presa di consapevolezza dei propri interessi e delle proprie attitudini. L'importanza dell'orientamento nella scuola secondaria superiore, però, consiste anche, e forse principalmente, nello sviluppo di capacità generali (cognitive, relazionali e comportamentali) e specificamente quelle di imparare ad imparare e di decidere, funzionali ad un corretto e consapevole rapporto con le conoscenze e con gli altri, all'individuazione di strategie coerenti con i contesti di esperienza di apprendimento. Queste competenze, che possiamo definire "trasversali", appaiono necessarie sia durante che dopo la fase strettamente scolastica, per individuare alternative formative e per successivi percorsi di studio o lavoro. Le finalità generali dell'orientamento nella secondaria superiore, quindi, sono sinteticamente riconducibili alla maturazione di un'identità personale e sociale e della capacità decisionale, alla chiarificazione e pianificazione del futuro professionale alla luce di un personale progetto di vita. In particolare, queste competenze vanno stimulate negli studenti del biennio in riferimento ad una scelta di studi da confermare o cambiare.

In termini generali orientare vuol dire aiutare una persona ad affrontare un processo decisionale per giungere ad assumere una determinata scelta. Per alcuni, questo aiuto consiste nel fornire informazioni in merito alle opportunità formative o lavorative, in relazione alle tendenze in atto nel mercato del lavoro. Sulla base di tale ottica si sono sviluppati vari servizi per l'orientamento (informagiovani, sportelli per l'orientamento, etc.) che, però, spesso si limitano ad essere dispensatori di informazioni, ma non risolvono tutti i problemi dell'orientamento e soprattutto non offrono al giovane l'opportunità di conoscersi nelle proprie attitudini, interessi e motivazioni. L'atteggiamento del giovane che si rivolge a tali servizi diventa nella maggior parte dei casi passivo, di chi aspetta che gli sia indicata una strada precisa da percorrere, assolvendo in questo modo un dovere più che raggiungere una propria realizzazione professionale.

In realtà, la scelta, sia scolastica che professionale, è innegabilmente un processo complesso che implica un gioco intricato di variabili personali, sociali e culturali. In particolare, da un punto di vista psicologico sono chiamati in causa fattori psicologici relativi alla costruzione del Sé, alla percezione del Sé, alla stima costruita sulle proprie capacità e potenzialità, alla relazione con i propri desideri e le proprie fantasie, a fattori relazionali connessi all'esperienza di dipendenza. In questa prospettiva l'orientamento non è più solo un insieme di informazioni circa l'ambito più consono ai propri interessi, quanto piuttosto un intervento in grado di sostenere il soggetto esplorando insieme a lui, o fornendogli strumenti affinché sia in grado di affrontare autonomamente, i diversi problemi, le difficoltà, le risorse, i limiti e le informazioni presenti nella situazione concreta.

Nella storia dell'orientamento, assistiamo ad un passaggio da un momento in cui orientare equivaleva ad individuare in un individuo specifiche attitudini ed interessi che gli consentissero di praticare una data professione con successo ad uno in cui assume ruolo fondamentale nelle scelte del soggetto l'ambiente in cui è inserito parallelamente ad una posizione maggiormente attiva di chi effettua la scelta. Il soggetto orientato, cioè, si trasforma man mano in soggetto partecipe del proprio orientamento e obiettivo dell'attività diventa il raggiungimento di una consapevolezza delle sue scelte. Questo implica che l'azione orientativa deve essere interessata sia al lato psicofisiologico della personalità, sia a quello caratterologico, sia ai bisogni profondi, ma anche alla componente ambientale e socio-culturale, con particolare attenzione al peso specifico che ciascuna componente presa in esame può avere in relazione al contesto in cui è inserito l'individuo. Questa è la formulazione a cui approda il modello interazionista, già proposta da Lewin (1935) fino ad arrivare alle proposte contemporanee di Caprara e Gennaro (1987). L'attenzione quindi va rivolta alla totalità della personalità in relazione al contesto, non in modo parziale ora alle attitudini, agli interessi o alla collettività (Scarpellini, Strologo, 1976).

Il quadro appare ancora più complesso qualora consideriamo nella scelta scolastica o professionale del giovane la rappresentazione che l'individuo ha di se stesso e la rappresentazione che egli si costruisce rispetto ad oggetti sociali come la formazione e il lavoro (Pombeni, 1990). Queste rappresentazioni sono il frutto in parte dell'esperienza diretta della persona e in parte di quella che viene chiamata mentalità preprofessionale degli adolescenti, cioè l'insieme di informazioni e di credenze sia cognitivo-razionali sia emotivo-affettive che il ragazzo considera importanti per il suo futuro inserimento lavorativo. In questa ottica l'attività orientativa sarà tesa a favorire nell'individuo una scelta che armonizzi sia le sue componenti personali sia le variabili riconducibili alla sua identità sociale, trovando così un equilibrio tra le sue motivazioni personali e i valori dell'ambiente sociale che lo circonda (Pombeni, 1990). La scuola in tal senso, ricopre un importante ruolo, in quanto è proprio nel periodo in cui il ragazzo è inserito nel sistema scolastico che si consolidano le aspettative ed i valori riferiti al lavoro.

L'orientamento, in sintesi, diventa una metodologia, volta a favorire scelte autonome e consapevoli degli individui: esso, pertanto, è un prezioso strumento per gli studenti del biennio che si trovano a dover confermare il percorso scolastico scelto o a trovare strade alternative per la propria formazione. Uno strumento che può portare alla prevenzione o alla limitazione di alcuni fenomeni di cui spesso è protagonista la scuola superiore, come la dispersione scolastica.

A nostro avviso, di fondamentale importanza è il coinvolgimento più o meno diretto degli insegnanti nelle dinamiche dell'orientamento, sia in modo da trovare delle connessioni tra gli aspetti orientativi della didattica, sia per un trasferimento di conoscenze e competenze che possano risultare utili per il loro lavoro. L'intervento dell'"esperto esterno", portatore di competenze peculiari della sua professionalità, può così diventare il germe di un'attivazione delle risorse interne del sistema, che si evolve da una situazione caratterizzata solitamente da passività di fronte alla presenza di specialisti esterni.

Gli obiettivi che ci siamo posti nell'attuazione di questa fase sono schematizzabili nel seguente modo:

- Offrire ai ragazzi l'opportunità di conoscere le proprie attitudini, interessi e motivazioni
- Favorire l'acquisizione di consapevolezza dei propri criteri di scelta e riflettere sui valori e le credenze che li determinano, con particolare riferimento alla scelta della scuola superiore
- Riflessione sulle aspettative verso la scuola e il proprio percorso formativo in generale
- Fissare degli obiettivi formativi e professionali in relazione ad un progetto di vita, in cui siano delineati i passi da percorrere per il raggiungimento di tali obiettivi

Questa macro fase del progetto è stata articolata in tre sottofasi distinte sia per i contenuti che da un punto di vista cronologico:

Fase A: incontri psicologo-insegnanti (gennaio)

Fase B: interventi nelle classi (marzo-aprile)

Fase C: attivazione di uno sportello di ascolto e orientamento (aprile-maggio)

Fase A: incontri psicologo-insegnanti

E' stato fondamentale per la realizzazione di tutta la fase inerente all'orientamento un coinvolgimento attivo, fin dal primo momento, degli insegnanti che hanno partecipato all'intero progetto (Anna Maria Alboni, Marina D'Amato, Marina Ippoliti, Grazia Tripodi). Questa attività si è realizzata nel corso di quattro incontri che hanno visto protagonisti i quattro docenti (due dell'ITC "A. Petrocchi" e due dell'Istituto Professionale Alberghiero) ed una psicologa.

Le risorse di questa interazione tra le due diverse professionalità sono molteplici. Innanzitutto, si presentava come cruciale una condivisione degli obiettivi del lavoro e delle metodologie impiegate per il loro raggiungimento. In secondo luogo, il riconoscimento delle competenze dei docenti, del loro ruolo e della loro conoscenza del contesto in cui si voleva intervenire, rappresentavano una solida base da cui partire.

Dopo aver discusso con i professionisti esterni i risultati dell'indagine (I fase) condotta sui tre istituti, i docenti dell'ITC "A. Petrocchi" e dell'Istituto Professionale Alberghiero (due docenti per ogni istituto), con la guida della psicologa hanno iniziato a lavorare per definire le linee guida di un intervento specifico sulle tematiche che riguardavano l'orientamento.

Il primo momento di questo lavoro è consistito in due incontri, con lo scopo di comprendere innanzitutto quale fosse il concetto di orientamento di cui ognuno era depositario, per poi arrivare ad una definizione comune, che appartenesse a tutto il gruppo di lavoro. La riflessione si è estesa alle iniziative che la scuola superiore può proporre a riguardo, cosa si sta già facendo e cosa invece sarebbe auspicabile, sia in generale, sia nello specifico contesto in cui le insegnanti operano. E' sembrato questo il punto di avvio indispensabile per qualsiasi passo successivo: condividere concetti, significati, rappresentazioni, difficoltà, timori, dubbi.

Questa condivisione si è arricchita in particolare nei due incontri successivi di formazione sul tema dell'orientamento, condotti dalla psicologa, sia per inquadrare a livello teorico cosa vuol dire fare orientamento oggi nella scuola italiana, sia per sperimentare praticamente le esercitazioni da condurre insieme ai ragazzi nella fase successiva. La scelta delle esercitazioni è stata concordata in base a ciò che era emerso dagli incontri precedenti, si è deciso cioè che essere dovessero vertere principalmente su una riflessione sulla scelta della scuola superiore da parte dei ragazzi, sulla conoscenza di sé e sulla consapevolezza delle proprie competenze, abilità e motivazioni.

Fase B: interventi nelle classi

Le classi coinvolte nell'intervento sono state complessivamente 8 per un totale di circa 150 studenti: le quattro prime classi dell'Istituto Professionale Alberghiero e i due bienni dell'ITC "A. Petrocchi".

Ogni classe è stata suddivisa in due gruppi, con i quali è stato tenuto un incontro di due ore durante l'orario scolastico. L'incontro era guidato dalla psicologa, affiancata da uno dei quattro docenti: lo scopo di questa integrazione era, da un lato, mettere a frutto competenze diverse nell'intervento e nella relazione con gli studenti e, dall'altro, la

coesistenza di una professionalità esterna al sistema scolastico ed una interna che potesse dare ai ragazzi la percezione di un collegamento diretto con il loro istituto. Si è pensato che in questo modo il lavoro sarebbe stato in parte una riflessione su tematiche solitamente estranee alla didattica, ma allo stesso tempo contestualizzato grazie alla presenza dei docenti.

Le esercitazioni proposte ai ragazzi sono state le seguenti:

1. Discussione libera sui fattori che hanno determinato la scelta della scuola superiore: motivazioni, aspettative, grado di soddisfazione.

Obiettivo: riflessione sulla scelta, sulla consapevolezza che l'ha guidata e sul ruolo che hanno avuto altri attori quali scuola media, amici e famiglia.

2. Esercitazione della spina di pesce: attraverso una rappresentazione grafica i ragazzi elencano vari aggettivi relativi alla propria persona, specificando poi con chi, dove e quando quella caratteristica tende ad emergere di più.

Obiettivo: stimolare la conoscenza di sé, tentando di evidenziare punti di forza e debolezza, nelle varie situazioni di vita quotidiana.

3. I miei interessi: si chiede di fare un breve elenco degli interessi, suddividendoli in quelli che piacciono di più e quelli che riescono meglio.

Obiettivo: focalizzare l'attenzione sui punti di forza rispetto ad attività svolte nel tempo libero.

4. Le abilità: per ogni interesse elencato nell'esercitazione precedente il ragazzo deve specificare le conoscenze e le abilità richieste per praticare bene quella attività e fornirne un'autovalutazione.

Obiettivo: analizzare attività svolte nel tempo libero riflettendo sulle competenze e le abilità che si richiedono per svolgerle.

Ogni esercitazione è stata seguita da una discussione di gruppo, nella quale si spiegava il valore e il senso dell'esercizio svolto, le difficoltà incontrate nell'esecuzione e infine quali tratti personali erano emersi in ognuno.

Naturalmente, nella discussione spesso sono stati affrontati contenuti legati al vissuto complessivo che i ragazzi hanno della loro vita scolastica, quali il rapporto con i docenti, con i genitori e con i compagni di classe. Gli studenti riportano spesso difficoltà piuttosto evidenti in queste relazioni, difficoltà legate in modo più o meno diretto al rendimento scolastico, alle assenze e al grado di benessere in generale in relazione al contesto-scuola.

Fase C: sportello di ascolto e orientamento

Si è pensato di far seguire alla fase di lavoro nel gruppo una in cui fosse possibile riprendere a livello individuale le tematiche esposte dai ragazzi durante i lavori. Effettivamente durante i lavori di gruppo molto spesso è emerso un pressante bisogno da parte degli studenti di affrontare problematiche più strettamente personali che però non era possibile affrontare in quella sede per ragioni di tempo e perché non sempre era possibile coinvolgere il gruppo nella discussione di difficoltà portate da un singolo. Allo stesso tempo lo sportello poteva rappresentare un'opportunità per chi, per timidezza o per altri motivi, non fosse stato disposto ad esporre la propria situazione di fronte all'intero gruppo. E' possibile pensare a questo spazio come un momento di confronto aperto e libero, non strutturato come quello della fase precedente, per dar libero sfogo a tutto ciò che poteva nel frattempo esser nato negli studenti: dubbi, interrogativi, bisogno di far chiarezza nel proprio progetto formativo.

Anche lo sportello è stato aperto durante l'orario scolastico ed anche in questa fase si è avuta la collaborazione tra la psicologa e i docenti.

I ragazzi potevano partecipare individualmente oppure in piccolissimi gruppi (3-4 persone) con la richiesta di poter parlare di difficoltà relative alla situazione scolastica in generale o a specifiche criticità emerse in relazione alla scelta scolastica. E' stato pertanto spiegato ai ragazzi, che potevano chiedere di approfondire alcuni contenuti che erano emersi nel lavoro di gruppo, chiedere informazioni su percorsi formativi alternativi alla scuola scelta, un supporto nell'affrontare un momento delicato in cui ci si trovava a dover scegliere se cambiare scuola oppure no.

Il ruolo della psicologa e dell'insegnante che si sono trovate ad accogliere le richieste dei ragazzi differiva in quanto, da un lato, la prima forniva un supporto prettamente su un piano più personale (di conoscenza di sé, di autostima, motivazione, gestione di situazioni conflittuali ...) e dall'altro il docente si rendeva disponibile per informazioni didattiche, di possibili percorsi formativi all'interno dell'istituto stesso o al di fuori, di eventuali sbocchi professionali.

La partecipazione dei ragazzi è stata massiccia ed anche in questo caso è emerso il bisogno di affrontare tematiche anche molto diverse tra loro, spaziando dall'orientamento a difficoltà relazionali con compagni e docenti.

Nella quinta fase, riservata all'identificazione dei modelli comuni, sono state coinvolte le docenti interne dell'Istituto Petrocchi. I docenti dell'Istituto sono stati i protagonisti di una

indagine avente come l'obiettivo quello di definire modelli comuni di didattica tra le scuole medie e le superiori, così da evidenziarne eventuali discrepanze e punti di contatto. Ai risultati dell'indagine segue una serie di proposte da parte dei docenti, affinché la distanza che separa i metodi di insegnamento tra i diversi ordini scolastici possa risultare più ridotta possibile.

Riportiamo di seguito la relazione finale del loro lavoro.

“Come previsto dal progetto, abbiamo cercato di studiare i modelli didattici utilizzati nelle scuole medie del territorio di riferimento del progetto stesso.

Abbiamo analizzato le domande di iscrizione pervenute ai nostri due Istituti: “Tecnico Commerciale” e “Professionale Alberghiero” e, individuate le scuole medie dalle quali perverrà il maggior numero dei nostri futuri studenti, abbiamo contattato alcuni tra gli insegnanti delle scuole in oggetto. Dopo aver loro illustrato le finalità e gli obiettivi del presente progetto, li abbiamo invitati ad un incontro nel corso del quale, rispondendo ad alcune domande raccolte in forma di questionario, avrebbero potuto contribuire, in maniera mirata e determinante, alla definizione di modelli didattici comuni da condividere con i docenti dei nostri Istituti al fine di individuare un raccordo tra i due ordini di scuola e consentire una reale continuità nel percorso formativo dell'alunno. In tal modo si mira a ridurre il fenomeno della dispersione scolastica, che presenta i picchi maggiori proprio nel passaggio dalla scuola media inferiore, in cui la libertà di progettazione all'interno dei vari POF ha finito per creare un divario maggiore con la scuola superiore, dove la specificità del corso di studi, richiede competenze non sempre in linea con gli obiettivi finali della scuola precedente. La presente indagine tende verificare alcuni pilastri presenti nella scuola italiana, in particolare in questo territorio, quali la valutazione, l'iter formativo dell'alunno, il rapporto scuola-famiglia.”

Questionario rivolto ai docenti di scuola media

1. *Nei criteri di valutazione indicati nel P.O.F. del vostro Istituto, quanto peso viene dato ad alcune variabili che possono influire sul profitto: comportamento, impegno, problemi personali di varia natura ecc.?*
2. *In che maniera i suddetti criteri vengono condivisi tra docenti e alunni? E tra docenti e famiglie?*
3. *Per la valutazione delle singole competenze, che ruolo riveste l'acquisizione dei contenuti?*
4. *E' diverso da disciplina a disciplina?*
5. *Come viene favorita, nel vostro Istituto o da voi personalmente, l'autovalutazione?*
6. *In vista dell'accesso alla scuola superiore, i ragazzi vengono preparati ad un tipo di valutazione numerica? Se sì, in quale modo?*
7. *Quanto tempo viene speso per l'acquisizione di un metodo di studio? Quanto per la discussione, la riflessione e la rielaborazione personale in classe e a casa?*
8. *Quanta importanza viene data allo studio individuale? Come viene valorizzato?*
9. *Che ruolo assume la famiglia nei rapporti con i docenti? Quale tipo di collaborazione viene richiesta per migliorare l'acquisizione di capacità /abilità/competenze/conoscenze?*
10. *Come si può collaborare per far sì che la scuola superiore sia illustrata e presentata in maniera più realistica possibile, al fine di creare maggiore continuità tra i due ordini di studio?*
11. *Che cosa si potrebbe programmare i primi mesi di scuola superiore per non creare subito un atteggiamento di sfiducia e/o di rifiuto/disagio da parte dei ragazzi?*

Le risposte che, ad ogni singola domanda sono state date dai 46 docenti che hanno aderito alla nostra proposta di collaborazione, sono state successivamente rielaborate e, nel presente lavoro, se ne può leggere una esposizione sintetica e discorsiva.

1) *Nei criteri di valutazione del P.O.F. d'Istituto, quanto peso viene dato ad alcune variabili che possono influire sul profitto?(comportamento, impegno,problemi personali di varia natura...)*

Alcuni dei docenti hanno risposto che le variabili che possono influire sul profitto hanno una notevole importanza (20% della valutazione) e sono il punto di partenza per una valutazione che, salvaguardando gli obiettivi finali della scuola come istituzione educativa e formativa, valorizzi l'individualità e le difficoltà del singolo alunno.

Altri docenti hanno riferito che talvolta si esagera con la ricerca di problemi, anche inesistenti, che giustificano lo scarso rendimento. Spesso questo atteggiamento crea delle controversie all'interno del consiglio di Classe, dal momento che non tutti i Docenti condividono gli stessi criteri oppure li condividono apparentemente, poi nella realtà optano per scelte diverse.

2) In che misura i suddetti criteri vengono condivisi tra docenti e alunni? Tra Docenti e famiglie?

Alcuni dei docenti intervistati afferma che la scuola li pone come prioritari per una valutazione giusta ed equilibrata e che vi è un buon dialogo tra i docenti stessi, mentre la comunicazione con le famiglie non è sempre efficace, dato che il rapporto con la scuola non è assiduo.

Un altro gruppo di docenti, invece, ha risposto molto vagamente, rilevando che all'interno della loro scuola non vi è una reale condivisione dei criteri, soprattutto tra Consigli di classe paralleli.

Infine un altro gruppo ha dichiarato che i criteri di valutazione vengono spiegati ad inizio anno a famiglie ed alunni oppure viene direttamente comunicato per iscritto.

3) Per la valutazione delle singole competenze, che ruolo riveste l'acquisizione dei contenuti?

Per i docenti intervistati il problema è molto soggettivo e varia da insegnante e insegnante, anche se le competenze sono considerate prioritarie ed i contenuti funzionali all'acquisizione delle stesse. Negli ultimi anni, proprio in nome della lotta al "nozionismo" si è tuttavia andato sempre più riducendo il bagaglio culturale, senza spesso rendersi conto che nel diminuire le conoscenze, diventava sempre più astratto il discorso sulle competenze e sulle abilità da conseguire, con un conseguente abbassamento del livello generale nella preparazione di base degli alunni. Questo giustificherebbe in fondo le lamentele dei docenti della scuola superiore che trovano gli alunni provenienti dalla scuola media carenti anche nelle strumentalità minime di base.

I Docenti presenti tuttavia, pur condividendo le critiche nei confronti della scuola in generale che va sempre più impoverendosi, in base alla loro esperienza affermano che l'importanza data ai contenuti dipende dall'insegnante. Negli ultimi tempi però

l'utilizzazione dei contenuti è stata sempre più finalizzata al consolidamento del metodo di studio, ritenuto indispensabile per poter acquisire quelle capacità ed abilità spendibili appunto nella scuola superiore. In alcuni istituti sono stati organizzati anche corsi di recupero nell'orario pomeridiano, per consentire a tutti gli alunni, specie quelli più deboli, di avere un aiuto più personalizzato.

4) Ritenete che all'interno della vostra scuola il criterio di valutazione sia diverso da materia a materia?

Tutti i Docenti intervistati affermano che in sede di Consiglio di Classe, i criteri di valutazione vengono concordati in modo uniforme per tutte le discipline. Riferendosi poi a casi particolari presenti all'interno della classe di cui si discute, si cerca di trovare un accordo al fine di pervenire ad una valutazione che, pur salvaguardando gli obiettivi finali della scuola come istituzione educativa e formativa, valorizzi l'individualità e tenga conto delle difficoltà del singolo alunno.

Questo tipo di azione presenta, come sottolineato dalle docenti stesse che ne hanno parlato, numerose difficoltà: innanzi tutto questa viene resa spesso difficile dal continuo alternarsi di nuovi docenti ogni anno: la stabilità del Consiglio di Classe negli anni gioverebbe molto a rendere i criteri di valutazione sempre più omogenei. Altra difficoltà si incontra nel fatto che alcuni docenti ritengono la loro disciplina più significativa rispetto alle altre e tendono così a stabilire una graduatoria delle materie, per cui si rischia che i criteri di valutazione e la valutazione stessa assumano significato e valore diverso a seconda dell'importanza della materia.

Questo atteggiamento non solo crea vere e proprie dispute tra docenti, ma nuoce anche alla coesione del Consiglio di Classe, all'interno del quale si possono spesso verificare profonde fratture e, nel peggiore dei casi, si giunge anche a vanificare gli sforzi per creare criteri di valutazione che siano omogenei e coerenti.

Lo stesso gruppo di docenti che ha fornito questo tipo di risposta, ha però tenuto a specificare un altro aspetto riguardo la valutazione: la mancanza di uniformità, all'interno di una stessa scuola, tra diversi Consigli di Classe. Questo problema diventa particolarmente significativo e spesso intollerabile per i docenti che, insegnando in più classi parallele, ma di corsi diversi, si trovano ad utilizzare criteri non omogenei, con ovvie situazioni di forte disagio e disorientamento per i docenti, per gli alunni stessi e per le loro famiglie.

In situazioni del genere, un fattore determinante è rappresentato sia dalla capacità dei vari docenti presenti in più corsi di creare un valido sistema di raccordo e coordinamento tra

vari Consigli di Classe, facendosi portavoce di criteri di valutazione basilari ed imprescindibili, sia dalla presenza più o meno costante ed autorevole del Dirigente Scolastico, il quale dovrebbe, come avviene in alcuni casi, agire da moderatore cercando di evitare che ogni Consiglio di Classe lavori indipendentemente dalle indicazioni presenti nel POF, che rappresenta il piano condiviso dalla scuola stessa all'inizio di ogni anno scolastico.

Un altro gruppo di docenti, appartenenti ad un Istituto diverso, hanno risposto alla stessa domanda affermando che, mentre in passato (fino a tre anni fa circa) si era arrivati ad individuare, all'interno della loro scuola, dei criteri che rendevano la valutazione abbastanza omogenea in tutte le classi, da qualche anno a questa parte, con l'arrivo di nuovi docenti, vi è stata un'inversione di tendenza legata particolarmente alle singole individualità dei colleghi subentrati. Molti di loro hanno manifestato una forte resistenza alla condivisione di criteri stabiliti in comune e preferiscono lavorare in maniera autonoma. Nel porre la stessa domanda ad alcune insegnanti appartenenti ad una scuola media piuttosto piccola e periferica, abbiamo invece ricevuto una risposta diversa. La loro valutazione degli alunni è basata su un continuo confronto e su una continua condivisione di impressioni, esperienze, metodologie e criteri. Sono insegnanti che lavorano da diversi anni insieme e, facendo probabilmente leva su un comune atteggiamento umile ed aperto al dialogo e al confronto, hanno trovato un buon equilibrio non solo nella fase della valutazione, ma anche, in generale, nella didattica e nella condivisione degli obiettivi educativi e didattici. Quando arriva qualche insegnante nuovo, lo rendono partecipe della loro positiva esperienza passata e lo guidano all'interno del loro comune percorso didattico e valutativo.

5) Esiste, all'interno del vostro Istituto l'autovalutazione? Se esiste, come viene favorita?

Il discorso sull'autovalutazione dell'alunno riporta all'individualità del docente ed all'impostazione del Piano dell'Offerta Formativa dell'Istituto di provenienza.

Tre docenti, in maniera più marcata rispetto agli altri, si sono dichiarati totalmente contrari all'autovalutazione dal momento che ritengono l'alunno, incapace di autovalutarsi o di valutare un suo compagno. In questo processo infatti il ragazzo oscilla tra due opposte posizioni: o tende ad essere particolarmente generoso, attribuendosi valutazioni assolutamente lontane dalla realtà delle conoscenze e competenze, oppure diventa autopunitivo, attribuendosi valutazioni troppo severe. In questo ultimo caso agisce spesso

con malizia, intendendo ottenere valutazioni più generose attraverso comportamenti esageratamente umili e remissivi.

Le stesse insegnanti sostengono anche che la valutazione intermedia non debba essere sempre resa pubblica perché può essere causa di atteggiamenti sbagliati da parte degli alunni e delle famiglie. L'alunno o la famiglia devono essere messi al corrente dell'andamento proficuo/non proficuo dell'alunno, ma senza entrare nei particolari delle singole valutazioni. Spesso, negli anni passati, si sono infatti trovate in situazioni difficili a causa di una eccessiva trasparenza nella valutazione, pertanto hanno modificato il loro comportamento cercando di non essere mai eccessivamente esplicite nel valutare i propri alunni, dal momento che è impossibile tener sempre conto delle variabili che intervengono in un processo di apprendimento e di conseguenza dare una valutazione reale. Ciò accade in particolar modo quando si tratta di esprimere un giudizio verbalmente, ricorrendo ad una frase, infatti, mentre l'insegnante ha sempre presente il quadro dell'alunno, al di là della situazione contingente, il ragazzo ed il genitore tendono a leggere in senso assoluto e talvolta estensibile alla persona stessa, la valutazione.

Facendo poi riferimento alla valutazione degli elaborati scritti, i docenti hanno affermato che il voto attribuito è sempre leggermente al di sotto dell'effettivo valore dell'elaborato, proprio allo scopo di lasciare dei buoni margini entro i quali potersi muovere in fase di valutazione finale.

Quasi tutte le insegnanti alle quali abbiamo posto la domanda ci hanno risposto che ogni tanto ricorrono all'autovalutazione, ma non in maniera sistematica, soprattutto perché è fonte di interminabili discussioni tra docente e alunno o alunni e tra alunni stessi. In questo modo quella che dovrebbe essere un'occasione per sviluppare un senso critico non influenzato da fattori quali la simpatia e l'antipatia, l'amicizia o il proprio tornaconto, diventa un'occasione per esternare i propri rancori.

Una delle insegnanti intervistate ha invece risposto in maniera diversa, sostiene infatti che per autovalutarsi bisogna certamente possedere una buona maturità, ma bisogna anche e soprattutto conoscere i criteri di valutazione. Nella sua materia ad esempio, lei ha stabilito delle regole anche abbastanza semplici che spiega ai ragazzi subito all'inizio dell'anno scolastico. Per i compiti scritti ogni dato numero di errori toglie un punto alla valutazione; per le interrogazioni orali ogni domanda alla quale non viene data una risposta corretta rappresenta un meno da sottrarre al voto finale. Ogni alunno è quindi in grado di stabilire il risultato di ciascuna verifica o interrogazione con margini di errore assai limitati.

Un gruppo di insegnanti non provenienti dalla stessa scuola, si sono invece dichiarati assolutamente favorevoli a questo tipo di valutazione adducendo varie tesi a loro sostegno:

- l'autovalutazione, inizialmente frutto di scontri animati, polemiche e contestazioni, educa l'alunno ad assumere un atteggiamento critico nei confronti dei compagni e di sé stesso;
- lo aiuta a comprendere la difficoltà e la responsabilità che è implicita nella valutazione;
- lo abitua a lavorare per il raggiungimento di obiettivi chiari e concreti.

Le insegnanti favorevoli a questo metodo di valutazione hanno ammesso che guidare i propri alunni alla conoscenza e all'uso corretto dell'autovalutazione non è né semplice né facile, ma per quanto il percorso possa essere difficoltoso e lungo, vale sempre la pena di affrontarlo poiché i vantaggi che possiamo trarre noi insegnanti, ma soprattutto i nostri alunni, sono immensi.

L'alunno matura moltissimo abituandosi a valutare la "prestazione" e la "qualità della conoscenza" invece che la semplice simpatia o il trasporto affettivo per quella persona. Al tempo stesso impara a conoscersi meglio ma soprattutto capisce, una volta per tutte, cosa la scuola si aspetta da lui. Questo è un aspetto spesso trascurato per cui, non di rado, abbiamo a che fare con alunni che, per riuscire bene a scuola, non sanno veramente cosa fare o come muoversi. La docente che ha parlato in questi termini afferma anche di aver dedicato non poco del suo tempo ad interrogarsi sulle problematiche legate al mondo della scuola e al disagio giovanile e ci tiene a far sapere che, quanto affermato in merito alla valutazione è frutto di esperienza, riflessione in materia e decennale sperimentazione.

Ultima testimonianza ci viene da un'insegnante relativamente giovane, la quale asserisce di adottare l'autovalutazione solo in casi rarissimi di difficoltà comunicativa con i propri alunni. In queste situazioni, anziché imporre la valutazione come mezzo e strumento di controllo ed intimidatorio del gruppo classe, del gruppo di alunni o del singolo alunno, ricorre al dialogo individuale attraverso il quale mira a rendere la valutazione, non come mezzo punitivo, ma come segno di un cammino che necessariamente bisogna percorrere per giungere al traguardo che ci si è prefissati

6) In vista dell'accesso alla scuola superiore, i ragazzi vengono preparati ad un tipo di valutazione numerica? Se sì in quale modo?

Quasi tutte le insegnanti con le quali è stato fatto l'incontro, affermano che non viene assolutamente curata una "preparazione" dei ragazzi in tal senso. Neanche ci si pone il problema non considerando questo aspetto nel quadro più generale della valutazione.

Qualche volta, ma non spesso, trovandosi a discutere con i ragazzi riguardo le scuole superiori, si fa un accenno al diverso modo di assegnare le valutazioni, ma è più con intento intimidatorio che con vera finalità esplicativa.

Un solo gruppo di insegnanti sostiene invece che nella loro scuola, avendo come sistema interno di valutazione una scala che va da 1 a 6, gli alunni sembrano più abituati a rapportare, fare uguaglianze ed orientarsi all'interno di modi diversi di valutare. Tuttavia tutti sono concordi col sostenere che questo aspetto non è poi così fondamentale in quanto i ragazzi, per una attitudine che è loro propria, si adattano subito a nuove scale di valutazione e sanno istintivamente comprendere il vero significato di una valutazione, sia che essa sia espressa in maniera discorsiva, sia con uso di giudizi sintetici che vanno da "non sufficiente" ad "ottimo" sia con valori numerici da 1 a 10, quest'ultimo sistema è indubbiamente ritenuto più inciso e più chiaramente capito sia dagli alunni che dalle famiglie.

7) Quanto tempo viene speso per l'acquisizione di un metodo di studio? Quanto per la discussione, la riflessione in classe e per la rielaborazione personale in classe e a casa?

Dalle varie risposte emerse nel corso del colloquio, si è potuto capire che non tutti gli insegnanti curano questo aspetto con la stessa attenzione, forse perché non tutti lo ritengono fondamentale o, almeno, non tutti si sentono investiti dal dovere morale oltre che professionale, di perseguire questo obiettivo.

Gli insegnanti di materie letterarie in generale, si sono mostrati più sensibili a questo aspetto del problema. Essi, pur se con delle differenze legate al diverso stile di insegnamento, hanno affermato di trascorrere molte ore del loro lavoro in classe cercando di guidare i loro alunni all'acquisizione di un metodo di studio che sia valido e proficuo.

Soprattutto nel corso del primo anno di scuola media, alcuni di loro lavorano quasi esclusivamente sul metodo, ma lamentano che il loro lavoro non viene spesso compreso dalle famiglie che si preoccupano solo di "quante pagine del libro di testo sono state svolte". Molti ragazzi arrivano dalla scuola elementare che sono appena in grado di leggere e scrivere e, quanto al metodo di studio, sanno, nella migliore delle ipotesi, memorizzare intere pagine di libro senza far intervenire il ragionamento. I ragazzi provvisti di un valido metodo di studio sono pochi e il lavoro che aspetta l'insegnante è spesso troppo gravoso.

Le insegnanti di materie tecnico-pratiche affermano che, data la limitata disponibilità di ore settimanali per classe, la scelta che si pone è tra un lavoro finalizzato al metodo e un lavoro finalizzato al conseguimento di obiettivi didattici come previsto dai programmi ministeriali. In realtà si arriva poi sempre ad un compromesso tra gli uni e gli altri, ma questo sempre a scapito della generale preparazione degli alunni, a scapito della soddisfazione professionale del docente e dell'alunno migliore che finisce con l'annoarsi e col sentirsi sempre meno stimolato dalla scuola e dalle conoscenze in essa acquisite.

Quanto alla rielaborazione in classe le insegnanti affermano che i momenti di studio individuale in classe esistono. Essi non sono numerosi come dovrebbero e come si renderebbe necessario, ma sono comunque parte della realtà quotidiana. Certamente sono spesso resi meno facili da problemi disciplinari, da eccessiva esuberanza degli alunni, dalla loro crescente incapacità di concentrazione per periodi di tempo abbastanza lunghi o almeno accettabili, ma si cerca sempre di favorirli, soprattutto perché ci si è resi conto che essi sono quasi del tutto inesistenti nel lavoro a casa. A casa infatti gli alunni vengono spesso aiutati da genitori e fratelli che spesso si sostituiscono a loro nello svolgimento delle attività scolastiche. Questo perché gli alunni svolgono molte attività extra-scolastiche, o semplicemente perché è più veloce dettare un compito che aspettare che esso scaturisca dalla riflessione e dallo studio attento della materia.

Alcune insegnanti ammettono però, in tal senso, che spesso il carico di lavoro per casa è eccessivo e non contempla affatto la possibilità che il ragazzo si possa riposare o possa trascorrere del tempo con i genitori o i fratelli o gli amici. Un equilibrio giusto non è stato ancora trovato in molte realtà scolastiche.

Alcune insegnanti poi affermano che gli unici compiti che i loro alunni sono in grado di svolgere con accettabile precisione ed impegno sono quelli scritti. Quelli orali o in generale gli inviti delle insegnanti a riflettere su un certo argomento, non sono quasi mai presi come un qualcosa di serio e vengono pertanto tralasciati del tutto. L'abitudine alla riflessione è, secondo questo gruppo di insegnanti, ancora più difficili da "insegnare" del metodo di studio.

Solo una docente tra quelle intervistate, ha affermato che lei dedica molto tempo alla riflessione, discussione e rielaborazione personale, ma si preoccupa di far svolgere in classe questo tipo di attività alla quale i suoi allievi sono poco preparati e poco predisposti. Pur non essendo insegnante di materie letterarie, ha l'abitudine di favorire le riflessioni e le discussioni su argomenti di materia scientifica. Fa studiare ai suoi alunni un argomento, poi pone loro delle domande che fanno nascere dubbi; li stimola alla ricerca di una

spiegazione e poi favorisce il confronto alla ricerca dell'ipotesi corretta che spieghi il fenomeno. E' entusiasta dei risultati del suo metodo e si sente di consigliarlo a molti suoi colleghi che cercano di stimolare, nei propri alunni, la riflessione, il ragionamento, il confronto con gli altri.

8) Quanta importanza viene data allo studio individuale? Come viene valorizzato?

Una delle difficoltà maggiori riscontrata nei ragazzi di oggi è rappresentata dall'incapacità di concentrarsi su un'attività, anche per un periodo "non lungo" e quindi lo studio individuale, certamente malvisto o visto solo come un obbligo faticoso, trova uno scoglio, talvolta insormontabile, proprio nella difficoltà di applicarsi nello studio di un argomento affrontato già in classe e forse parzialmente recepito. Alla minima richiesta di impegno a casa, dove non vigono le regole scolastiche, il ragazzo semplicemente non studia o studia male, limitandosi ad apprendere qualche nozione in modo generico o approssimativo. Al di là di queste considerazioni si deve aggiungere una verità: troppo spesso si sente dire che quel ragazzo non studia, ma quasi sempre non si dice che "il non studiare" è dovuto al "non saper studiare".

Tutti gli insegnanti consapevoli di questa situazione, per aiutare e facilitare l'acquisizione di un metodo di studio che porti ad un apprendimento significativo e costruttivo, adottano o singolarmente o per decisione dei Consigli di classe, strategie diverse, che vengono via via modificate, a seconda dei risultati. Come si evince dalle risposte date dai docenti intervistati, nella maggior parte dei casi lo studio individuale rappresenta un momento delle attività svolte in classe e la tecnica, come di seguito indicata, è sicuramente comune. In un primo momento il docente legge o fa leggere il manuale, poi tramite sottolineature, appunti, schemi o altro, cerca di far capire cosa deve essere recepito, cosa è essenziale e cosa accessorio, come il testo deve essere appreso ed esposto. Nella seconda fase, sempre in classe, l'alunno prova a rivedere e studiare individualmente la parte elaborata e ad esporre quanto appreso. Questo momento è molto importante perché tutta la classe partecipa ed interviene sia in caso di errata interpretazione o per completare l'esposizione del compagno. In alcune classi l'insegnante fa ripetere questi esercizi più volte, costituendo successivamente dei gruppi ristretti in cui alcuni alunni fanno da tutor ai compagni.

Una diversa verifica sulla comprensione del testo esaminato è quella di richiedere agli alunni mappe o tabelle che schematizzino il contenuto, confermando una corretta comprensione. Queste strategie dovrebbero da una parte contribuire al consolidamento

del metodo di studio e dall'altro indurre gli alunni ad applicare lo stesso "iter" nello studio a casa.

Tutte le insegnanti intervistate concordano nel ritenere importante aver il coraggio di soffermarsi su questi momenti, di non aver fretta e non fidarsi delle prime impressioni, indipendentemente dal timore di restare indietro o di restringere troppo il campo dell'argomento affrontato. L'esperienza ha dimostrato che quando il ragazzo è riuscito ad imparare nel modo corretto, si è registrata una crescita della fiducia in se stesso e nelle proprie capacità, e contemporaneamente è aumentato lo stimolo ad impegnarsi con più regolarità ed impegno e di conseguenza con risultati migliori.

9. Che ruolo assume la famiglia nei rapporti con i docenti? quale tipo di collaborazione viene richiesta per migliorare l'acquisizione di capacità/abilità/competenze?

Dalle risposte dei docenti appartenenti ad istituti diversi emerge una costante comune: nel momento in cui la scuola si è maggiormente aperta al territorio richiedendo la partecipazione delle famiglie, i problemi sono aumentati per la sollecitata, ma sempre più frequente, presenza dei genitori, che solitamente si pongono in una posizione critica, anche se spesso vista dai docenti come un'invadenza di campo.

Di solito le scuole fissano momenti di incontro collettivi o individuali, ma in realtà il genitore può sempre chiedere o essere invitato ad un colloquio con qualche insegnante. Questa facilità di incontri non porta sempre alla possibilità di costruire una collaborazione costruttiva poiché di fronte al genitore, solitamente paladino estremo del figlio, il docente finisce per irrigidirsi su posizioni estreme e talvolta è il docente stesso ad essere messo sotto accusa dal genitore.

Tutti i docenti riscontrano che prevale la partecipazione delle madri, generalmente più deboli nel rapporto con i figli, assenti, quasi totalmente, i padri a cui ancora si tenta di credere o far credere che rivestano il ruolo di "ultima spiaggia", a cui si lascia il compito di intervenire, quando le cose non si aggiustano.

Un'altra costante è quella di notare che i genitori maggiormente presenti sono quelli degli alunni "senza problemi", mentre, nonostante gli inviti, è difficile incontrarsi e stabilire un rapporto proficuo con i genitori degli alunni con difficoltà a livello didattico e disciplinare. Negli ultimi anni è inoltre aumentato il numero dei ragazzi extra-comunitari, le cui famiglie, prese da altri problemi, sono generalmente inesistenti. All'opposto di queste situazioni, sono sempre più frequenti i casi di famiglie, talvolta coniugi separati, che hanno loro stessi bisogno di aiuto, per cui il docente non solo non trova un interlocutore su cui fare

affidamento, ma deve fornire un sostegno morale, non sempre foriero di sicuri risultati nel rapporto genitore-figlio.

Di fronte alle difficoltà incontrate dai ragazzi nello studio, di solito ai genitori si richiede una più sollecita presenza al pomeriggio, non intesa come sostituirsi nell'esecuzione dei compiti, ma come aiuto (ad esempio ascoltare l'esposizione dell'argomento studiato: anche il genitore non acculturato è in grado di capire se il figlio sta ripetendo informazioni sensate), ma anche come genitore che sorveglia, in senso temporale, che ci sia un minimo impegno quotidiano. Se il genitore rientra tardi dal lavoro, interessarsi a quello che il figlio ha fatto a scuola e casa, vedere i quaderni, chiedere cosa ha studiato, cercando di far capire che l'interesse non è un controllo, è senza dubbio un modo per aiutare i figli a crescere nel senso della responsabilità personale e nell'autostima. Negli incontri con le famiglie, i Docenti insistono su questi punti al fine di far comprendere che questa è la strada per lavorare insieme e raggiungere risultati positivi.

10. Come si può collaborare per fare in modo che la scuola superiore sia illustrata e presentata in maniera più realistica possibile, al fine di creare maggiore continuità tra i due ordini di studio?

La risposta da parte dei vari docenti intervistati ha mostrato una certa uniformità di opinioni ed ha fatto emergere la necessità, condivisa anche da noi che partecipiamo a questo Progetto, di maggiori e migliori occasioni di incontro tra i docenti dei due ordini di scuola.

I docenti delle scuole medie inferiori sono chiamate ad orientare e favorire le scelte dei loro alunni per il proseguimento degli studi, ma spesso avrebbero anche loro bisogno di conoscere meglio le realtà e le richieste provenienti dagli istituti che si presentano nelle loro scuole. Per vari motivi ciò non si realizza quasi mai e la scuola superiore rimane, per i docenti stessi, un universo quasi sconosciuto.

Si avverte dunque la necessità di incontri non limitati ai giorni che immediatamente precedono le iscrizioni (Dicembre- Gennaio), ma sistematici, se non frequenti, ed estesi lungo tutto l'arco dell'anno, allo scopo di raggiungere una profonda condivisione di Obiettivi, finalità, metodi; allo scopo di permettere ai docenti di scuola media di conoscere le aspettative di quelli delle superiori e a questi ultimi di partire da aspettative concrete e calate nella realtà del territorio.

Gli incontri tra i docenti dovrebbero diventare, secondo la gran parte dei colleghi intervistati, un modo per conoscersi meglio e per lavorare in sintonia; un modo per riprendere l'attività didattica partendo da dove essa è stata conclusa cercando anche di

non creare una frattura troppo netta ed insostenibile tra metodologie e criteri di valutazione, tra ciò che ci si aspettava e ciò che invece si è trovato.

Un altro punto fondamentale che le docenti hanno voluto sottolineare è la necessità che la scuola Superiore si “racconti” e si descriva come effettivamente è, cercando di chiarire subito a chi intende rivolgersi. Troppo spesso, secondo la maggior parte delle docenti intervistate, le scuole Superiori cercano di guidare a loro favore la scelta degli studenti di scuola media senza curarsi troppo dei pre-requisiti necessari ed imprescindibili che determinano il successo o l’insuccesso scolastico nel nuovo istituto.

Tra la scuola media inferiore e superiore esistono ancora troppe incomprensioni che, portando i nostri e i loro alunni a commettere scelte sbagliate spesso determinanti per la loro vita, non fanno altro che inasprire i rapporti tra i due ordini di studi .

11.Che cosa si potrebbe programmare i primi mesi di scuola superiore per non creare subito un atteggiamento di sfiducia e/o di rifiuto/disagio da parte dei ragazzi?

La risposta a questa domanda è stata, per molti versi ,il seguito di quella precedente. Secondo le varie docenti dagli incontri tra colleghi potrebbe scaturire uno scambio di esperienze e metodologie che favorirebbe moltissimo l’inserimento dei ragazzi nella scuola superiore. La conoscenza di ciò che è stato fatto in precedenza con loro aiuterebbe i “nuovi” docenti a riprendere il cammino dallo stesso punto dove si è concluso per poi orientarlo, gradatamente, secondo le esigenze della nuova scuola.

Efficace sarebbe quindi poter unificare i test di uscita della scuola media e quelli di entrata della superiore, magari collaborando fattivamente alla loro stesura; essere messi al corrente riguardo le situazioni particolari di alunni con esigenze didattiche o educative al di fuori del comune; far avvertire agli alunni che il percorso fin qui svolto non si è improvvisamente interrotto per ricominciare irto di pericoli ed anonimo, ma continua, condotto con la stessa attenzione cui erano abituati precedentemente

Dalle considerazione espresse dai docenti emerge con chiarezza la consapevolezza di come la scuola rifletta nel suo piccolo le difficoltà di una società in cui l’incapacità di comunicare, di capirsi e costruire rapporti positivi è dominante e questo emerge quotidianamente nei comportamenti dei ragazzi, nel disorientamento e nella difficoltà di costruire un proprio progetto di vita. Sempre più spesso gli adolescenti procedono senza stimoli, a volte si lasciano condurre per inerzia o poco interesse, distratti dai falsi valori che il consumismo e la prospettiva inesistente di una felicità a portata di mano,

propongono . Generalmente disabituati ad affrontare le difficoltà, non appena queste emergono, i ragazzi non sanno come affrontarle e la famiglia non è sempre in grado di fornire l'aiuto ed il sostegno che essi chiedono. Quando anche la scuola, che ha serie difficoltà nello stabilire un rapporto costruttivo con le famiglie, diventa il luogo in cui i problemi si moltiplicano, l'unica soluzione non è cercare vie alternative, ma solo lasciare gli studi, e aspettare un lavoro che sempre più difficilmente si trova.



Dopo aver elaborato le risposte date dai colleghi della scuola media, abbiamo incontrato i colleghi dell'I.T.C. e dell'I.P.S.S.A.R. per esporre i risultati delle indagini relative a questa quinta fase del progetto. Abbiamo quindi avuto, anche con loro, degli incontri nel corso dei quali, partendo dai dati emersi dall'indagine condotta, abbiamo elaborato una serie di proposte che, messe in atto già a partire dall'anno scolastico appena iniziato, dovrebbero e potrebbero già dare dei risultati positivi in un futuro immediato, nell'arco cioè di questo e del prossimo anno scolastico.

Proposte per la realizzazione di attività di prevenzione del disagio scolastico

Dall'esame dei dati emersi dalle interviste di alunni e docenti emerge che il senso di disagio dei giovani nel primo periodo di permanenza nella scuola superiore si può ricondurre, almeno in parte, al fatto che ai nuovi allievi vengono avanzate richieste sia comportamentali che più specificatamente didattico culturali estranee alla mentalità dei neostudenti e comunque spesso incomprensibili, percepite ,in definitiva come irraggiungibili.

La ragione di questo fenomeno è dovuta al profondo divario ancora oggi persistente tra scuola media e scuola superiore.

La Scuola Media ha conosciuto fin dagli anni sessanta un profondo rinnovamento che l'ha portata ben presto a riconoscere la centralità dell'allievo nel processo educativo didattico, a riconoscere nell'allievo come prima cosa la persona . Si è andato affermando allora sempre di più il concetto che la scuola dovesse avere come compito quello di favorire il processo di crescita e sviluppo della personalità dell'individuo , esplorando le potenzialità degli alunni, e lo sviluppo delle abilità dello studente attraverso le attività didattiche.

Potremmo in un certo senso definire la scuola media come **la scuola dell'orientamento e delle abilità** : l'alunno reso consapevole delle proprie inclinazioni e potenzialità acquisisce determinate abilità.

Se il porre l'accento sul concetto di abilità piuttosto che di conoscenza ha fatto perdere di fatto importanza ai programmi e qualche volta ai contenuti , ha reso senza dubbio più difficile il dialogo con la scuola superiore , nella sostanza estranea a forme di rinnovamento veramente significative e ancorata al tradizionale compito di trasmissione della conoscenza , a volte anche secondo programmi ministeriali ormai superati.

La scuola superiore d'altra parte , sulla base di una continua ricerca di adeguamento alle rinnovate esigenze culturali , ha progressivamente imboccato la strada di sperimentazioni sempre più interessanti e partecipate che hanno coinvolto un numero crescente di scuole realizzando un processo di innovazione dal basso verso l'alto.

Nella scuola superiore , che deve fare i conti con l'università e il mondo del lavoro , rimane il richiamo costante ai contenuti .Ma si è passati dal "nozionismo" alla ricerca di un sapere aggiornato e pregno dei significati culturali emergenti nella società moderna acquisiti attraverso metodi didattici nuovi e con il ricorso sempre più frequente alle nuove tecnologie.

Si è affermato il concetto di **competenza**, non solo sapere , quindi, ma sapere gestire le proprie conoscenze.

Rimane tuttavia il gap da Scuola Media e Scuola Superiore.

Lo scopo del progetto finalmente sarà quello di eliminare questa distanza: le abilità acquisite nella scuola media opportunamente integrate da contenuti adeguati dovranno far maturare le competenze negli studenti in modo da renderli capaci di affrontare con successo gli studi universitari e inserirsi proficuamente nel mondo del lavoro, spendendo una reale professionalità (competenza) acquisita nella scuola..

La conoscenza, non fine a se stessa., quindi, ma inserita in un quadro formativo adeguato può rappresentare la base per lo sviluppo delle abilità.

E' in questa direzione che proponiamo di muoverci per eliminare quegli strappi che possono essere la causa di disagi e abbandoni da parte degli studenti.

Il nostro istituto nel corrente anno scolastico intende promuovere la realizzazione di una intensa collaborazione tra scuola superiore e scuola media.

Questo tipo di attività non si limiterà a un mero confronto di programmi didattici e di metodologie didattiche.

Si tratta di individuare i nodi fondamentali che definiscono **una scuola**, allo scopo di reinventare un modo di fare scuola.

Pensiamo di avere individuato alcune proposte:

1. Contrattazione di un linguaggio comune.

Spesso, anche se può sembrare banale, la difficoltà di comunicazione tra docenti di ordini diversi è dovuta semplicemente al differente valore semantico attribuito alle parole. Un primo obiettivo è quindi quello di stabilire il contenuto di vocaboli ormai inflazionati dall'uso, ma il cui significato spesso resta abbastanza soggettivo.

2. Individuazione delle abilità fondamentali (comportamentali e didattiche) promosse nella scuola media.

Gli insegnanti della scuola media, più esperti, potranno indicare quali sono state le priorità seguite nello svolgimento della didattica e le attività attraverso le quali hanno inteso raggiungerle, in modo da aiutare i docenti delle superiori a tracciare analoghi percorsi per il raggiungimento di obiettivi della scuola superiore.

3. Individuazione delle conoscenze minime richieste dalla scuola superiore.

I docenti evidenzieranno anche con l'ausilio dei test di ingresso i livelli minimi richiesti agli alunni per consentire loro un proficuo inserimento nella scuola superiore.

4. Elaborazione di una strategia comune per la eliminazione di divergenze (scambio di docenti, elaborazione di test,)

I docenti predisporranno una serie di interventi comuni per valorizzare le esperienze acquisite dai neoiscritti e costruire sulla base di queste la propria didattica anche attraverso la elaborazione di mappe mentali e mappe concettuali.

5. Realizzazione di piccole esperienze didattiche interscolastiche, anche tramite la rete.

Si potranno programmare attività comuni tra scuole diverse come ad esempio: visite guidate, partecipazione a convegni, realizzazione di progetti che richiedano

uno scambio effettivo di comunicazioni, senza distogliere gli studenti dallo svolgimento dei loro propri compiti.

6. Confronto tra studenti medi e superiori

Incontri tra studenti delle classi terminali delle scuole medie e delle classi iniziali delle superiori potranno essere utili per porre a confronto le esigenze emergenti nella scuola superiore, allo stesso tempo incontri con i giovani delle classi terminali (IV e V) potranno giovare ad una migliore comprensione del curriculum superiore.

7. Report degli insegnanti della scuola media su singoli allievi in ingresso nella scuola superiore .

Per favorire l'inserimento dei neoiscritti la descrizione degli alunni che accedono alla scuola superiore da parte degli insegnanti che meglio li conoscono può prevenire le situazioni di disagio e ottimizzare la creazione delle classi prime.

8. Progettazione di moduli base di raccordo tra scuola media e superiore per particolari gruppi di alunni

La realizzazione di moduli di conoscenze di base da parte degli insegnanti della scuola superiore nel primo periodo dell'anno scolastico può rappresentare un momento di riflessione e di recupero diretto a prevenire gli insuccessi.

9. Introduzione della figura di un tutor

Si può affidare ad uno studente delle superiori il compito di prendere in carico un certo numero di alunni delle classi terminali delle medie che hanno manifestato la volontà di iscriversi alla nostra scuola. Il tutor avrà il compito di assisterli nel passaggio alla scuola superiore. Fornirà informazioni sulla scuola , libri, docenti , organizzazione...

Consapevoli di aver contribuito allo studio di una problematica di rilevante importanza, e fiduciose dei positivi risultati che ne potrebbero nel tempo derivare, ringraziamo sentitamente tutti coloro che hanno permesso la realizzazione di questo Progetto.

CONCLUSIONI

Anche se i presenti commenti non si riferiscono a risultati dotati di valore scientifico, essi rappresentano ciò che è stato notato e poi discusso dai docenti e dalla psicologa dopo e durante i vari incontri con i ragazzi.

E' possibile affermare che la scelta della scuola superiore è spesso caratterizzata da un basso livello di consapevolezza, laddove assume un ruolo centrale il consiglio dato dai docenti delle scuole medie e dai genitori. Spesso anche la distanza tra casa e scuola è un fattore determinante in questa scelta. Sembrerebbe che un vero interesse per il percorso scolastico e gli sbocchi professionali siano una motivazione maggiormente diffusa tra gli studenti dell'Istituto Professionale Alberghiero, forse per il suo carattere più specificamente professionalizzante. Al contrario, tra gli studenti dell'Istituto Tecnico Commerciale, la scelta appare in molti casi "casuale": talvolta si tratta di una soluzione di ripiego rispetto a fallimenti precedenti sperimentati ad esempio nei licei, oppure di una scelta condizionata dalla presenza nello stesso istituto di fratelli maggiori o amici, o ancora dalla vicinanza rispetto alla propria abitazione. Questo porterebbe ad ipotizzare interventi diversificati in futuro ed ad un approfondimento dei fattori che determinano il disagio nei due diversi contesti scolastici, che pur coesistono nel medesimo edificio.

In generale, gli studenti hanno partecipato con elevato interesse e motivazione, dovuti probabilmente anche al fatto che raramente hanno l'opportunità di parlare apertamente delle loro difficoltà all'interno della scuola. Anche le tematiche affrontate hanno trovato riscontro nel loro coinvolgimento, probabilmente proprio perché la fase scolastica che stanno attraversando è spesso caratterizzata da confusione ed incertezza rispetto alla scelta effettuata e della quale, forse, si è in molti casi discusso poco.

Un altro stimolo di crescita ed apertura è stata la dimensione del lavoro di gruppo, spesso trascurata nella scuola superiore, mentre rappresenta uno spazio di confronto con i pari di fondamentale importanza, soprattutto se strutturata e guidata. In diverse occasioni, infatti, i ragazzi hanno concluso che grazie al lavoro di gruppo avevano potuto conoscersi meglio.

Concludo, sottolineando l'importanza del ruolo che hanno ricoperto i docenti, coinvolti attivamente in tutti gli step di questa fase del progetto. Spesso si assiste ad una delega da parte degli insegnanti a professionisti esterni per la soluzione di problemi interni, forse poco consapevoli delle loro competenze o troppo sfiduciati verso un sistema da cui si sentono talvolta poco supportati. Solo all'inizio del lavoro è trapelata questa tendenza, in ogni momento successivo c'è stata una progressiva attivazione e partecipazione molto

proficua, che si è realizzata in un'interessante integrazione tra diverse competenze e professionalità.

Bibliografia

- Brozo, W.G. (1990), Learning how at-risk readers learn best: A case for interactive assessment. *Journal of Reading*, 33, 522-527.
- Craig, S.E. (1992), The educational needs of children living with violence. *Phi Delta Kappan*, 74, 67-71.
- Dryfoos, J.G. (1990), *Adolescents at risk*. New York: Oxford University Press.
- Edwards, P.A. (1989), Supporting lower SES mother's attempts to provide scaffolding for book reading. In J. Allen, & J.M. Mason (Eds.), *Risk makers, risk takers, risk breakers: Reducing the risks for young literacy learners*, (pp. 222-250). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ferreli, E.W. (1990), *Hanging in and dropping out: Voices of at-risk high school students*. New York: Teachers College Press.
- Frymier, I., (1992c), *Growing up is a risky business and school are not to blame*. (Vol.1) Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S. & Femstrom, P. (1993), A conservative approach to special education: Mainstreaming through transenvironmental programming and curriculum-based measurement. *American Educational Research Journal*, 30, 149-177.
- Griffith, D.R. (1992), Prenatal exposure to cocaine and other drugs: Developmental and educational prognoses. *Phi Delta Kappan*, 74, 30-34.
- Huberty, T.J. (1990), Reducing academic related anxiety. In L.J. Kruger (Ed.), *Promoting success with at-risk students: Emerging perspectives and practical approaches*, (pp. 261-276). New York: The Haworth Press.
- James, I. (1989), Losing faith: Rethinking the label. In M.J. Lakebrink (Ed.), *Children at risk*, (pp. 230-244). Springfield, IL: Charles Thomas.
- Johanson, G.M. (1994), An ecological framework for conceptualizing educational risk.
- Kagan, D.M. (1988), How do teachers define students at risk? *Clearing House*, 61, 320-324.
- Keogh, B.K., & Weisner, T. (1993)~ An ecocultural perspective on risk and protective factors in children's development: Implications for learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 8, 3-120.
- Kovach, J.A. (1991), Risks associated with poverty: An analysis of problem and reform needs of urban schools. In Wang, H. Walberg, & M. Reynolds (Eds.), *Handbook of special education*, (Vol. 4, pp. 199-214) Oxford: Pergamon.
- Lewis, I. (1989), Innovative approaches in assessment. In R.J. Samuda, S.L. Kong, J. Cummins, J. Lewis, & Pascual-Leone, J. (Eds.), *Assessment and placement of minority Urban Education*, 29, 34-49.
- students, (pp. 123-142), Toronto: Hogrefe.
- McCann, R.A. (1991a), At-risk students: Defining the problem. In K.M. Kershner, & J.A. Connolly (Eds.), *At-risk students and school restructuring*, (pp. 12-16). Philadelphia, PA: RBS.
- Mealey, D.L. (1990), Understanding the motivation problems of at-risk college students. *Journal of Reading*, 33, 598-601.
- Means, E. Chelemer, C., & Knapp, M.S. (1991), *Teaching advanced skills to at-risk students: Views from research and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- O'Sullivan, R.G., & Tennant, C.V. (1993), *Programs for at-risk students: A guide to evaluation*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

