



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

I diversi volti del fallimento scolastico: ruolo dei predittori individuali e relazionali.

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

I diversi volti del fallimento scolastico: ruolo dei predittori individuali e relazionali / B. E. Palladino; A. Nocentini; E. Ciucci; E. Menesini. - In: ETA' EVOLUTIVA. - ISSN 0392-0658. - STAMPA. - n. 98:(2011), pp. 95-103.

Availability:

This version is available at: 2158/568303 since:

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

Benedetta Emanuela Palladino, Annalaura Nocentini, Enrica Ciucci, Ersilia Menesini

I diversi volti del fallimento scolastico: ruolo dei predittori individuali e relazionali

Different typologies of school failure: the role of individual and relational predictors. Using a multinomial logistic regression model, the present study aims to analyse the multivariate role of cognitive variables (ego-resiliency, academic self-efficacy, coping strategies) and social-relational factors (bullying, delinquent behaviours, friendships peer nominations) in predicting different types of school failure, controlling for past academic failure, achievement and for school type and grade. At the second

year (T2) of an Italian longitudinal study involving 1300 students enrolled at T1 in 9th, 10th and 11th grades, three groups were selected: dropouts, students who repeated a grade and promoted students. Dropouts (N = 128) and retained students (N = 162) differed from promoted students for academic self-efficacy and avoidance coping strategies. Furthermore, dropouts compared to the other groups are more socially isolated in their class. Results are discussed in terms of practical implications.

Introduzione

È opinione comune che i giovani con un diploma di scuola superiore presentino una traiettoria di sviluppo orientata verso uno stile di vita più produttivo in età adulta. La letteratura scientifica considera l'istruzione un forte predittore di adattamento e, conseguentemente, chi non raggiunge livelli standard di istruzione è considerato a maggior rischio per quanto riguarda la disoccupazione e il percepire retribuzioni più basse, ma anche per la salute mentale, gli atteggiamenti e la messa in atto di comportamenti a rischio (Kaplan, Damphousse & Kaplan, 1994). In Italia si stima che il tasso di abbandono degli studenti nell'a.s. 2006/2007 sia stato

dell'11,4% al primo anno di scuola superiore e del 2,8% al secondo anno, con una notevole variabilità a livello regionale (Istat 2010). La bocciatura, un'altra manifestazione del fallimento scolastico, rappresenta un fenomeno altrettanto rilevante nel nostro paese: gli studenti non ammessi alla classe successiva nell'a.s. 2004/2005 sono stati il 13,8% (MIUR, 2005).

Più di cinque decenni di ricerca sull'abbandono scolastico hanno consistentemente dimostrato che sono diversi i correlati che distinguono gli studenti che abbandonano la scuola (*dropouts*) da coloro che riescono a diplomarsi. Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay (1997) hanno evidenziato come variabili di personalità, variabili rela-

tive alla scuola, alla famiglia, alle relazioni tra pari e al comportamento individuale concorrono a predire l'abbandono scolastico indipendentemente dallo specifico campione e dal momento storico-sociale considerato. Tuttavia gli autori notano che solo le variabili relative all'esperienza scolastica (in particolare la bocciatura, il rendimento scolastico e l'impegno a scuola) risultano essere altamente discriminanti, mentre il contributo degli altri fattori psicosociali risulta avere un minor peso. Un dato ormai comunemente accertato in letteratura, è che la bocciatura rappresenti uno dei più forti fattori di rischio per il non conseguimento del diploma (Jimerson, Anderson & Whipple, 2002).

I risultati di molti studi suggeriscono che il processo che porta all'abbandono scolastico possa essere definito multi-fattoriale e complesso. Fattori di rischio distali relativi al bambino e alla famiglia, come le prestazioni scolastiche, gli stili di vita e i valori della famiglia, la configurazione familiare problematica (Jimerson Egeland, Sroufe & Carlson, 2000) interagiscono con altri fattori prosociali durante l'adolescenza, riferibili alla sfera cognitiva o social-cognitiva (come il QI, strategie di *coping*, l'autoefficacia), a quella scolastica (risultati scolastici precedenti) e a quella relazionale e di competenza sociale. In relazione ai fattori prosociali, il ruolo di variabili cognitive e social-cognitive come l'autoefficacia e il QI è stato ampiamente dimostrato dalla letteratura (Caprara, Fida, Vecchione, Del Bove, Vecchio & Barbaranelli, 2008; Jimerson et al., 2000). Al contrario, le strategie di *coping* sono state ampiamente analizzate nel loro ruolo di predittori del rendimento scolastico, ma pochi studi ne hanno approfondito la relazione con l'abbandono scolastico durante l'adolescenza (Hess & Copeland, 2001).

In relazione alle variabili della sfera socio-comportamentale, nell'ultimo decennio si è sviluppato un filone di studi che si è concentrato sulle condotte di classe, dimostrando un legame significativo tra comportamenti aggressivi e rendimento. In particolare, comportamenti

di antisocialità e di aggressività fisica risultano predire a livello longitudinale l'abbandono scolastico (Kokko, Tremblay, La-course, Nagin & Vitaro, 2006; French & Conrad, 2001), mentre non sembrano essere presenti in letteratura studi volti ad analizzare il ruolo del bullismo come predittore dell'abbandono scolastico. Per quanto riguarda il ruolo svolto dalle relazioni amicali e dalla condizione di popolarità/rifiuto nel gruppo, diverse ricerche hanno evidenziato un'associazione sia diretta che indiretta tra queste dimensioni e l'abbandono scolastico (Véronneau & Vitaro, 2007).

Nonostante l'enorme quantità di lavori che si sono focalizzati sui possibili predittori dell'abbandono scolastico, sono solo due gli studi che hanno cercato di fare un confronto tra gli studenti ripetenti e gli studenti che abbandonano, adottando comunque un approccio di studio univariato (Barrington & Hendricks, 1989; Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson & Dalton, 2002). La maggior parte della letteratura si è infatti concentrata sulle differenze tra gli studenti caratterizzati da successo scolastico, promossi o diplomati, e i *dropouts*, analizzando l'influenza della bocciatura solamente come predittore dell'abbandono e utilizzando solo in pochi casi modelli di analisi multivariata. Concentrarsi invece su quali siano i predittori che differenziano studenti bocciati da studenti che lasceranno

la scuola può aiutare a comprendere meglio i processi sottostanti e conseguentemente capire quali sono le variabili su cui è possibile ancora intervenire per evitare che la presenza di bocciature si cristallizzi in situazioni di fallimento scolastico, facilitando così un percorso che conduce all'abbandono.

Il presente studio

L'obiettivo generale dello studio è quello di individuare i predittori rilevanti del fallimento scolastico distinguendo tra: 1) studenti che alla fine dell'anno scolastico sono stati bocciati e si riscrivono comunque a scuola l'anno successivo; 2) studenti che alla fine dell'anno scolastico abbandonano il percorso formativo (*dropouts*); 3) studenti che alla fine dell'anno scolastico sono stati promossi. Partendo da una prospettiva multifattoriale, sarà indagato il ruolo svolto da variabili contestuali (tipologia di scuola e livello classe), dalla pregressa esperienza scolastica (esito dell'anno scolastico precedente e presenza di ulteriori bocciature), dal rendimento alla fine del I quadrimestre, da fattori cognitivi e social-cognitivi (le strategie di *coping*, la resilienza, l'autoefficacia scolastica), dai comportamenti aggressivi sia agiti all'interno del contesto scolastico che al di fuori (bullismo e comportamento delinquenziale) e dalle relazioni amicali presenti all'interno del gruppo classe.

Metodo

Partecipanti

Il campione di partenza comprende un gruppo di studenti seguito longitudinalmente a partire dall'a.s. 2002/2003 per tre anni consecutivi. Al primo anno di rilevazione, il campione comprendeva tre coorti di studenti frequentanti il I, II e III livello classe di 13 scuole superiori della provincia di Lucca (Progetto Lucca Longitudinal Study of Aggression – LU.LO.S.A.). Gli studenti che all'inizio dell'anno scolastico relativo alla seconda somministrazione erano caratterizzati da un insuccesso scolastico sono stati così definiti: (1) studenti che sono stati bocciati ma che si riscrivono comunque a scuola (N = 162, 12.5% del campione totale; M = 102; età media = 15.11 anni; DS = 1.02); (2) studenti *dropouts* che nell'anno scolastico successivo non compaiono più all'interno del circuito scolastico provinciale (istituti superiori e corsi professionalizzanti) e non vi faranno più rientro negli anni successivi (N = 128, 9.8% del campione totale, M = 94, età media = 15.65 anni; DS = 1.48). I dati relativi alla carriera scolastica successiva, fino all'a.s. 2007/2008, sono stati raccolti tramite l'Osservatorio Scolastico Provinciale. Al fine di avere un gruppo di controllo, abbiamo selezionato in modo *random* tra gli studenti promossi al T1, 188 soggetti (circa il 19% degli studenti promossi; M = 97, età

media = 15.03, DS = 0.98). Nel complesso, il campione utilizzato nelle analisi del presente studio è dunque composto da 478 studenti.

Strumenti

Pregressa esperienza scolastica. Misure self-report sull'esito dell'anno scolastico precedente (bocciatura; promozione con debito; promozione) e sulla presenza o meno di ulteriori bocciature nella carriera scolastica precedente.

Rendimento. Come indice del rendimento scolastico alla fine del I quadrimestre, è stata considerata la media delle valutazioni ottenute nelle quattro materie individuate dai professori come maggiormente importanti e caratterizzanti il percorso di studio e la tipologia di scuola di provenienza.

Variabili cognitive e social-cognitive. Abbiamo preso in considerazione quattro tipi di variabili cognitive: strategie di *coping*, resilienza e autoefficacia scolastica. Per quanto riguarda le strategie di *coping*, è stata utilizzata la scala CSI (Coping Strategy Indicator) di Amirkhan (1990), che identifica, tramite tre sottoscale composte da 11 items ciascuna, tre diverse tipologie di *coping*: la ricerca di supporto sociale (alpha = .89), il problem solving (alpha = .80) e l'evitamento (alpha = .67). Per la misura della resilienza, abbiamo utilizzato la Scala di Ego-Resiliency (Caprara, Steca e De Leo, 2003), composta da 14 item

relativi alla capacità del soggetto di conciliare la soddisfazione dei propri bisogni e desideri con il rispetto delle regole e degli altri (alpha = .75). La scala di autoefficacia scolastica (Caprara, 2001), composta da 19 items misurati su una scala Likert a cinque punti, misura le convinzioni degli studenti circa le loro capacità di studiare alcune materie scolastiche, di regolare la propria motivazione e lo svolgimento delle attività scolastiche, di trovare supporto al proprio apprendimento e di trovare modalità di studio che lo favoriscano (alpha = .89).

Comportamenti aggressivi. Sono stati considerati sia i comportamenti di bullismo che i comportamenti delinquenti. Per la misurazione del bullismo è stata usata la versione ridotta del questionario sul bullismo di Olweus (1993/1996). Data la non normalità della distribuzione del bullismo agito, è stata utilizzata la trasformazione logaritmica. I comportamenti delinquenti sono stati misurati tramite l'omonima scala del Youth Self Report composta da 11 item (alpha = .74) (Achenbach, Edelbrock, 1991).

Variabili relazionali. Per analizzare le relazioni amicali all'interno della classe, è stato utilizzato il questionario basato sulla nomina dei pari.

Analisi dei dati

Al fine di delineare preliminarmente eventuali differenze tra i tre gruppi a livello univa-

riato, sono state condotte delle analisi volte a indagare il ruolo discriminante delle variabili prese in esame (test del χ^2 e ANOVA). Per analizzare il ruolo predittivo multivariato è stata condotta una regressione logistica multinomiale multi gruppo tra i due generi. Sono state considerate come variabili indipendenti le variabili che mostravano, a livello univariato, una differenza significativa tra i gruppi e, come variabili dipendenti, le tre tipologie di studenti (*dropouts*, bocciati e promossi). I modelli sono stati valutati tramite gli indici AIC (Akaike information criteria) e BIC (Bayesian information criteria): valori più bassi di tali indici identificano modelli che si adattano meglio ai dati. Le analisi sono state condotte tramite SPSS e Mplus 4.0.

Risultati

Analisi preliminari

In tabella 1 sono riportate le statistiche descrittive del campione per le variabili analizzate. Dalle analisi preliminari condotte, emergono differenze significative tra i tre gruppi sia per la pregressa esperienza scolastica (esito dell'anno scolastico precedente $\chi^2_{(4,389)} = 103,292^{***}$; presenza di ulteriori bocciature nella carriera scolastica precedente $\chi^2_{(2,385)} = 68.175^{***}$) sia per le variabili contestuali (livello classe $\chi^2_{(4,477)} = 11.349^*$; tipologia di scuola frequentata

$\chi^2_{(4,478)} = 33,161^{***}$). I tre gruppi si differenziano inoltre per l'evitamento ($F_{(2,477)} = 5.174^{**}$), il rendimento alla fine del I quadrimestre ($F_{(2,379)} = 117.382^{***}$), l'autoefficacia scolastica ($F_{(2,477)} = 30.531^{***}$), le scelte ricevute dai compagni ($F_{(2,477)} = 8.864^{***}$) e per le variabili relative al comportamento aggressivo (Bullismo $F_{(2,477)} = 7.984^{***}$; Comportamento Delinquenziale $F_{(2,477)} = 10.818^{***}$). Non sono emerse differenze significative per quanto riguarda la resilienza, i rifiuti ricevuti e, tra le strategie di *coping*, per la ricerca di supporto sociale e il problem solving. Queste ultime variabili non verranno considerate nel modello multivariato.

Analisi multivariata

È stata condotta una regressione logistica multinomiale multi gruppo tra i due generi per analizzare il ruolo di moderazione svolto dal genere sull'associazione tra i predittori e i tre gruppi. Dal confronto tra il modello costretto (log likelihood = - 508.017, df = 25; scaling correction = 1.007; AIC = 1066.034; BIC = 1164.472) e il modello libero di variare tra i generi (log likelihood = - 498,286, df = 45; scaling correction = 1.003; AIC = 1086.571; BIC = 1263.761) emerge una differenza non significativa al test del chi quadro (Trd = 19.50 ; df = 20; p = .49). Ciò suggerisce che il modello costretto sia da considerare migliore e che la struttura del modello testato sia

invariante tra maschi e femmine. In Tabella 2 sono riportati i coefficienti della regressione e gli ODDS RATIO del modello finale (N = 379; promossi = 165; bocciati = 138; *dropouts* = 76).

Studenti bocciati vs dropouts. Dal confronto tra i *dropouts* e gli studenti bocciati emergono tre effetti significativi: gli studenti bocciati hanno una probabilità molto più bassa rispetto ai *dropouts* di essere incorsi in ulteriori bocciature nella carriera scolastica precedente (OR = .134), hanno una probabilità molto più alta di frequentare la seconda classe rispetto alla prima classe (OR = 2.410) e l'aumento di una unità nelle scelte ricevute aumenta la probabilità di essere uno studente bocciato rispetto a un *dropout* di 1.284 volte.

Studenti promossi vs dropouts. Dal confronto tra studenti promossi e studenti che abbandonano la scuola, emergono effetti significativi a carico del rendimento del I quadrimestre, dell'autoefficacia scolastica, dell'evitamento e delle scelte ricevute. L'incremento di una unità nelle variabili relative al rendimento del I quadrimestre, all'autoefficacia scolastica e alle scelte ricevute aumenta la probabilità di essere uno studente promosso rispetto a essere un *dropout* rispettivamente di 6.554, 1.057 e 1.474 volte mentre l'incremento di un'unità nella variabile evitamento diminuisce la probabilità di essere uno studente promosso rispetto all'essere un *dropout* di 0.252 volte. Altri effetti significativi sono

Tab. 1. - Dati descrittivi delle variabili prese in esame.

		DROPOUTS	BOCCIATI	PROMOSSI
Sesso	Maschi	94 (73.4%)	102 (63.0%)	97 (51.6%)
	Femmine	34 (26.6%)	60 (37.0%)	91 (48.4%)
Esito anno scolastico precedente	Bocciatura	33 (41.3%)	11 (7.9%)	14 (8.3%)
	Promozione con debito	15 (18.8%)	68 (48.6%)	24 (14.2%)
	Promozione	32 (40.0%)	61 (43.6%)	131 (77.5%)
Presenza di ulteriori bocciature nella carriera scolastica precedente	Sì	35 (43.8%)	16 (11.6%)	7 (4.2%)
	No	45 (56.3%)	122 (88.4%)	160 (95.8%)
Livello classe	Prima	69 (54.3%)	67 (41.4%)	82 (43.6%)
	Seconda	31 (24.4%)	67 (41.4%)	60 (31.9%)
	Terza	27 (21.3%)	28 (17.3%)	46 (24.5%)
Tipologia di scuola frequentata	Liceo	30 (23,4%)	27 (16,7%)	74 (39,4%)
	Istituto Tecnico	54 (42,2%)	89 (54,9%)	86 (45,7%)
	Istituto Professionale	44 (34,4%)	46 (28,4%)	28 (14,9%)
Media rendimento				
I quadrimestre	Media (DS) (N)	4.67 (.92) (108)	4.74 (.66) (160)	6.07 (.98) (187)
Ricerca Supporto Sociale	Media (DS) (N)	2.14 (.57) (85)	2.10 (.55) (136)	2.04 (.54) (172)
Problem Solving	Media (DS) (N)	2.31 (.39) (85)	2.28 (.39) (136)	2.30 (.42) (172)
Evitamento	Media (DS) (N)	1.95 (.31) (85)	1.95 (.34) (136)	1.85 (.36) (172)
Autoefficacia Scolastica	Media (DS) (N)	55.58 (7.40) (128)	55.22 (9.54) (150)	61.97 (9.52) (188)
Resilienza	Media (DS) (N)	4.72 (.80) (84)	4.68 (.74) (137)	4.75 (.72) (172)
Bullismo	Media (DS) (N)	- 5.11 (3.21) (118)	- 4.77 (3.65) (162)	- 6.16 (3.27) (186)
Comportamento				
Delinquenziale	Media (DS) (N)	4.57 (2.83) (113)	4.84 (3.57) (140)	3.35 (3.08) (186)
Rifiuti ricevuti	Media (DS) (N)	.36 (.79) (128)	.41 (.78) (162)	.42 (.74) (188)
Scelte ricevute	Media (DS) (N)	1.38 (1.24) (128)	1.83 (1.40) (162)	2.05 (1.48) (188)

Nota: le differenze negli N sono dovute ai valori mancanti.

ascrivibili al livello classe e alla pregressa esperienza scolastica: gli studenti promossi hanno una probabilità molto più alta rispetto ai *dropouts* di frequentare la seconda (OR = 3.361) e la terza classe (4.307) (rispetto alla prima), di essere stati promossi l'anno precedente (OR = 6.432)

e di essere stati promossi con debito (OR = 3.233) (rispetto all'essere stati bocciati), mentre hanno una probabilità molto più bassa di essere incorsi in ulteriori bocciature nella carriera scolastica precedente (OR = 0.052).

Studenti promossi vs studenti bocciati. Dal confronto tra studenti

promossi e studenti bocciati, emergono effetti significativi del rendimento, dell'autoefficacia scolastica e dell'evitamento. Un aumento di una unità nelle variabili relative al rendimento e all'autoefficacia scolastica aumenta la probabilità di essere uno studente promosso rispetto

a essere uno studente bocciato rispettivamente di 6.733 e 1.045 volte mentre l'incremento di un'unità nella variabile evitamento diminuisce la probabilità di essere uno studente promosso rispetto all'essere uno studente bocciato di 0.259 volte. Altri effetti significativi sono ascrivibili all'esito dell'anno scolastico precedente e al livello classe: gli studenti promossi hanno una probabilità molto più bassa rispetto agli studenti bocciati di essere stati promossi con debito l'anno precedente (OR = 0.161) (rispetto all'essere stati promossi) e hanno una probabilità molto più alta di frequentare la terza classe (OR = 4.683) (rispetto alla prima classe).

Discussione e conclusioni

L'abbandono scolastico sembra configurarsi come un fenomeno che coinvolge ancora una consistente fetta della popolazione: gli studenti che si fermeranno alla licenza media sono il 9.8% del nostro campione normativo, una percentuale non lontana dalla stima ISTAT (2010) che indica come in Toscana nello stesso anno scolastico ci sia stato un tasso d'abbandono al primo anno pari all'11.8%. Gli studenti maggiormente a rischio di abbandono, ossia il gruppo dei bocciati, sono il 12.5% del nostro campione, un dato in linea con le stime della regione (14.2% il tasso di bocciature

nell'a.s. 2004/2005 comprensivo anche delle classi successive alla terza) (MIUR, 2005). Coloro che andranno incontro a un fallimento scolastico sono in maggioranza di sesso maschile (73.4% dei *dropouts* e 63% dei bocciati), frequentano un istituto tecnico (42.2% dei *dropouts* e 54.9% dei bocciati) e sembrano maturare la scelta di abbandonare soprattutto in prima superiore (54.3%).

Dai risultati delle analisi condotte, emerge un modello invariante tra i generi evidenziando come, nonostante i maschi siano quelli che maggiormente riportano un fallimento scolastico, i processi che stanno alla base di tale abbandono sono gli

Tab. 2 - Beta, Errori Standard e Odds Ratios (OR) del modello finale ottenuto tramite regressione logistica multinomiale multi-gruppo (modello costretto tra i generi).

	Bocciati VS Dropouts	Promossi VS Dropouts	Promossi VS Bocciati
Esito anno scolastico precedente	0.40 (0.23) (OR = 1.498)	1.12** (0.35) (OR = 3.049)	0.71* (0.29) (OR = 2.036)
Bocciature nella carriera scolastica precedente	- 2.01*** (0.44) (OR = 0.134)	- 2.951*** (0.63) (OR = 0.052)	- 0.94 (0.62) (OR = 0.391)
Rendimento I quadrimestre	- 0.03 (0.26) (OR = 0.973)	1.88*** (0.33) (OR = 6.554)	1.91*** (0.27) (OR = 6.733)
Livello classe	0.53* (0.24) (OR = 1.699)	1.03** (0.33) (OR = 2.790)	0.50* (0.24) (OR = 1.649)
Tipologia di scuola frequentata	0.33 (0.25) (OR = 1.391)	- 0.19 (0.31) (OR = 0.829)	- 0.73 (0.43) (OR = 0.480)
Evitamento	- 0.03 (0.47) (OR = 0.973)	- 1.38* (0.56) (OR = 0.252)	- 1.35** (0.48) (OR = 0.259)
Autoefficacia scolastica	- 0.02 (0.01) (OR = 0.982)	0.06** (0.02) (OR = 1.057)	0.04* (0.02) (OR = 1.045)
Bullismo	0.01 (0.04) (OR = 1.010)	- 0.05 (0.06) (OR = 0.949)	- 0.06 (0.05) (OR = 0.941)
Comportamento Delinquenziale	0.01 (0.04) (OR = 1.005)	- 0.02 (0.05) (OR = 0.980)	- 0.01 (0.05) (OR = 0.986)
Scelte Ricevute	0.25* (0.12) (OR = 1.284)	0.39** (0.13) (OR = 1.474)	0.06 (0.11) (OR = 1.061)

Nota: * p < .05; ** p < .01; *** p < .001



stessi per i maschi e per le femmine. Rispetto agli studenti promossi, chi sarà bocciato o abbandonerà la scuola, adotta maggiormente una strategia di *coping* disadattiva improntata all'evitamento, ha una minor autoefficacia scolastica, un rendimento più basso alla fine del I quadrimestre e un risultato scolastico non positivo alla fine dell'anno precedente. Tali dati, in linea con la letteratura (Caprara et al. 2008; Jimerson et al. 2000), evidenziano inoltre come durante l'adolescenza le strategie di *coping* di evitamento siano un predittore significativo sia dell'abbandono che della bocciatura. I *dropouts* si differenziano dagli altri due gruppi per la presenza di ulteriori bocciature nella carriera scolastica precedente, confermando quanto già riscontrato in letteratura (Jimerson et al. 2002): se gli studenti bocciati stanno sperimentando in questo passaggio l'insuccesso, gli studenti che poi lasciano la scuola hanno una storia accademica che li ha già visti fallire più volte. Viene inoltre confermato come i primi anni delle superiori siano il momento più critico nel determinare la prosecuzione o meno nella carriera scolastica: mentre gli studenti di successo hanno una maggior probabilità di arrivare in terza classe, gli studenti che abbandoneranno hanno una maggior probabilità di fermarsi in prima classe. Tra le variabili di controllo, la tipologia di scuola non risulta essere un predittore significativo a livello multivariato.

Un importante elemento che emerge dal presente studio è il ruolo svolto dall'aver una rete amicale all'interno della classe. Mentre gli studenti bocciati e gli studenti promossi non si differenziano tra loro per le relazioni che hanno nel gruppo-classe, gli studenti che abbandonano sono molto meno scelti dai compagni, ma non sono maggiormente rifiutati: sembrerebbero essere cioè in una posizione di isolamento e marginalità sociale. Tali risultati confermano e ampliano la letteratura esistente che evidenziava come gli studenti caratterizzati da un ritardo scolastico per la presenza di bocciature alla fine delle scuole medie si differenziassero per una minore popolarità e una minor autoefficacia sociale sin dalle scuole elementari (Caprara & Gerbino, 2002).

Le variabili legate ai comportamenti aggressivi, come il bullismo e il comportamento delinquenziale, differenziano studenti che intraprendono percorsi scolastici di successo rispetto a studenti che vengono bocciati o che abbandonano la scuola solo a livello univariato: nel modello finale tali variabili non risultano più predittori significativi. In altre parole, nonostante bocciati e *dropouts* mostrino effettivamente comportamenti maggiormente devianti, sono altre variabili, come quelle relative alla passata e attuale esperienza scolastica, quelle socio-cognitive, e quelle amicali, a predire a livello multivariato il successo o l'insuccesso scolastico.

Questo dato risulta essere in disaccordo con alcuni studi (Kokko et al. 2006, French & Conrad, 2001) ma può essere spiegato dal maggior peso di altre variabili, come quelle relative al rendimento e alla bocciatura, da noi inserite nel modello multifattoriale, che risultano fortemente associate con le problematiche legate al fallimento scolastico. Nella loro rassegna Véronneau e Vitaro (2007) infatti, sottolineano la necessità di prendere in considerazione tutti i predittori rilevanti mentre alcuni degli studi citati si limitano solo ad alcune dimensioni.

A livello multivariato, oltre alle variabili legate al rendimento sia presente che passato, le analisi indicano come siano presenti altri fattori socio-cognitivi e relazionali che interagiscono con il basso rendimento e la bocciatura nel determinare percorsi di fallimento. In relazione a questi risultati, in un'ottica di prevenzione dell'abbandono scolastico, potrebbero essere utili interventi che si focalizzino sul potenziamento di alcune abilità socio-cognitive – vista anche la stretta connessione tra l'autoefficacia scolastica e la motivazione (Eccles & Wigfield, 2001) – sull'uso di strategie di *coping* adattive, e sul miglioramento delle relazioni sociali all'interno della classe.

È necessario evidenziare alcuni limiti che hanno caratterizzato il presente studio come il numero e la provenienza geografica del campione, circoscritta a un'unica provincia dell'Italia

centrale, la mancanza di una variabile di controllo relativa al livello intellettuale individuale, e la presenza di alcune categorie che richiederebbero ulteriori verifiche a livello longitudinale: se abbiamo la certezza che i *dropouts* siano veramente usciti dal circuito educativo, non sappiamo come si sia sviluppato il percorso scolastico degli studenti bocciati che l'anno successivo si ripresentano a scuola. Inoltre, non disponendo dei dati relativi allo status socio-economico o ai possibili cambiamenti scolastici precedenti, tali variabili non sono state incluse nelle analisi. È questo un limite del presente studio che auspichiamo possa essere superato in indagini successive. La nostra ricerca ha for-

nito una fotografia di un preciso istante, l'anno successivo alla prima rilevazione di uno studio longitudinale, focalizzandosi in particolare sulla categoria dei *dropout*.

Per concludere, ci pare interessante alla luce di questi risultati riflettere su alcune considerazioni legate alle indicazioni emerse dalla recente politica scolastica italiana (DL137/2008), che sembra incentivare il ricorso al voto in condotta e alla bocciatura in presenza di problematiche comportamentali. Nonostante le problematiche comportamentali legate all'aggressività risultino differenziare percorsi di successo a scuola da percorsi maggiormente problematici solamente a livello univa-

riato, non si può non considerare che la bocciatura rappresenta un fortissimo predittore dell'abbandono scolastico. Se quindi si invita a "punire" gli studenti maggiormente devianti con il voto in condotta e con la bocciatura, invece di puntare su interventi mirati, queste azioni possono favorire un circolo vizioso tra comportamenti aggressivi e bocciatura che può sfociare nell'abbandono e nella conseguente maggiore difficoltà di recupero del giovane.

B. E. Palladino, A. Nocentini,
E. Ciucci, E. Menesini -
Dipartimento di Psicologia,
Università degli Studi di Firenze

e-mail: 

Bibliografia

- ACHENBACH, T.M., & EDELBROCK, C. (1991). *Manual for the youth self report and profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- AMIRKHAN, J.H. (1990). A factor-analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1066-1075.
- BARRINGTON, B.L., & HENDRICKS, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research*, 82, 309-319.
- CAPRARA, G.V. (2001). *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Trento: Erickson.
- CAPRARA, G.V., FIDA, R., VECCHIONE, M., DEL BOVE, G., VECCHIO, G.M., & BARBARANELLI, C. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100, 525-534.
- CAPRARA, G.V., & GERBINO, M. (2002). Determinanti personali del fallimento scolastico: Correlati, antecedenti e conseguenze della bocciatura. *Età evolutiva*, 73, 18-32.
- CAPRARA, M., STECA, P., & DE LEO, G. (2003). La misura dell'ego-resiliency. *Ricerche di Psicologia*, 26, 7-23.
- ECCLES, J.S., & WIGFIELD, A. (2001). Academic Achievement Motivation, Development of. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 14-20). Oxford: Pergamon.
- FRENCH, D.C., & CONRAD, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 225-244.
- HESS, R.S., & COPELAND, E.P. (2001). Students' stress, coping strategies, and school completion: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 16, 389-405.
- ISTAT (2010). *Noi Italia. 100 sta-*

- tistiche per capire il paese in cui viviamo. Roma: ISTAT.
- JANOSZ, M., LEBLANC, M., BOULERICE, B., & TREMBLAY, R.E. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-762.
- JIMERSON, S.R., ANDERSON, G., & WHIPPLE, A. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39, 441-457.
- JIMERSON, S.R., EGELAND, B., SROUFE, L.A., & CARLSON, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38, 525-549.
- JIMERSON, S.R., FERGUSON, P., WHIPPLE, A.D., ANDERSON, G.E., & DALTON, M.J. (2002). Exploring the association between grade retention and dropout: A longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students. *The California School Psychologist*, 7, 51-62.
- KAPLAN, D.S., DAMPHOUSSE, K.R., & KAPLAN, H.B. (1994). Mental health implications of not graduating from high school. *Journal of Experimental Education*, 62, 105-123.
- KOKKO, K., TREMBLAY, R.E., LACOURSE, E., NAGIN, D.S., & VITARO, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research in Adolescence*, 16, 403-428.
- MIUR (2005). *Volume speciale. La scuola in cifre 2005*. Firenze: Quaderni della Direzione generale per gli Studi e la programmazione Edumond Le Monnier.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell (trad. it. Il bullismo a scuola, Giunti, Firenze, 1996).
- VÉRONNEAU, M.H., & VITARO, F. (2007). Social Experiences with Peers and High School Graduation: A review of theoretical and empirical research. *Educational Psychology*, 27, 419-445.