



PEDAGOGIA PIÙ DIDATTICA

Teorie e pratiche educative

Direzione scientifica: Massimo Baldacci, Franco Frabboni, Liliana Dozza, Berta Martini, Franca Pinto Minerva
Periodicità: aprile, ottobre

[In questo numero](#) [Chi siamo](#) [La rivista](#) [Archivio](#) [Proponi un contributo](#) [Call for papers](#)

Vol. 2, n. 2, ottobre 2016

Indice

Massimo Baldacci

[Il vero senso della Buona Scuola](#)

+ Teorie pedagogiche

Teodora Pezzano

[Alle origini del significato dell'esperienza conosciuta in John Dewey](#)

+ Teorie pedagogiche - Pedagogia del lavoro

Fabrizio d'Aniello

[La precarietà occupazionale come dispositivo biopolitico e bioeconomico](#)

+ Teoria della formazione: contesti professionali

Maria-Chiara Michelini

[Diventare Comunità di pensiero](#)

+ Approcci interculturali all'educazione

Silvia Nanni

[Intercultural Pedagogy as governance of good practices](#)

- Teoria della formazione: contesti scolastici

Francesca Bracci, Teresa Grange

[Indagare il disagio scolastico: una ricerca situata](#)

L'articolo presenta i principali risultati di una ricerca finalizzata a indagare il vissuto scolastico di un gruppo di studenti di scuola secondaria di primo grado e a comprendere le condizioni e i fattori di rischio che a livello individuale, microsociale, familiare e scolastico concorrono a determinare situazioni di disagio. L'attenzione è focalizzata sull'analisi dei dati emersi da un questionario strutturato somministrato a 136 studenti che costituiscono 8 classi terze appartenenti a 5 delle 18 scuole secondarie di primo grado della Valle d'Aosta. Inoltre vengono esaminati le opportunità e i vincoli legati all'adozione del Test di Valutazione del Disagio Scolastico, uno strumento standardizzato che ha consentito di adottare uno sguardo quali-quantitativo per molteplici temi connessi all'esperienza scolastica. È da rilevare che l'esperienza costituisce un segmento della ricerca più ampia Dispersione scolastica e successo formativo, realizzata dall'Università e dalla Regione Autonoma della Valle d'Aosta.

Ramón F. Ferreiro Gravie

+ [Hacia una didáctica 3.0: El método ELI](#)

+ Teorie e modelli didattici

Manuela Valentini, Lorenzo Ciacci, Ario Federici

[Attività motoria e rendimento scolastico](#)

+ Teorie e modelli didattici

Valeria Rossini

[Stili di apprendimento e stili di insegnamento a scuola. Profili dei docenti e scelte didattiche](#)



[ABBONATI ALLA RIVISTA](#)

[CODICE ETICO](#)



[LEGGI L'ULTIMO NUMERO](#)

LA RIVISTA È SOGGETTA A UNA PROCEDURA DI REFERAGGIO IN DOPPIO CIECO COORDINATA DA BERTA MARTINI ED È INDICIZZATA NEL DATABASE GENAMICS JOURNAL SEEK. RISULTA INOLTRE TRA GLI ELENCHI AGGIORNATI DELLE RIVISTE DI CLASSE A, SECONDO LA CLASSIFICAZIONE ANVUR

Indagare il disagio scolastico: una ricerca situata Investigate the school unease: one located search

Francesca Bracci

Assegnista di ricerca presso l'Università della Valle d'Aosta

Teresa Grange

Professore Ordinario di Pedagogia Sperimentale presso l'Università della Valle d'Aosta

Sommario

L'articolo presenta i principali risultati di una ricerca finalizzata a indagare il vissuto scolastico di un gruppo di studenti di scuola secondaria di primo grado e a comprendere le condizioni e i fattori di rischio che a livello individuale, microsociale, familiare e scolastico concorrono a determinare situazioni di disagio. L'attenzione è focalizzata sull'analisi dei dati emersi da un questionario strutturato somministrato a 136 studenti che costituiscono 8 classi terze appartenenti a 5 delle 18 scuole secondarie di primo grado della Valle d'Aosta. Inoltre vengono esaminati le opportunità e i vincoli legati all'adozione del Test di Valutazione del Disagio Scolastico, uno strumento standardizzato che ha consentito di adottare uno sguardo quali-quantitativo per molteplici temi connessi all'esperienza scolastica. È da rilevare che l'esperienza costituisce un segmento della ricerca più ampia Dispersione scolastica e successo formativo, realizzata dall'Università e dalla Regione Autonoma della Valle d'Aosta.

Parole chiave

Disagio scolastico, Ricerca situata, Pratiche metodologiche

Abstract

The article describes the main findings of a research aimed at understanding: (1) the school experience of a group of students of first level secondary school (middle school); and (2) the conditions and the risk factors that contribute to determine situations of unease. The focus is on the analysis of the data emerged from a structured questionnaire administered to 136 pupils who make up 8 third classes belonging to 5 of the 18 first level secondary schools of the Aosta Valley. The study identifies strengths and weaknesses related to the adoption of a standardized tool to evaluate the school unease, which allowed to assume a quali-quantitative glance on the multiple issues connected with the school experience. The experience is a segment of a wider research on School dropout and educational success in Aosta Valley.

Keywords

School-related stress, Situated research, Methodological practices

Introduzione

Quali sono le condizioni che favoriscono situazioni di disagio scolastico? Quali ne prevengono l'insorgenza?

Questi sono gli interrogativi che hanno accompagnato l'indagine descritta nell'articolo, che costituisce un segmento della ricerca più ampia *Dispersione scolastica e successo formativo*, realizzata dall'Università e dalla Regione Autonoma della Valle d'Aosta. L'obiettivo del progetto è stato costruire conoscenze, competenze e artefatti culturali che consentissero di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica in una regione che, a livello nazionale, si colloca nella quinta posizione per la quota di *early leavers from education and training*.^[1]

In questo contesto, la sfida è:

- aiutare i diversi attori coinvolti a riflettere criticamente e (a provare) a mettere in discussione gli assunti che sostengono le proprie visioni della scuola e delle sue finalità, i concetti di successo formativo e di apprendimento;
- riconoscere, valorizzare e validare le pratiche educative e le conoscenze situate nelle culture scolastiche valdostane;
- delineare interventi di sviluppo e di formazione finalizzati a supportare la crescita di *network* e comunità di apprendimento intorno ai molteplici temi connessi al fenomeno della dispersione scolastica.

È stato adottato un insieme di strumenti e dispositivi, comprendenti rilevazioni etnografiche e tecniche di raccolta di dati auto-narrativi, piani di azione e metodologie valutative.

Il presente contributo affronta alcune attenzioni metodologiche relative allo *step* di ricerca interessato a indagare il vissuto scolastico di un gruppo di studenti di scuola secondaria di primo grado e comprendere le condizioni e i fattori di rischio che a livello individuale, microsociale, familiare e scolastico concorrono a determinare situazioni di disagio.

La ragione che ha portato ad affrontare il problema del *disagio scolastico* muove dall'esigenza di analizzare i segnali che precedono situazioni di dispersione scolastica e i contesti entro cui si manifestano: motivazioni fragili, incapacità decisionali, stati di disagio, fasi di transizione, episodi fallimentari, traiettorie discendenti, eccetera (Colombo, 2010; Besozzi, 2006). Gli elementi chiamati in causa non sono considerati attributi soggettivi da trattare unicamente con dispositivi di sostegno individualizzato, ma caratteristiche degli ambienti in cui il soggetto fa esperienze di apprendimento, su cui intervenire in modo sistemico. Ciò che si vuole porre in evidenza è come il fenomeno della dispersione scolastica trovi radici nell'esperienza situata dei soggetti, in vissuti e percorsi di insuccesso scolastico, preludio di irregolarità e abbandoni (Cranton e Cohen 2013; Zurlo, 2004). Tale interesse ha sollecitato ad assumere il fenomeno indagato come l'esito e, allo stesso tempo, l'epifenomeno del disagio stesso.

Del resto, il termine *disagio scolastico* indica «uno stato emotivo, non correlato significativamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistici o di ritardo cognitivo, che si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali (scarsa partecipazione, disattenzione, comportamenti prevalenti di rifiuto e di disturbo, cattivo rapporto con i compagni, o anche assoluta carenza di spirito critico), che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali» (Mancini e Gabrielli, 2012, p. 14). È da rilevare che il disagio scolastico non possa essere analizzato attraverso uno schema lineare causa-effetto: le determinanti significative dell'insuccesso scolastico sono rappresentate da un insieme di fattori combinati tra loro e reciprocamente interdipendenti (Lynch, 2000). L'ampia letteratura sull'argomento converge nel riconoscere che il disagio scolastico possa essere prodotto da cause differenti sia per quanto concerne la valenza emotiva della perturbazione sia per la sua intensità e consente di individuare i seguenti fattori: socio-economici e culturali, intrinseci all'istituzione scolastica, legati alle dinamiche familiari e individuali (Grange, 2011; Tilleczek et al., 2011; Colombo, 2008; Ress, 2007).

Muovendo da questo quadro, si è ritenuto che raccogliere dei dati sul disagio scolastico potesse arricchire la comprensione del fenomeno della dispersione scolastica in Valle d'Aosta, fornendo indicazioni utili per costruire strategie di prevenzione e di gestione empiricamente fondate e socialmente condivise. La posta in gioco è consistita nel legittimare l'indagine non come una ricerca di regole, ma come una ricerca di senso, di significato e di soluzioni possibili ai diversi problemi connessi al fenomeno in questione che coinvolgesse ricercatori, insegnanti, dirigenti scolastici e *policy decision maker* come parte integrante del sistema osservato.

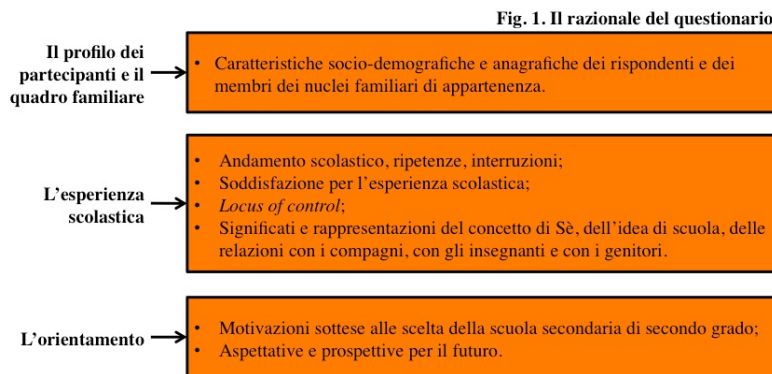
Gli scopi, i temi e la metodologia della ricerca

Lo studio si muove in una prospettiva di tipo esplorativo. L'obiettivo è acquisire evidenze di ricerca che sostengano i professionisti coinvolti nel processo di comprensione delle caratteristiche che può assumere il disagio scolastico tra gli studenti di scuola secondaria di primo grado e delle condizioni educative che

possono concorrere a evitarne l'insorgenza così da costruire ipotesi di intervento pertinenti, vicine e congruenti all'esperienza concreta dei soggetti chiamati in causa.

È stato somministrato un questionario strutturato a 136 studenti che costituiscono 8 classi terze appartenenti a 5 delle 18 scuole secondarie di primo grado presenti in Valle d'Aosta. Il *dataset* (n = 136) è stato costruito attraverso una procedura a *valanga*, che consiste nell'individuare le unità di analisi a partire da testimoni privilegiati che ricoprono una posizione strategica in termini di possibilità di accesso al contesto da parte del ricercatore.

I temi e lo sviluppo del razionale sono presentati nella figura 1.



Sono state adottate diverse tecniche, quali *set* di domande strutturate su scale di risposta a quattro passi e il Test per la Valutazione del Disagio e della Dispersione scolastica (TVD), uno strumento standardizzato composto da 36 frasi incomplete (Mancini e Gabrielli, 2012; Kaplan e Saccuzzo, 1993; Rotter e Rafferty, 1950).

La scelta di utilizzare il TVD è motivata dal tentativo di esplorare le opportunità e i vincoli legati a un dispositivo che consentisse di:

- adottare uno sguardo quali-quantitativo ai molteplici temi connessi all'esperienza scolastica;
- assumere come unità di analisi sia il singolo soggetto sia la classe;
- mappare, a livello individuale e di gruppo classe, le aree in cui il disagio scolastico è maggiormente diffuso.

Il TVD è diviso in due parti: la parte A, composta da 28 frasi stimolo da analizzare quantitativamente attraverso l'utilizzo di manuali e dati normativi, e la parte B, costituita da 8 frasi che consentono di arricchire l'analisi qualitativa. Le modalità di risposta sono frasi da completare: ogni *item* riporta la frase stimolo che il soggetto è chiamato a terminare in modo spontaneo e senza eccessiva riflessione. Il test complessivo è articolato in cinque aree: il concetto di sé, l'idea di scuola, il rapporto con i compagni, con gli insegnanti e con i genitori.

Ogni frase completata ha previsto l'assegnazione di un segno positivo, negativo o neutro.[2] È necessario specificare che i criteri adottati per la siglatura dei singoli *item* sono quelli presentati da Mancini e Gabrielli (2012). Una volta ultimato il procedimento per la siglatura, è stato calcolato l'indice di *Disagio Individuale* (D.I.), un punteggio ricavato dalla somma dei segni negativi rilevati nella parte A del test i cui valori consentono di classificarne l'intensità (grado grave, medio e segnale di disagio). Questi punteggi grezzi sia della scala totale sia delle sottoscale riguardanti le aree del rapporto con il sé, con l'istituzione e con altre figure sono stati convertiti, mediante i dati normativi riportati in Mancini e Gabrielli (2012), nei punteggi standard corrispondenti. Ciò ha reso possibile comprendere il peso di ogni singola area sul disagio scolastico vissuto dallo studente. Ad esempio, se un'area presentava un punteggio standard sostanzialmente maggiore delle altre o di quello del punteggio totale, si è ritenuto plausibile ascrivere il disagio all'area in questione.

L'analisi del test completo (parte A e B) ha permesso di stabilire, partendo dai dati grezzi, la percentuale dei valori negativi nelle singole aree attraverso la seguente formula:

$$X = \frac{P \times 100}{N}$$

Dove:

- X = percentuale dei segni negativi nell'area;
- P = somma dei segni negativi nell'area;
- N = somma complessiva dei segni negativi in tutte le aree.

I valori di X hanno fornito un quadro delle aree interessate dal disagio e hanno consentito di tracciare il profilo del vissuto scolastico dello studente attraverso un'analisi dei singoli *item* che tenesse in considerazione il parametro di riferimento costituito dal peso che ogni area ha nel test complessivo.[3]

I risultati del TVD, inoltre, sono stati interpretati considerando la classe. In particolare, alle classi coinvolte è stato attribuito un punteggio medio di segni negativi conseguito dai suoi membri che denota il *Disagio Collettivo*. Gabrielli e Mancini (2012) suggeriscono che il valore di Disagio Collettivo di 8,75 rappresenta la soglia, superata la quale diviene accettabile riportare un'indicazione di disagio. È doveroso osservare che il TVD può cogliere unicamente un segnale circa il vissuto di disagio di una classe, da ritenersi come qualcosa di differente dalla somma dei vissuti di disagio individuali.

Un altro aspetto su cui ci soffermeremo nel prossimo paragrafo riguarda quanto emerso dall'analisi qualitativa dei dati testuali prodotti dai partecipanti nel completare le 36 frasi stimolo del TVD. Le risposte aperte hanno permesso di individuare alcune distorsioni nelle prospettive significato epistemologiche e psicologiche (Mezirow, 2003) ricorrenti e condivise dai rispondenti appartenenti alla stessa classe.

A fronte di tale quadro di riferimento, è doveroso porre in evidenza che l'analisi della dipendenza tra il disagio scolastico e le covariate presenti nel *dataset* — cioè le variabili indipendenti relative al profilo socio-demografico degli studenti, ai quadri familiari, all'andamento scolastico, alla soddisfazione per il percorso formativo intrapreso, al *locus of control*, alle rappresentazioni della relazione con gli insegnanti — è avvenuta attraverso un modello di *regressione logistica binomiale*. L'adozione di questo modello, in luogo di una regressione multipla, si è resa plausibile poiché la variabile dipendente, che consiste nella presenza o meno di un vissuto di disagio scolastico, è dicotomica. La variabile dipendente dicotomica è costituita da una variabile ricodificata nel seguente modo: No (valori di D.I. inferiori alla soglia di individuazione di un vissuto scolastico di disagio e classificabili come segnali di disagio), Sì (D.I. di grado medio e grave).

La regressione logistica consente di descrivere la relazione di dipendenza del possesso dell'attributo dicotomico — nel caso in oggetto, la presenza di disagio scolastico — da una o più variabili indipendenti (X_1, X_2, \dots, X_p) = X, dove Y è una variabile dicotomica e (X_1, X_2, \dots, X_p) possono essere dicotomiche, nominali,

ordinali, cardinali. Obiettivo principale di questo tipo di analisi è individuare tra le variabili indipendenti quelle a maggiore potere esplicativo, che possono essere quindi interpretate come determinanti del possesso o meno dell'attributo: a seconda che siano correlate in positivo o in negativo con il fenomeno studiato possono essere considerate rispettivamente come fattori di rischio o di prevenzione.

L'analisi della relazione tra il disagio scolastico (variabile dipendente Y) e le variabili indipendenti (X_1, X_2, \dots, X_p) presenti nell'indagine è stata effettuata utilizzando uno dei più comuni *software* applicativi di elaborazione statistica SPSS (*Statistical Package for Social Science*) che rende possibile la scelta tra diverse opzioni sia per il metodo di inserimento delle variabili che per il calcolo delle stime. È da osservare che per agevolare l'interpretazione dei coefficienti di regressione, laddove possibile e sensato, si è proceduto a una dicotomizzazione delle variabili indipendenti in seguito inserite nel modello logistico.

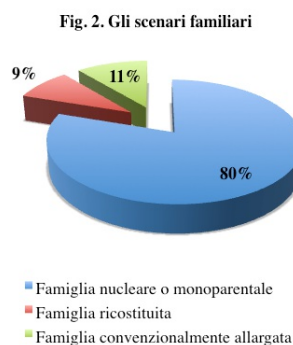
La rilevazione è stata effettuata nel mese di maggio 2015. Il questionario è stato somministrato in classe durante l'orario scolastico dall'assegnista di ricerca che ha fornito ai partecipanti informazioni sulla compilazione. Durante la somministrazione gli insegnanti non erano presenti in aula.

I principali risultati

Il paragrafo presenta, per alcuni degli argomenti trattati nel questionario, una rappresentazione sintetica in forma tabellare o grafica delle distribuzioni di frequenza delle variabili osservate nel gruppo di 136 studenti. Per non appesantire la trattazione, si è ritenuto opportuno soffermarsi sulle statistiche descrittive delle variabili risultate particolarmente rilevanti per la comprensione del fenomeno indagato. L'ultima sezione approfondisce la parte dell'oggetto di ricerca interessato a comprendere le condizioni e i fattori di rischio che concorrono a determinare situazioni di disagio scolastico.

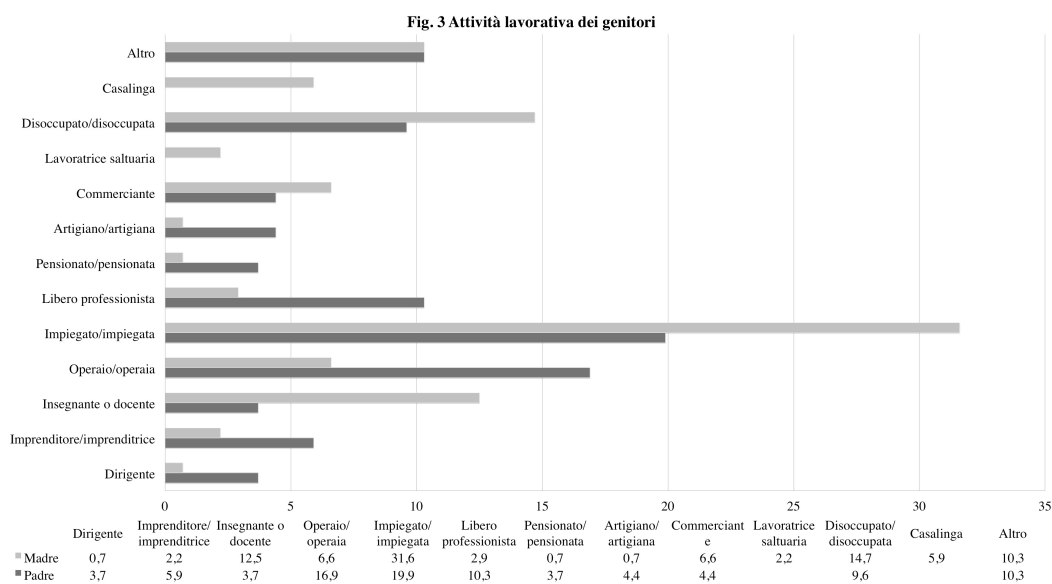
Il *dataset* rilevato è costituito da 79 studenti di sesso maschile e 57 di sesso femminile di età compresa tra i 13 e i 15 anni frequentanti 8 classi terze appartenenti a 5 delle 18 scuole secondarie di primo grado presenti in Valle d'Aosta. L'89,7% del gruppo di rispondenti ha cittadinanza italiana. I soggetti con cittadinanza straniera sono 14 (il 10,3% dei partecipanti): 6 sono adolescenti immigrati di prima generazione e 8 di seconda. Gli studenti immigrati di prima generazione sono nati in Albania (3), in Marocco, in Romania e in Francia; 3 si sono trasferiti in Italia con le rispettive famiglie in età prescolare e 3 all'età di dieci anni.

Le categorie con cui sono stati classificati gli ambienti familiari descritti nella figura 2 sono l'esito di un'aggregazione delle modalità che hanno strutturato la lista di alternative di risposta alla domanda *da chi è composta la tua famiglia?*



La variabile *famiglia nucleare o monoparentale* comprende i partecipanti che abitano con i *genitori naturali* (94), con i *genitori adottivi* (1), con la *madre naturale* (11) o con il *padre naturale* (3). È interessante rilevare che i 14 studenti che vivono in famiglie monoparentali dichiarano che il genitore sia in condizione di vedovanza. La variabile *famiglia ricostituita* comprende i 12 soggetti che vivono con la *madre e il nuovo partner* o con il *padre e la nuova partner*. La maggioranza dei minori appartenenti a questa categoria abita con la *madre e il nuovo partner* (10). La categoria *famiglia convenzionalmente allargata* comprende i 15 adolescenti che dimorano con i genitori e con gli *zii paterni o materni* o con i *nonni paterni o materni*.

Un ulteriore elemento su cui è necessario soffermarsi riguarda l'*attività lavorativa dei genitori*: le distribuzioni di frequenza percentuali sono presentate nel diagramma a barre multiple nella figura 3. Le risposte date sono state 126 rispetto all'attività lavorativa del padre e 133 per quella della madre. Vale la pena evidenziare che il 15 per cento dei rispondenti afferma che la madre sia disoccupata e il 10% che lo sia il padre.



La tabella 1 consente di sottolineare che il 12 per cento dei rispondenti ha un percorso scolastico irregolare, cioè caratterizzato da ripetenze.

TABELLA 1

Esperienza di ripetenza tra gli studenti oggetto dell'indagine

Nel corso dei tuoi studi hai dovuto ripetere qualche anno?			Se sì, quando?	
	Σ	%		Σ
No, mai	120	88,2	Nella scuola primaria	2
Sì, per un anno	15	11,0	Nella scuola secondaria	14
Sì, per più anni	1	,7	Totale	16
Totale	136	100,0		

Le esperienze di ripetenza scolastica si distribuiscono in modo omogeneo tra sette delle otto classi analizzate. Una sezione di 18 studenti presenta il maggior numero di studenti (5) con ripetenze pregresse.

Le tabelle 2 e 3 mostrano, rispettivamente, le intenzioni di scelta di scuola secondaria di secondo grado e le motivazioni sottese alla decisione da intraprendere.

TABELLA 2

Intenzioni di scelta di scuola secondaria di secondo grado

Hai già un'idea di quale scuola secondaria di secondo grado vorresti frequentare?

	Σ	%
Un liceo	60	44,1
Un istituto tecnico	32	23,5
Un istituto professionale	32	23,5
Un corso di formazione professionale	4	2,9
Non lo so ancora	2	1,5
Un altro tipo di scuola	6	4,4
Totale	136	100,0

Tab. 3

Andrò a studiare alle scuole secondarie di secondo grado

	Del tutto in disaccordo (0)		Abbastanza in disaccordo (1)		Abbastanza d'accordo (2)		Del tutto d'accordo (3)		\bar{O}	\pm
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
per accrescere la mia cultura	11	8,1	18	13,2	52	38,2	55	40,4	2,11	0,924
perché mi interessano le materie insegnate	12	8,8	27	19,9	52	38,2	45	33,1	1,96	0,942
per poter poi affrontare l'università	20	14,7	25	18,4	39	28,7	52	38,2	1,9	1,074
per costruirmi una buona professionalità	4	2,9	7	5,1	52	38,2	73	53,7	2,43	0,727
per poter trovare in seguito un lavoro ben pagato	1	0,7	5	3,7	72	52,9	58	42,6	2,38	0,596
perché senza diploma è difficile trovare lavoro	8	5,9	18	13,2	50	36,8	60	44,1	2,19	0,882
per il prestigio che mi darà il diploma	18	13,2	30	22,1	61	44,9	27	19,9	1,71	0,934
per trovare un lavoro coerente con i miei interessi	3	2,2	2	1,5	44	32,4	87	64	2,58	0,639
perché lo vogliono i miei genitori	75	55,1	32	23,5	22	16,2	7	5,1	0,71	0,918
perché tanto non troverei comunque lavoro	84	61,8	28	20,6	17	12,5	7	5,1	0,61	0,896
perché lo fanno anche i miei amici	90	66,2	30	22,1	15	11	1	0,7	0,46	0,719

Media (\bar{O})

Deviazione standard (\pm)

Numero di partecipanti: 136

È stata utilizzata l'*analisi fattoriale* per identificare la struttura sottostante l'insieme di variabili osservate nella tabella 3. La tecnica, più precisamente il *metodo delle componenti principali*, ha permesso di individuare tre fattori rappresentativi delle motivazioni sottese alla scelta della scuola secondaria di secondo grado da frequentare. Le tre componenti sembrano cogliere: una *motivazione intrinseca* basata principalmente su un desiderio di crescita culturale; una *motivazione intrinseca* legata al bisogno di conseguire un titolo di studio spendibile sul mercato del lavoro; e una *motivazione estrinseca* dalle connotazioni rinunciarie e pessimiste. La tabella 3 mostra tali fattori tripartendo le variabili in base al fattore con cui posseggono la correlazione più elevata. Gli item in ciascuna sezione sono ordinati in modo decrescente rispetto a quegli item che meglio si correlano con il fattore stesso, concorrendo a spiegarlo più di tutti gli altri.

Le tabelle 4 e 5 esplorano il livello di soddisfazione verso il percorso scolastico intrapreso e la relazione con gli insegnanti.

Tab. 4

In che misura si sei soddisfatto della scuola in cui ti trovi adesso?

	Del tutto insoddisfatto (0)		Abbastanza insoddisfatto (1)		Abbastanza soddisfatto (2)		Del tutto soddisfatto (3)		\bar{O}	\pm
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
L'interesse per le materie insegnate	6	4,4	13	9,6	98	72,1	19	14	1,96	0,643
La preparazione per affrontare la scuola secondaria di secondo grado	2	1,5	21	15,4	74	54,4	39	28,7	2,1	0,702
L'aiuto agli studenti in difficoltà	5	3,7	42	30,9	45	33,1	44	32,4	1,94	0,884
La capacità degli insegnanti	4	2,9	34	25	65	47,8	33	24,3	1,93	0,781
La qualità delle strutture (laboratori, biblioteche, eccetera)	10	7,4	37	27,2	55	40,4	34	25	1,83	0,891
Il prestigio della scuola nella tua zona	4	2,9	34	25	65	47,8	33	24,3	1,93	0,785

Media (\bar{O})

Deviazione standard (\pm)

Numero di partecipanti: 136

Tab. 5

	I tuoi insegnanti									
	Del tutto in disaccordo (0)		Abbastanza in disaccordo (1)		Abbastanza d'accordo (2)		Del tutto d'accordo (3)		Ø	±
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
ti valutano in modo giusto	8	5,9	42	30,9	59	43,4	27	19,9	1,77	1,77
sanno capire le tue esigenze	5	3,7	35	25,7	84	61,8	12	8,8	1,76	1,76
hanno la tua fiducia	10	7,4	42	30,9	58	42,6	26	19,1	1,74	1,74
ti aiutano nel modo giusto	8	5,9	19	14	65	47,8	44	32,4	2,07	0,836
hanno capito quanto vali	8	5,9	35	25,7	62	45,6	31	22,8	1,85	1,85
se la prendono con te senza motivo	38	27,9	43	31,6	38	27,9	17	12,5	1,25	1,25
hanno una cattiva opinione su di te	64	47,1	42	30,9	22	16,2	8	5,9	0,81	0,81
ti prestano poca attenzione	45	33,1	56	41,2	26	19,1	9	6,6	0,99	0,89

Media (Ø)
Deviazione standard (±)

Numero di partecipanti: 136

Una volta esplorate le caratterizzazioni socio-demografiche e anagrafiche del gruppo analizzato, alcuni aspetti dell'esperienza scolastica e le motivazioni sottese alle intenzioni di scelta della scuola secondaria di secondo grado, è interessante mettere a fuoco i dati relativi ai vissuti di disagio scolastico rilevati attraverso l'analisi delle risposte date dai soggetti alle frasi stimolo della parte A del TVD. La tabella 6 sintetizza il *Disagio Individuale* (DI) rilevato nel gruppo di 136 rispondenti.

TABELLA 6

	Σ	%
Senza disagio	56	41,2
Segnale di disagio	28	20,6
Grado medio	26	19,1
Grado grave	26	19,1
Totale	136	100,0

È rilevante mettere in luce che il 61,8% dei rispondenti non riporta un vissuto scolastico di disagio, mentre il 38,2% presenta un disagio scolastico descrivibile come di grado medio e grave.

La tabella 7 mostra le distribuzioni di frequenza assolute e relative dell'indice di *DI*. osservato in ciascuna delle classi coinvolte.

Tab. 7		Livello di disagio individuale	
		Valori assoluti	Valori percentuali
Classe 1 - Istituto A	Senza disagio	11	55,0
	Segnale di disagio	2	10,0
	Grado medio	4	20,0
	Grado grave	3	15,0
	Totale	20	100,0
Classe 2 - Istituto A	Senza disagio	9	50,0
	Segnale di disagio	4	22,2
	Grado medio	1	5,6
	Grado grave	4	22,2
	Totale	18	100,0
Classe 3 - Istituto A	Senza disagio	10	45,5
	Segnale di disagio	6	27,3
	Grado medio	4	18,2
	Grado grave	2	9,1
	Totale	22	100,0
Classe 4 - Istituto B	Senza disagio	3	20,0
	Segnale di disagio	1	6,7
	Grado medio	6	40,0
	Grado grave	5	33,3
	Totale	15	100,0
Classe 5 - Istituto B	Senza disagio	3	25,0
	Segnale di disagio	4	33,3
	Grado medio	3	25,0
	Grado grave	2	16,7
	Totale	12	100,0
Classe 6 - Istituto C	Senza disagio	8	61,5
	Grado medio	1	7,7
	Grado grave	4	30,8
	Totale	13	100,0
	Classe 7 - Istituto D	Senza disagio	8
Segnale di disagio		6	33,3
Grado medio		2	11,1
Grado grave		2	11,1
Totale		18	100,0
Classe 8 - Istituto E	Senza disagio	4	22,2
	Segnale di disagio	5	27,8
	Grado medio	5	27,8
	Grado grave	4	22,2
	Totale	18	100,0

La tabella 8 mostra le covariate significative nel modello di regressione logistica che presentano valori associati al coefficiente di regressione $Exp(\beta)$ maggiori di uno. Ciò significa che la relazione tra il disagio scolastico e le variabili indipendenti sopraelencate è positiva.[4]

TABELLA 8

Quali sono le condizioni che favoriscono situazioni di disagio scolastico?

	Variabili significative			
	β	E.S.	Sig.	$\text{Exp}(\beta)$
Essere immigrato di prima o di seconda generazione	6,971	3,276	,033	1064,94
Padre dirigente	6,013	2,283	,008	408,69
Padre disoccupato	8,014	3,447	,020	3024,06

È rilevante porre in evidenza che le covariate significative sono riconducibili a variabili *personali*. In particolare, la probabilità di vivere una condizione di disagio scolastico per i soggetti immigrati di prima o di seconda generazione è più alta di oltre il 100 per cento della probabilità di essere in tale situazione per uno studente con cittadinanza italiana. Le altre covariate significative riguardano la condizione occupazionale del padre: la probabilità di vivere una condizione di disagio scolastico per gli individui figli di dirigenti è maggiore rispetto ai rispondenti figli di padri che svolgono altre professioni. Allo stesso tempo, la probabilità di attraversare una situazione di disagio scolastico per gli individui figli di disoccupati è molto più alta di quella dei partecipanti figli di padri che non si trovano in tali condizioni.

La tabella 9 elenca le covariate significative nel modello di regressione logistica che presentano valori associati al coefficiente di regressione $\text{Exp}(\beta)$ minori di 1. Ciò implica una relazione negativa tra disagio scolastico e variabili indipendenti sopraelencate. È da evidenziare che le covariate significative sono variabili *personali* e *contestuali*.

In particolare, la probabilità di vivere una situazione di disagio scolastico per gli studenti che abitano in famiglie nucleari o convenzionalmente allargate è minore rispetto ai rispondenti provenienti da famiglie ricostituite. In altri termini, i rispondenti che si muovono entro il perimetro della famiglia tradizionale hanno una probabilità di provare disagio scolastico minore rispetto ai soggetti appartenenti a nuclei familiari che hanno attraversato situazioni di separazione o divorzio.

TABELLA 9

Quali fattori prevengono l'insorgenza di situazioni di disagio scolastico?

	Variabili significative			
	β	E.S.	Sig.	$\text{Exp}(\beta)$
Famiglia nucleare o convenzionalmente allargata	-6,032	3,027	,046	,002
Soddisfazione verso le competenze degli insegnanti	-3,178	1,348	,018	,042
Accordo nel riconoscere agli insegnanti la capacità di comprendere le proprie esigenze	-3,450	1,541	,025	,032
Accordo nel ritenere che gli insegnanti manifestino un'attenzione adeguata nei propri confronti	-10,692	3,714	,004	,000

Le variabili *contestuali* che diminuiscono la probabilità di trovarsi in situazioni di disagio scolastico riguardano alcuni aspetti caratterizzanti la relazione con gli insegnanti. La probabilità di vivere una situazione di disagio scolastico per i soggetti che si dichiarano soddisfatti delle competenze possedute dai propri insegnanti è più bassa di circa il 96 per cento ($\text{Exp}(\beta) = ,042$) di quella degli studenti che si ritengono insoddisfatti. La probabilità di provare disagio scolastico per uno studente che è d'accordo nel ritenere gli insegnanti capaci di comprendere le proprie esigenze è più bassa di circa il 97% rispetto agli studenti che si dichiarano in disaccordo con tale affermazione. Uno studente che è d'accordo nel riconoscere che i propri insegnanti gli rivolgono un'attenzione adeguata ha quasi il 100% di probabilità in meno di vivere una situazione di disagio scolastico rispetto a uno studente in disaccordo.

Il TVD: come ha funzionato

Si passa a descrivere schematicamente come l'analisi del test completo abbia consentito di tratteggiare il quadro di disagio scolastico caratterizzante le singole classi coinvolte.

Sono presentati, a scopo esemplificativo, i dati emersi in una classe costituita da 18 studenti. Le risposte date alla parte A del TVD permettono di rilevare che 4 soggetti mostrano un *DLI* di grado grave, 5 di grado medio, 5 presentano un segnale di disagio e 4 non sembra abbiano un vissuto scolastico problematico. In altri termini, il 50 per cento degli alunni si trovava, al momento della rilevazione, in una situazione di disagio scolastico (cioè aveva un *DLI* di grado grave e medio).

Il *Disagio Collettivo* (11,67) supera il livello di soglia sopraindicato. È da evidenziare, per arricchire l'interpretazione di tale indice, che la classe presa in considerazione presenta numerose bocciature (5) e scarso rendimento scolastico.[5]

La tabella 10 riporta le percentuali di incidenza del disagio scolastico – riguardanti i 14 studenti che hanno mostrato situazioni di disagio classificabili come di grado medio, grave o come un segnale – nelle cinque aree che costituiscono il TVD. Ogni riga rappresenta il profilo del vissuto scolastico di ciascun alunno ed

evidenzia l'area maggiormente interessata dal disagio. Accanto alle varie aree nella riga di intestazione sono specificate le percentuali che servono da parametri di riferimento, cioè che costituiscono come già ricordato il peso che le singole aree hanno nel test complessivo.

La tabella 10, inoltre, rende immediatamente visibile che il disagio a livello gruppalmente coinvolge principalmente le aree che riguardano l'idea di scuola e il concetto di sé. Vale la pena rilevare che questo elemento emerge in tutte le altre classi coinvolte: la maggior parte dei soggetti con un vissuto di disagio scolastico che appartengono allo stesso gruppo classe condivide le aree maggiormente interessate dal disagio.

TABELLA 10

Disagio percepito a livello gruppalmente riguardo l'idea di scuola e il concetto di sé

	Il rapporto con i compagni (22 per cento)	Il rapporto con i genitori (17 per cento)	L'idea di scuola (19 per cento)	Il concetto di sé (25 per cento)	Il rapporto con gli insegnanti (17 per cento)
A	23,1	15,4	23,1	38,5	0,0
B	14,3	19,0	28,6	28,6	9,5
C	7,7	15,4	23,1	38,5	15,4
D	20,0	13,3	33,3	26,7	6,7
E	7,1	21,4	28,6	35,7	7,1
F	18,8	18,8	31,3	18,8	12,5
G	16,7	5,6	27,8	33,3	16,7
H	20,0	16,0	16,0	28,0	20,0
I	12,5	18,8	12,5	31,3	25,0
L	9,1	13,6	22,7	31,8	22,7
M	17,6	23,5	23,5	29,4	5,9
N	8,3	41,7	8,3	33,3	8,3
O	16,7	16,7	22,2	27,8	16,7
P	13,3	20,0	33,3	20,0	13,3

N = 14

Le tabelle 11 e 12 riportano alcune delle risposte date dai 14 studenti a una delle nove frasi stimolo relative all'area del concetto di sé (*quando sarò grande*) e a un'altra delle sette riguardanti l'idea di scuola (*uno studente modello*).

TABELLA 11

Risposte alla frase stimolo relativa al concetto di sé: «Quando sarò grande»

Voglio avere cinque figli: due maschi spericolati e tre bambine dolcissime. Sono nata per fare la mamma, pure la prof. di ita dice che sono fatta per prendermi cura degli altri (studentessa di tredici anni).

Voglio diventare un insegnante di scuola materna, perché i bambini mi piacciono tantissimo. I miei insegnanti dicono che ce l'ho nel sangue (studentessa di tredici anni).

Vorrei trovare una cura per il cancro, ma il prof. dice che non sono brillante in matematica. Ho buoni voti, ma non abbastanza (studentessa di quattordici anni).

Vorrei diventare psicologo come mia zia, perché mi racconta casi incredibili. Mio papà non vuole perché è un lavoro da femmine. Lui è un ingegnere come mio nonno e io non ho scelta (studente di quattordici anni).

TABELLA 12

Risposte alla frase stimolo relativa all'idea di scuola: «Uno studente modello»

Non esiste. È una stronzata inventata dai prof. per farci fare la vita da reclusi, senza amici, senza sport. Solo studio (studente di tredici anni).
È un nerd sfigato che nessuno invita a feste di compleanno (studentessa di tredici anni).
È competitivo e offende i compagni in difficoltà. Io sono dislessico, ma mia madre non viene a scuola tutte le mattine a lamentarsi per i voti che prendo. C'è gente che frigna perché ha preso otto e non nove (studente di tredici anni).

È da precisare che non tutti i segmenti riportati sono stati siglati con segno negativo, ma si è ritenuto potessero fornire spunti interpretativi utili ad arricchire la comprensione dei significati che compongono i vissuti di disagio scolastico.

Al di là di ogni altro approfondimento, è possibile riconoscere nelle risposte selezionate assunti dati per scontati e visioni del mondo pre-critiche, che potrebbero limitare le opportunità dei learners di aprirsi ai cambiamenti che inevitabilmente attraversano l'adolescenza, la loro crescita in termini di sviluppo personale e professionale, e la capacità di dare senso alle esperienze di apprendimento a cui partecipano (Illeris, 2014; Mezirow e Taylor, 2011).

Conclusioni

È interessante soffermarsi sui principali risultati emersi dalle risposte che il gruppo di 136 studenti ha dato alle domande di ricerca. Il tentativo di rispondere all'interrogativo su quali fossero le condizioni che favoriscono situazioni di disagio scolastico e quali ne prevenissero l'insorgenza ha rilevato che:

- i fattori di rischio che concorrono a determinare situazioni di disagio scolastico sono riconducibili a variabili individuali, quali essere immigrati di prima o di seconda generazione o avere il padre dirigente o disoccupato. Vivere in situazioni familiari attraversate da separazioni o divorzi incide sulla probabilità di maturare un vissuto scolastico problematico;
- i fattori di prevenzione del disagio scolastico sono contestuali e riguardano perlopiù aspetti caratterizzanti la relazione con gli insegnanti. Essere soddisfatti delle competenze possedute dagli insegnanti, ritenerli capaci di comprendere le proprie esigenze e riconoscere che questi abbiano un'attenzione adeguata nei propri confronti sono condizioni che diminuiscono la probabilità di trovarsi in situazioni di disagio scolastico.

Allo stesso tempo, il TVD è uno strumento promettente per investigare i significati che gli studenti di scuola secondaria di primo grado attribuiscono alla vita scolastica e per comprendere le aree di difficoltà che ne caratterizzano i vissuti. L'utilizzo di tale dispositivo ha consentito di intercettare, attraverso i linguaggi dei partecipanti, visioni articolate, e allo stesso tempo semplici, delle situazioni più o meno problematiche in cui si trovano.

I risultati emersi forniscono alcune indicazioni utili per iniziare a interrogarsi su quali interventi di accompagnamento e di supporto possono essere progettati per promuovere cambiamenti orientati al benessere scolastico e al successo formativo e supportare gli insegnanti a migliorare le proprie pratiche educative, didattiche e di gestione della conoscenza. Del resto, la percentuale di studenti che presenta un disagio scolastico descrivibile come di grado medio e grave è consistente (il 38,2%) e rende doverosa la necessità di delineare ipotesi di intervento socialmente negoziate che considerino rilevanti le dimensioni di situatività, contingenza e realtà dei contesti.

Bibliografia

- Ayas K. e Zeniuk N. (2001), *Project based learning: Building communities of reflective practitioners*, «Management Learning», vol. 32, n. 1, pp. 61-76.
- Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione*, Roma, Carocci.
- Boffo V., Federighi P. e Torlone F. (2015), *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy: Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom* (Vol. 2), Firenze, Firenze University Press.
- Colombo M. (2008), *Abbandono scolastico e strategie di comunicazione per l'innalzamento dei livelli di istruzione nella Provincia di Brescia*. In R. Eugeni e M. Taccolini (a cura di), *Un bene comune: I rischi di abbandono del sistema formativo nella Provincia di Brescia*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 39-136.
- Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Trento, Erickson.
- Cranton P. e Cohen L. (2013), *Learning through Teaching: A Narrative Analysis*. In V. Wang (a cura di), *Handbook of Research on Teaching and Learning in K-20 Education*, IGI Global, pp. 17-33.
- Cunti A. (1999), *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Dozza L. (a cura di) (2007), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Trento, Erickson.
- Fenwick T. (2001), *Experiential learning: A theoretical critique from five perspectives*, Information Series n. 385, Columbus (OH), ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment.
- Frabboni F. e Baldacci M. (a cura di) (2004), *Didattica e successo formativo: Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, Milano, FrancoAngeli.
- Gnaldi M. e Ranalli M.G. (2011), *Proprietà degli indicatori di qualità della ricerca scientifica*. In L. Fabbri (a cura di), *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia delle attività universitarie*, Padova, Cleup, pp. 279-298.
- Grange T. (2011), *Differenziazione pedagogica e equità formativa nella scuola. Nuove sfide e antichi dibattiti*. In C. Piu, A. Piu e O. De Pietro (a cura di), *I tempi e i luoghi della formazione*, Roma, Monolite, pp. 73-80.
- Kaplan M.R. e Saccuzzo D.P. (1993), *Psychological testing*, Pacific Grove, Brooks Publishing Company.
- Illeris K. (2012), *Transformative learning and identity*, New York, Routledge.
- Lynch K. (2000), *Research and theory on equality in education*. In M.T. Hallinan (a cura di), *Handbook of sociology of education*, New York, Kluwer Academic, pp. 85-105.
- Mancini G. e Gabrielli G. (2012), *TVD. Test di valutazione del disagio e delle dispersione scolastica*, Trento, Erickson.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mezirow J. & Associates (2000), *Learning as Transformation: Critical perspective on a theory in progress*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Mezirow J., Taylor E. & Associates (2011), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, New Jersey, John Wiley & Sons.
- Ress A. (2007), *L'abbandono. Una sfida aperta per la scuola*. In A. Cavalli e G. Argentin (a cura di), *Giovani e scuola: Un'indagine sulla Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto IARD*, Bologna, il Mulino, pp. 143-182.
- Rivoltella P.C. (a cura di), (2015), *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione: Didattica, media digitali e inclusione*, Milano, FrancoAngeli.
- Rotter J.B. e Rafferty J.E. (1950), *Manual: The Rotter Incomplete Sentence Blank*, New York, Psychological Corporation.
- Tilleczek K., Roth Edney D., Rummens A., Boydell K. e Mueller M. (2011), *A contemporary study with early school leavers: Pathways and social processes of leaving high school*, «Canadian Journal of Family and Youth/Le Journal Canadien de Famille et de la Jeunesse», vol. 3, n. 1, pp. 1-39.
- Zurla P. (a cura di) (2004), *Volte della dispersione scolastica e formative: Un'indagine in Provincia di Forlì-Cesena*, Milano, FrancoAngeli.

Autori per la corrispondenza

Francesca Bracci
Indirizzo e-mail: f.bracci@univda.it

Università della Valle d'Aosta, Strada Cappuccini, 2° – 11100 Aosta

Teresa Grange

Indirizzo e-mail: t.grange@univda.it

Università della Valle d'Aosta, Strada Cappuccini, 2° – 11100 Aosta

[1] I dati presentati sono stati elaborati nell'ambito della ricerca Istat *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*. La ricerca mostra che nel 2013 la quota di giovani valdostani di età compresa tra 18 e 24 anni che non ha titoli scolastici superiori alla licenza media (il titolo di scuola secondaria di primo grado), non è in possesso di qualifiche professionali ottenute in corsi con durata di almeno 2 anni e non frequenta né corsi scolastici né attività formative è pari al 19,8%: il 23,9% sono uomini e il 15,3% donne.

[2] Il segno positivo indica una reazione alla frase stimolo che non rileva forme di disagio, mentre il segno negativo è utilizzato per specificare un vissuto di disagio. Il segno neutro è assegnato alle frasi che non permettono di discriminare la presenza. È usato, inoltre, il segno riguardante il rifiuto nei casi in cui c'è una negazione dello stimolo. Tale negazione può esprimersi attraverso una non risposta, una frase incomprensibile o una modifica della frase stimolo.

[3] Il peso è rappresentato dal numero di item compresi nell'area ed è così distribuito: concetto di sé 25 per cento; rapporto con i compagni 22 per cento; rapporto con i genitori 16 per cento; rapporto con la scuola in genere 19 per cento; rapporto con gli insegnanti 16 per cento.

[4] Nelle analisi che seguono il coefficiente di regressione logistica $\text{Exp}(\beta_j)$ associato alle variabili dicotomiche (x_j) si legge come probabilità di vivere una situazione di disagio scolastico per uno studente che presenta la modalità di riferimento (convenzionalmente codificata come 1) rispetto alla probabilità di vivere tale situazione per un soggetto che presenta la modalità base (convenzionalmente codificata come 0). Ad esempio, rispetto alla variabile essere immigrato, il corrispondente coefficiente β_j indica la probabilità di vivere una situazione di disagio scolastico per un minore immigrato (modalità di riferimento) rispetto alla probabilità di trovarsi in tale situazione per un rispondente con cittadinanza italiana (modalità base).

[5] Il rendimento scolastico è stato rilevato attraverso una serie di domande che chiedevano di specificare il voto in cifre conseguito in alcune materie scolastiche, quali italiano, storia, matematica, inglese e il proprio andamento rispetto al resto della classe.

Autore per la corrispondenza

Teresa Grange

Indirizzo e-mail: t.grange@univda.it

Università della Valle d'Aosta, Strada Cappuccini, 2° – 11100 Aosta

© 2016 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
ISSN 2421-2946. Pedagogia PIU' didattica.
Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.

L'articolo è frutto di un continuo scambio scientifico e culturale tra le autrici. Sono da attribuire a Teresa Grange *Il TVD: come ha funzionato* e le *Conclusioni*. Sono scritti da Francesca Bracci i restanti paragrafi, quali *Introduzione; Gli scopi, i temi e la metodologia della ricerca e I principali risultati*.

Aosta
29.03.2017

Firma
Francesca Bracci

Handwritten signature of Francesca Bracci in black ink, written in a cursive style.

Firma
Teresa Grange

Handwritten signature of Teresa Grange in black ink, written in a cursive style.