


Identità, famiglia, relazioni fra gruppi e svantaggio socio-educativo come fattori di insuccesso scolastico. *Uno studio trasversale in un gruppo di studenti di scuola media inferiore dell'entroterra siciliano*

Monica Pellerone, Tiziana Ramaci, Sandra Micciché, Nicola Malizia

	<h2>Narrare i gruppi</h2> <p><i>Etnografia dell'interazione quotidiana</i> <i>Prospettive cliniche e sociali</i>, vol. 11, n° 2, dicembre 2016 <u>articolo già pubblicato nella sezione "Articoli singoli" il 20 novembre 2016</u></p>
ISSN: 2281-8960	

Rivista semestrale pubblicata on-line dal 2006 - website: www.narrareigruppi.it

Titolo completo dell'articolo

Identità, famiglia, relazioni fra gruppi e svantaggio socio-educativo come fattori di insuccesso scolastico. *Uno studio trasversale in un gruppo di studenti di scuola media inferiore dell'entroterra siciliano*

Autore	Ente di appartenenza
Monica Pellerone	<i>Università degli Studi di Enna Kore</i>
Tiziana Ramaci	<i>Università degli Studi di Enna Kore</i>
Sandra Micciché	<i>Università degli Studi di Enna Kore</i>
Nicola Malizia	<i>Università degli Studi di Enna Kore</i>

To cite this article:

Pellerone M., Ramaci T., Micciché S., Malizia N., (2016), Identità, famiglia, relazioni fra gruppi e svantaggio socio-educativo come fattori di insuccesso scolastico. *Uno studio trasversale in un gruppo di studenti di scuola media inferiore dell'entroterra siciliano*, in *Narrare i Gruppi*, vol. 11, n° 2 dicembre 2016, pp. 165-185 - website: www.narrareigruppi.it

Questo articolo può essere utilizzato per la ricerca, l'insegnamento e lo studio privato.

Qualsiasi riproduzione sostanziale o sistematica, o la distribuzione a pagamento, in qualsiasi forma, è espressamente vietata.

L'editore non è responsabile per qualsiasi perdita, pretese, procedure, richiesta di costi o danni derivante da qualsiasi causa, direttamente o indirettamente in relazione all'uso di questo materiale.

ricerche/interventi

Identità, famiglia, relazioni fra gruppi e svantaggio socio-educativo come fattori di insuccesso scolastico. *Uno studio trasversale in un gruppo di studenti di scuola media inferiore dell'entroterra siciliano*

Monica Pellerone, Tiziana Ramaci, Sandra Miccichè, Nicola Malizia

Riassunto

Il lavoro che proponiamo tratta di una ricerca sul periodo adolescenziale e, in particolare, delle relazioni che gli adolescenti sviluppano in abito scolastico.

La ricerca si è sviluppata su un piano multidimensionale influenzato da variabili personali come lo sviluppo dell'identità; variabili relazionali come il rapporto che lo studente struttura con la famiglia e la scuola, ed ancora il rapporto tra i genitori e gli insegnanti e variabili economico-culturali quali le caratteristiche dell'ambiente socio-educativo.

In sintesi i risultati indicano che gli studenti con basso profilo identitario mostrano difficoltà nell'adattamento scolastico e nell'accettazione del proprio corpo; studenti con relazioni familiari conflittuali manifestano ridotta maturità emotiva e scarso adattamento familiare. Inoltre, la percezione negativa che i genitori hanno dei loro ruoli all'interno della famiglia e un basso livello di regolazione emotiva dello studente spesso determinano disagio scolastico.

Attraverso questa indagine si è voluto esplorare il valore e l'influenza del contesto socio-educativo ed emotivo come passo essenziale nella conoscenza del disadattamento scolastico.

Parole chiave: identità, famiglia, relazione tra gruppi, svantaggio socio-educativo, disagio scolastico

*Identity, family, relationships between groups and socio-educational disadvantage .
as factors of school failure.*

A cross-sectional study in a group of middle school students of the Sicilian hinterland

Abstract

The paper that we propose is a research on the adolescent phase and, in particular, on relationships that adolescents develop in school context.

The present research was structured according to a multidimensional prospective, influenced by personal variables such as identity development; social variables such as the relationship that student creates with family and school, and even, the parent-teacher relationship; and, economic-cultural variables such as the characteristics of socio-educational environment.

In synthesis results indicate that students with low identity profile have difficulty in school adaptation and acceptance of one's body; students with conflictual family relationships manifest

reduced emotional maturity and family adaptation. Furthermore, the negative perception that parents have of their family roles and a low level of student's emotional regulation are predictive of school discomfort.

Through this research we wanted to explore the value and influence of the socio-educational and emotional context as an essential step in the knowledge about school maladjustment.

Keywords: identity, family, peer relationships, socio-educational disadvantage, school discomfort

1. Introduzione

La letteratura psico-pedagogica definisce il disagio scolastico come sintomo dell'incapacità del soggetto di trovare soluzioni soddisfacenti e coerenti alla propria identità (Amenta, 2004; Craparo *et al.*, 2014; Pellerone, Passanisi, Bellomo, 2015), alle problematiche familiari, relazionali e scolastiche (Desforges *et al.*, 2003), e al malessere esistenziale legato alla costruzione dell'identità (Lipschitz-Elhawi, Itzhaky, 2005).

Il disagio scolastico rappresenta la difficoltà nel rapporto personale fra lo studente e la scuola (Magnano *et al.*, 2014a); è una problematica multiforme, poiché può manifestarsi con varie modalità, tra cui comportamenti di disturbo in classe, irrequietezza, difficoltà di apprendimento e di attenzione, difficoltà di inserimento nel gruppo, scarsa motivazione, basso rendimento e abbandono scolastico. È una problematica multi-dimensionale (Morin, 2015), poiché coinvolge: variabili personali, come lo sviluppo identitario, l'autostima e l'autoefficacia; variabili relazionali, come il rapporto alunno-insegnante e famiglia-insegnante; e variabili economico-culturali, quale l'ambiente di vita (Deepshikha, Bhanot, 2011; Lee, 2012; Pellerone, Tolini, Polopoli, 2016).

Nel territorio siciliano, in particolare, assume diverse forme: mancato assolvimento dell'obbligo scolastico, abbandoni, frequenze irregolari, fino a coinvolgere la dimensione soggettiva della delusione per la mancata corrispondenza tra aspirazioni personali e risultati raggiunti, e la conseguente manifestazione di conflittualità verso i genitori e di comportamento antisociale negli adolescenti (Pellerone, 2015).

A tal proposito l'Osservatorio sulla dispersione ed emergenza educativa della Regione Sicilia ha sottolineato che nell'anno scolastico 2013/2014: l'incidenza regionale della dispersione nelle scuole primarie è del 0.44%, e nel territorio di Gela, area interessata dalla ricerca, questa percentuale aumenta al 1.2%.

Nella scuola secondaria di primo grado la media regionale è del 5.4% contro il 7% di quella di Gela. Infine, nella secondaria di secondo grado, le percentuali regionali variano dal 14.6% al 19%, contro il 28.4% degli istituti tecnici di Gela. Dunque, i tassi più alti di disagio scolastico in Sicilia si registrano a Gela, territorio siciliano ad alto rischio di disagio e dispersione scolastica con manifestazione di comportamento delinquenziale in adolescenza (Malizia, 2016d). Alla luce dell'entità di tale fenomeno in Sicilia, e in particolare nel territorio di Gela, si è focalizzato l'obiettivo della ricerca sui principali fattori di rischio del disagio socio-educativo, con specifico riferimento all'adattamento scolastico, allo svi-

luppo dell'identità corporea, emotiva e socio-relazionale, e alla percezione delle relazioni familiari e sociali (compagni, insegnanti ed istituzione scolastica).

2. *Quali sono le cause del disagio scolastico*

Appare difficile individuare le molteplici cause di abbandono scolastico, perché tale fenomeno è influenzato da una serie di fattori prossimali e distali relativi sia alle caratteristiche del singolo studente e della famiglia, sia alle caratteristiche della scuola e della comunità di appartenenza (Hauser, Koenig, 2001; Magnano *et al.*, 2014b; Santisi, *et al.*, 2014). In taluna prospettiva, l'abbandono della scuola rappresenta la fase finale di un processo dinamico e cumulativo di disimpegno (Newmann *et al.*, 1992; Wehlage *et al.*, 1989) o di ritiro (Finn, 1989) dalla scuola. Per la comprensione di questo fenomeno è possibile delineare due strutture concettuali (Runniger, 2001): una *prospettiva individuale*, che si concentra su fattori personali associati con l'abbandono e una *prospettiva istituzionale*, che indaga i fattori contestuali correlati ad esso.

Tra i fattori individuali vi sono le dimensioni dell'impegno scolastico (o di apprendimento) e l'impegno sociale (Pellerone, 2013b); entrambe possono influenzare la decisione di ritirarsi da scuola: ad esempio, gli studenti possono decidere di abbandonare la scuola perché vogliono sospendere lo studio (impegno scolastico), o per difficoltà relazionali con i compagni (impegno sociale). Anche le variabili demografiche possono predire l'abbandono scolastico, tra queste si annoverano: sesso, razza ed etnia, status di immigrazione, e lingua (Goldschmidt, Wang, 1999; Rumberger 1983, 1995; Rumberger, Palardy, 2005). A queste si aggiunge la variabile età, indicata come ulteriore chiave di lettura del fenomeno del disagio scolastico, poiché la fase adolescenziale rende i ragazzi più sensibili ai fattori di rischio sopra elencati, rispetto ad una gestione degli stessi in età adulta.

In riferimento alla *prospettiva istituzionale*, la letteratura ha individuato una serie di fattori all'interno delle famiglie, scuole e comunità; ad esempio, lo status socio-economico, più comunemente misurato con l'istruzione dei genitori e il reddito è un potente fattore che a secondo dei casi può generare successo scolastico o comportamento di abbandono (McNeal, 1999; Pong, Ju, 2000; Rumberger, Larson, 1998). Gli studenti che provengono da ambienti socialmente svantaggiati e da famiglie con uno scarso livello di istruzione hanno maggiori probabilità di abbandonare la scuola, prima di aver completato il percorso di studi. Infatti, la crisi economica italiana degli ultimi anni e la mancanza di risorse economiche in famiglia a causa della perdita del lavoro di uno o di entrambi i genitori, contribuiscono ulteriormente al fallimento scolastico di questo tipo di studenti.

Inoltre, numerosi studi empirici hanno dimostrato che gli studenti i cui genitori hanno la tendenza a monitorare e regolare la loro attività, fornire un sostegno emotivo, e incoraggiare l'indipendenza decisionale dei figli, sono generalmente

più coinvolti nelle attività scolastiche e hanno meno probabilità di abbandonare gli studi (Astone, McLanahan, 1991, 1994; Hoeve *et al.*, 2009; Milan, Pinderhughes, 2006; Rumberger, 1995). Nel dettaglio, gli adolescenti di padri emotivamente e affettivamente coinvolti sviluppano maggiori capacità di *problem solving* correlato all'ambiente scolastico e manifestano atteggiamenti positivi verso la scuola (Allen, Daly, 2007; Gadsen, Ray, 2003; Howard *et al.*, 2006).

Se i genitori sono stati sensibili alle esigenze dei loro figli e dimostrano cura per loro, i bambini svilupperanno un attaccamento sicuro, che li porterà in adolescenza ad acquisire buone capacità di adattamento (Gray, 2011; Bowlby, 1988), a sentirsi amabili e capaci e a comprendere che gli altri possono essere affidabili (Malizia, 2016c; Pellerone, Bellomo, 2015). In altre parole, un comportamento socialmente competente, come quello prosociale e la negoziazione, sembrano essere associati a relazioni positive con i coetanei, che a loro volta sono legate alla capacità di adattamento socio-emozionale con i genitori (Ackard *et al.*, 2006; Petruccelli, Pedata, 2006; Rubin *et al.*, 2006).

Da un altro fronte, se i rapporti con i genitori sono problematici, il supporto extra-genitoriale, quale quello fornito dal gruppo dei pari, può anche divenire un valido strumento per promuovere la resilienza educativa (Crosnoe *et al.*, 2004). Infatti, gli adolescenti che vivono in situazioni di conflitto in famiglia tendono a trovare rifugio nelle relazioni sociali al di fuori di essa, perché è la loro natura rifiutare l'autorità dei genitori per raggiungere la loro indipendenza emotiva e sociale (Smetana *et al.*, 2005); successivamente durante la tarda adolescenza, saranno disposti ad accettare e/o rifiutare l'autorità dei genitori per integrare le convenzioni culturali e valoriali dei genitori con la costruzione dell'identità personale (Hafen, Laurese, 2009; Pellerone, 2013a; Smetana *et al.*, 2005). L'identità per tanto rappresenta un compromesso che fluttua tra due polarità: continuità e coerenza da un lato, e dall'altro rappresentazioni di sé, socialmente e soggettivamente situate (Salvini, 2006).

I pari, dunque, possono avere un ruolo protettivo nello sviluppo (Collins, Laursen, 2004; Collins *et al.*, 2007): avere amici, per esempio, può aiutare un bambino ad adattarsi ad una nuova classe o scuola. Studi condotti su bambini dell'asilo (Ladd *et al.*, 1996), di scuola elementare e media (Berndt, 1989) suggeriscono che l'aver amici è associato a cambiamenti di atteggiamento positivo verso scuola o coetanei (D'Alessio, Petruccelli, 2005).

Allo stesso tempo, tuttavia, gli amici possono incoraggiare comportamenti devianti (Dishion, *et al.*, 1991): bambini antisociali, di solito, sviluppano amicizie con altri bambini antisociali, relazioni che servono ad aumentare il comportamento disadattivo (Dishion *et al.*, 1995). A queste si aggiungono cause di ordine scolastico, quando l'insegnamento risulta poco adeguato all'epoca moderna, in cui vi è un contesto comunicativo e relazionale povero di contatti e stimoli.

Rutter e Quinton (1988) sostengono come un'esperienza scolastica positiva sia importante per quei soggetti che, avendo una famiglia svantaggiata alle spalle, potrebbero trovare nella scuola una buona agenzia educativa e formativa, per sperimentarsi capaci e consolidare la fiducia in se stessi. Infatti, quando un sog-

getto decide di abbandonare la scuola per propria scelta, questa sembra il frutto dell'incapacità da parte dell'ambiente stesso di sostenere i suoi processi di crescita. E quando gli amici sono troppo simili per poter fornire un confronto opportuno, i genitori non forniscono un valido sostegno ai figli e gli insegnanti non riescono a stabilire relazioni significative all'interno della scuola, l'esito non sarà una buona autonomia del soggetto, una presa di consapevolezza di sé, ma, al contrario, una negazione dell'im maturità identitaria (Colombo, 2010; Grimaldi *et al.*, 2011).

Alla luce della letteratura esistente, questo studio trasversale esamina l'identità, le relazioni familiari, lo svantaggio socio-educativo come fattori di rischio di disadattamento scolastico in un gruppo di 194 studenti siciliani di scuola media inferiore residenti a Gela, e rispettivi genitori; di questi il 15.5% ha il padre attualmente detenuto in un istituzione carceraria per reati minori.¹

3. Obiettivi e ipotesi di ricerca

Gli obiettivi della nostra ricerca sono due.

Il *primo obiettivo* della ricerca è quello di misurare il rapporto tra gli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico e la presenza di un qualunque disagio (personale, nei confronti dei genitori, e socio-culturale). In particolare, si ipotizza che il disagio personale sia correlato con il disadattamento corporeo ed emotivo, a livello personale, e con il disadattamento scolastico, a livello cognitivo. E il disagio scolastico sia correlato alla scarsa capacità di adattamento alle figure adulte (genitori ed insegnanti) e disadattamento sociale ed emotivo.

Il *secondo obiettivo* della ricerca identifica le variabili predittive del disagio negli studenti, ipotizzando:

- a) basso livello socio-culturale della famiglia, insieme alla difficoltà dello studente di adattamento scolastico e sociale come variabili predittive del disagio personale;
- b) percezione negativa che i genitori hanno del nucleo familiare e di se stessi nell'assolvere al ruolo parentale e disadattamento emotivo e sociale come predittori del disagio verso l'istituzione scolastica in generale;
- c) ridotto *status* socio-culturale, il possibile fallimento scolastico dello studente, e la percezione negativa che entrambi i genitori hanno della famiglia come variabili predittive del rapporto conflittuale tra studente ed insegnante.

¹ Per la descrizione dei partecipanti si veda il box di approfondimento a pag. 12.

4. Riflessioni sulla ricerca²

La ricerca ha indagato i principali fattori di rischio che possono portare gli studenti al disagio socio-educativo, in particolare: l'adattamento scolastico; lo sviluppo dell'identità corporea, emotiva e socio-relazionale; e la percezione delle relazioni familiari e sociali (compagni, insegnanti ed istituzione scolastica).

L'indagine ha permesso di verificare l'importanza del concetto di sé in adolescenza, giacché nel periodo di frequenza della scuola media inferiore lo studente attraversa un periodo di crisi rappresentato dalle transizioni e scelte tipiche di questa fase; in taluna circostanza, la dimensione del sé, che comprende anche concetti di individuazione, identificazione, stima e accettazione, rappresenta un elemento fondamentale per la sua influenza sul benessere psicologico del soggetto e sul suo modo di vivere e rappresentare le relazioni sociali.

È stato possibile, inoltre, indagare l'area riguardante il rapporto con la scuola, ovvero il vissuto dello studente nei confronti dell'istituzione educativa in generale, in funzione delle esperienze pregresse, che possono influire sulla percezione attuale dell'istituzione scolastica. Quella relativa al rapporto con gli insegnanti, inoltre, ha permesso di esplorare le relazioni che gli studenti hanno con gli adulti al di fuori della famiglia e con i quali stabiliscono rapporti molto significativi in questo periodo della loro vita.

Infine è stata indagata l'area del rapporto con i genitori, sebbene legata al mondo della scuola, che ha fornito informazioni circa le rappresentazioni delle relazioni che i ragazzi stabiliscono a scuola, in funzione del significato che i genitori vi attribuiscono.

In riferimento alle analisi preliminari, appare interessante come i ragazzi più grandi sembrano manifestare maggiore disagio personale, scolastico e familiare. Questo dato conferma come l'individuo, giunto all'adolescenza, tende a perseguire la sua individualità e indipendenza emotiva e socio-relazionale, manifestando una maggiore conflittualità interna e ostilità con le autorità genitoriali e scolastiche. Inoltre, le medesime analisi mostrano come gli studenti i cui padri sono detenuti in carcere sembrano percepire un maggiore svantaggio personale e disagio verso coetanei, rispetto agli altri studenti³.

Le analisi preliminari hanno consentito, anche, di rilevare come gli studenti più giovani sembrano manifestare un maggiore adattamento sociale, rispetto ai più grandi che presentano, invece, un maggior adattamento corporeo e sociale. Questo dato potrebbe essere spiegato con il fatto che i più grandi, giunti alle soglie dell'adolescenza, manifestano una maggiore sicurezza riguardo al proprio corpo, ed una migliore competenza relazionale, consolidata nei primi tre anni di scuola, rispetto agli studenti più giovani appena entrati nel nuovo contesto scolastico. La medesima analisi dei dati ha rilevato, inoltre, che studenti appartenenti ad uno *status* socio-culturale medio presentano maggiore capacità

² Per le analisi statistiche si veda il box di approfondimento a pag. 12.

³ Per le statistiche descrittive sulla valutazione del disagio si veda il box di approfondimento a pag. 14.

di adattamento scolastico, socio-relazionale ed emotivo rispetto agli studenti con basso *status* socio-economico⁴.

Relativamente alle analisi delle relazioni familiari, i dati mostrano che i padri con un livello culturale maggiore e con una età inferiore sembrano presentare una rappresentazione familiare più positiva rispetto agli altri; diversamente, le madri più grandi sembrano manifestare una più positiva valutazione di sé come genitrice, e le madri più giovani una valutazione più positiva dell'intero nucleo familiare. Questi dati, a conferma della letteratura (Alderman et al., 2001), mostrano che lo *status* culturale dei genitori influenza la qualità delle relazioni familiari, in particolare, nei nuclei familiari caratterizzati da uno *status* socio-culturale ed economico basso⁵.

Alla luce delle analisi condotte, appare confermata la *prima ipotesi di ricerca*, poiché studenti con un basso livello di autostima tendono a manifestare difficoltà di adattamento al contesto scolastico e di accettazione del proprio corpo; studenti che vivono il contesto scolastico in generale con disagio, tendono a mostrare rapporti conflittuali con le figure adulte autorevoli, quali genitori ed insegnanti, di conseguenza avranno scarso adattamento emotivo e familiare e tenderanno a rifugiarsi nelle proprie capacità fisiche e nelle competenze sociali con i compagni.

Inoltre, i dati dimostrano che studenti con disagio familiare manifestano ridotta maturità emotivo-affettiva e di conseguenza scarso adattamento familiare, ma discreto adattamento corporeo e socio-relazionale; questo dato potrebbe trovare spiegazione nel fatto che gli studenti adolescenti, che vivono situazioni conflittuali in famiglia trovano rifugio nelle relazioni sociali extra-familiari⁶.

La *seconda ipotesi* appare parzialmente confermata, poiché il basso livello di scolarità e l'elevata età del padre, insieme con lo scarso adattamento al contesto scolastico nel figlio sono predittivi del livello di disagio personale di quest'ultimo, ma non per l'adattamento socio-relazionale. Infatti, quando i genitori non forniscono un sostegno prezioso per i figli, e gli insegnanti non riescono a stabilire relazioni significative con essi all'interno della scuola, il risultato non sarà il raggiungimento dell'autonomia e la consapevolezza dell'identità, ma, al contrario, un negazione dell'immaturità identitaria.

Inoltre, a conferma della seconda ipotesi, la scarsa percezione che entrambi i genitori hanno di sé all'interno del nucleo familiare e la ridotta capacità di adattamento emotivo del figlio divengono predittivi del livello di disagio che quest'ultimo mostra nei confronti della scuola in generale; questo potrebbe essere spiegato con il fatto che, in famiglie siciliane, i genitori rappresentano

⁴ Per le statistiche descrittive relative agli indicatori cognitivo emozionali del successo scolastico si veda il box di approfondimento a pag. 15.

⁵ Per le statistiche descrittive sulla percezione delle relazioni familiari si veda il box di approfondimento a pag. 16.

⁶ Per le correlazione tra disagio scolastico e adattamento si veda il box di approfondimento a pag. 17.

ancora il rispetto delle regole e delle autorità educative in senso più ampio, ivi compresa la scuola.

Infine, a parziale conferma dell'ipotesi, bassa scolarità ed elevata età del padre, insieme alla scarsa percezione che entrambi i genitori hanno della famiglia e del loro ruolo all'interno di essi - ma non le possibili esperienze pregresse di fallimento scolastico - sono predittivi del livello di disagio dello studente nei confronti degli insegnanti⁷.

5. Considerazioni conclusive

L'obiettivo della formazione, parafrasando Ernest Bloch, è far diventare gli allievi cittadini di una democrazia partecipata e non perdere nessuno lungo il cammino (Morin, 2015). Per scongiurare e prevenire la dispersione (e le eventuali forme di devianza), è compito dell'educatore operare in base al principio pedagogico secondo il quale la relazione è la struttura propria del soggetto, in quanto immerso in un universo simbolico e in un ambiente naturale, cioè in termini batesoniani è l'ontologia della relazione a segnare le peculiarità dell'orizzonte dell'uomo in quanto uomo (Bateson, 1977, 2008).

In questa prospettiva la scuola è effettivamente democratica ed aperta soltanto quando si chiede prima che cosa è importante imparare per gli allievi e soltanto dopo cosa insegnare. Se la scuola diventa realmente luogo per l'apprendimento, allora l'azione educativa, nella prospettiva di una *nuova paideia*, cessa di essere pratica ipocrita di un agire politicamente corretto per farsi invece prassi trasformatrice e spazio per l'accoglienza dell'Alterità nel più completo rispetto della sua differenza.

La dispersione e l'abbandono scolastico impongono una diversa progettualità e un diverso atteggiamento che sappia essere sempre aperto dinanzi all'imprevisto e sia privo di qualsiasi sovrastruttura dogmatica, perché in educazione va ricordato socraticamente che le buone domande presuppongono risposte possibili, mai definitive (Morin, 2015).

La nostra ricerca ci suggerisce che l'abbandono scolastico si intreccia ineludibilmente con il disagio giovanile, ma vi sono anche elementi e fattori interni al sistema scolastico che favoriscono l'abbandono, mentre altre variabili riguardano il contesto, le condizioni socio-ambientali e storiche. In ogni caso l'abbandono rappresenta l'esito e il risultato di uno scontro tra lo studente, la famiglia, il sistema scolastico e la società nella sua totalità. Il disagio che produce il fallimento infatti è riconducibile alla famiglia (che vede disattese le sue speranze), ai ragazzi (che percepiscono la scuola come un ambiente estraneo), agli insegnanti (obbligati a misurare giorno dopo giorno i loro fallimenti).

E questo maggiormente perché la scuola difficilmente riesce a valorizzare il sapere che può derivare dall'ascolto e dall'accoglienza dei ragazzi a rischio, che

⁷ Per l'analisi delle variabili predittive al disagio scolastico si veda il box di approfondimento a pag. 17 e pag. 18.

più che altro, per *motivi di tempo* e strumenti necessari vengono percepiti solo come inutili, vuoti e incomprensibili.

L'obiettivo dell'educazione accogliente diventa allora, promuovere e stimolare una proattiva coesione sociale attraverso progetti di recupero ad ampio spettro (attività compensative, integrative, in rete con il territorio e con i servizi sociali in particolare). Va inoltre ricordato che il ragazzo che percepisce la sua esclusione dal mondo scolastico e da quello dei pari, nel momento della formazione, adotterà condotte oppostive, di rifiuto e di resistenza passiva o violenta anche al di fuori della scuola. La scuola perciò ha l'obbligo di progettare e promuovere pratiche inclusive, attività di orientamento, percorsi di reciprocità, di cultura solidale, di educazione alla cittadinanza attiva, alla democrazia e alla pace, per favorire la strutturazione di comportamenti pro-sociali e nonviolenti (Ceruti, 2012; Ceruti, Bocchi, 2004; Morin, 2015).

Di fronte alla dispersione la formazione si deve interrogare su cosa ne sarebbe del futuro dei ragazzi a rischio se l'educazione non fosse più in grado di ascoltare e di intercettare i loro bisogni e il loro disagio. Appare indispensabile allora analizzare a monte la questione, a partire cioè dai percorsi formativi dei futuri insegnanti che a scuola dovrebbero scommettersi ed esercitare il loro mestiere con intelligenza e con spirito progettuale e dinamico, in modo da incentivare i processi inclusivi e aprirsi alla differenza, per prevenire la dispersione e l'abbandono scolastico. Per formare gli insegnanti, per quanto ciò possa sembrare tautologico e ridondante, è necessario avere chiaro in mente un modello di insegnante. Se invece si considerano come limite e unico punto di riferimento gli ordinamenti e i programmi ministeriali, inevitabilmente si cade nella parcellizzazione dettata dalla logica cogente e draconiana imposta dai meccanismi di lottizzazione dei poteri accademici e ministeriali. Il modello emerso è quello del docente enciclopedico, compresso, che sa un po' di tutto, superficialmente, e che quindi non sa legare e declinare nel modo più opportuno (specialmente con gli alunni a rischio e differenti, più esposti alla dispersione) la sua fragile impalcatura teorica alla prassi educativa. In un percorso formativo centrale dovrebbe essere invece l'attenzione ai reali bisogni della scuola e dei singoli studenti piuttosto che gli ordinamenti e i programmi, cioè ancora una volta l'istituto tende ad essere dominante rispetto all'istituente (Morin, 2015).

La scuola la si costruisce o in funzione dei futuri produttori/cittadini o in relazione alla cultura, che oggi viene meglio definita dal termine interculturale (Morin, 2015), intesa come *"cornice di significati che molti studiosi dei fenomeni culturali, antropologi, sociologi e psicologi definiscono, in particolare, un terreno di negoziazioni, di percezioni di realtà diverse, di diversità vissute come processi di crescita e di cooperazione"* (Licari, Giorgi, 2015: 13).

Nel nuovo modello di scuola (all'esame attuale del dibattito politico) sembra che il docente debba preoccuparsi più dei rapporti con l'impresa che dell'educazione alla cittadinanza attiva e/o alla democrazia, alla pace, alla non-violenza. In tal modo gli studenti più deboli verrebbero inevitabilmente lasciati ai margini (Malizia, 2016a; 2016b).

Non va del tutto azzerata la questione della produttività, altrimenti la scuola verrebbe depotenziata e tagliata fuori dal tessuto sociale, riducendosi ad aulico ed asettico circolo culturale. Il vero e bravo docente tuttavia secondo l'insegnamento di Lorenzo Milani e Paulo Freire, non può non essere l'interprete e il portavoce di un atteggiamento militante, non neutrale e perciò impegnato e di parte, perché responsabile e pronto ad assumersi il coraggio delle proprie scelte e a mettersi in gioco e in discussione in modo problematico, autocritico e senza farsi sconti per comprendere al meglio la complessità del rapporto fra soggetti e istituzioni (Morin, 2000).

L'insegnante non può essere un semplice manovale della didattica, incapace di leggere le specificità dei bisogni dei singoli e sempre pronto a categorizzare e a catechizzare sulla base di schemi, tabelle e/o sistemi di classificazione preconfezionati e il più delle volte mutuati passivamente da altre esperienze culturali.

L'insegnante contribuisce a costruire una relazione con gli studenti da cui emergono delle configurazioni che il gruppo classe va a leggere e a darvi significato, ma l'interconnessione tra la mente dell'insegnante e la totalità del gruppo in cui è inserito è automatica, spontanea e inconscia. Tale relazione reciproca presuppone che ci sia un comune impegno per la crescita personale, o di una comunità locale, come di un'intera società (Licari, 2008).

Quello che si dispiega in classe è un sapere che non si dà mai come concluso, ma infinitamente aperto a nuovi significati, a nuovi approfondimenti, a nuovi punti di vista (Morin, 2015; Musetti, Pasini, Cattivelli, 2015). Il docente, in quanto educatore, ha il dovere di interpretare per dare risposte alle più disparate domande e dovrebbe essere in qualche modo in possesso delle seguenti dieci caratteristiche: disponibilità al cambiamento; capacità di definire gli obiettivi di apprendimento; capacità di costruire e ri-costruire tali obiettivi; capacità di fornire un quadro di riferimento; capacità di progettare il materiale formativo; capacità di presentare l'innovazione; capacità di far crescere l'abilità nel risolvere i problemi; capacità di controllare la qualità dell'apprendimento; capacità di far acquisire una disciplina intellettuale; affidabilità.

Sono, dunque, molteplici le linee di intervento per prevenire e far fronte al disagio scolastico, poiché molteplice è la natura del fenomeno. È l'intero sistema, allora, che deve essere preso in considerazione se si vogliono portare avanti interventi di prevenzione, rilevazione e recupero che siano efficaci. Solo se si osserverà il mondo della scuola in una ottica sistemica, che utilizzi come chiave di lettura la complessità delle variabili che si vengono ad attivare (gruppo classe, scuola, famiglia ed extrascuola) e alle modalità con cui interagiscono, potremo avviare un efficace processo di cambiamento.

Box di approfondimento

Metodo di ricerca

I partecipanti e le procedure

La ricerca ha coinvolto gli studenti frequentanti le prime e terze classi di un istituto di scuola media inferiore del Comune di Gela: 194 studenti, di cui 89 maschi (45.9%) e 105 femmine (54.1%), di età compresa tra 11 e 15 anni ($M = 12.98$; $D.S. = 1.05$), di cui il 6.7% ha ripetuto una volta l'anno scolastico.

Rispetto alla variabile età, il gruppo è stato suddiviso in:

1. un gruppo di 78 alunni frequentanti il primo anno di scuola media inferiore, di età compresa tra 11 e 14 anni ($M = 11.94$; $D.S. = 0.63$);
2. un gruppo di 116 studenti iscritti al terzo anno di scuola media inferiore di età compresa tra 13 e 15 anni ($M = 13.68$; $D.S. = 0.57$).

L'analisi sul contesto socio-culturale della famiglia rileva che, rispetto al titolo di studio del padre: il 60.3% possiede la licenza media; il 19.6% possiede la licenza elementare; il 16% il diploma di scuola superiore e solo il 4% un diploma di laurea. Rispetto al titolo di studio della madre: il 66.5% possiede la licenza media; il 26.3% il diploma di scuola superiore; il 6.2% possiede la licenza elementare e solo l'1% un diploma di laurea.

Quindi, l'istruzione dei genitori è quasi sovrapponibile, con una predominanza della licenza media, a dimostrazione del fatto che una bassa scolarità sia ancora molto diffusa nel territorio siciliano. Questo dato è preoccupante se si pensa alla giovane età dei genitori, la cui età media è di 43.46 anni ($D.S. = 5.31$) per il padre e di 39.07 anni ($D.S. = 5.18$) per la madre.

Un altro dato da sottolineare è che nel 15.5% degli studenti il padre è stato detenuto per un breve periodo di tempo (da 1 a tre mesi) in una istituzione carceraria per reati minori.

Strumenti

Gli strumenti somministrati al gruppo di studenti sono: *questionario dati anamnestici*, *Analisi degli Indicatori Cognitivo-Emozionali del Successo Scolastico (Access)*, e il *Test sulla Valutazione della Dispersione e del Disagio Scolastico (TVD)*.

Il FAM – III (*Family Assessment Measure*) è stato somministrato solo ai genitori degli studenti coinvolti nella ricerca.

Il questionario dati anamnestici, costruito *ad hoc*, è stato utilizzato per rilevare i seguenti dati: età, sesso, livello di istruzione dei genitori, e status socio-economico (SES); quest'ultimo dato è stato ottenuto dal rapporto tra le entrate della famiglia e il livello di istruzione dei genitori (Hollingshead, 1975).

L'Access (Vermigli *et al.*, 2003) è un *test* multidimensionale che misura le seguenti aree: la capacità di adattamento alle attività scolastiche, l'emotività, l'identità corporea, l'adattamento sociale e le relazioni familiari. Attraverso queste misure è possibile identificare le aree in cui adolescenti dagli 11 ai 19 anni possono incontrare difficoltà, che

rischiano di compromettere la riuscita in ambito scolastico; le scale misurano: il livello di adattamento del ragazzo al contesto scolastico, inteso come successo accademico; le relazioni interpersonali con i coetanei; i vissuti emozionali rispetto a se stesso in generale, al proprio corpo e ai legami familiari.

Il TVD (Mancini e Gabrielli, 2003) è uno strumento atto a valutare il vissuto dei ragazzi della scuola media inferiore, indagando il concetto di sé, e il rapporto rispettivamente con i compagni, con la scuola in genere, con gli insegnanti e con i genitori. È possibile somministrare suddetto strumento attraverso modalità individuale e collettiva ad adolescenti di età compresa tra 11 e 14 anni. Lo strumento è suddiviso in due parti: la parte A, composta da 28 frasi-stimolo che indagano tre macroaree, ovvero rapporto con il sé, con l'istituzione scolastica e con altre figure significative; la parte B, composta da 8 frasi-stimolo. Ai fini del progetto di ricerca è stata somministrata solo la parte A dello strumento.

Il FAM-III (Skinner *et al.*, 1995) è uno strumento di valutazione clinica e non clinica delle relazioni familiari; è costituito da tre moduli:

- a) scala generale, costituita da 50 item, che valuta la famiglia come sistema;
- b) scala diadica con 42 item, che esamina come ciascun membro della famiglia vede la sua relazione con un altro familiare;
- c) scala di auto-valutazione composta da 42 item, che indica come ogni membro della famiglia si percepisce all'interno del nucleo.

Confrontando queste prospettive si ottiene un quadro completo di come i membri della famiglia rappresentano i livelli di interazione familiare.

Ai fini del progetto di ricerca è stata somministrata la scala generale e quella di autovalutazione.

Prima della somministrazione degli strumenti, i genitori sono stati invitati a partecipare a una conferenza volta a spiegare loro gli obiettivi specifici della ricerca. Il consenso delle autorità scolastiche, dei genitori e degli studenti coinvolti nello studio è stata chiesta prima della distribuzione e la raccolta degli strumenti. I questionari erano anonimi.

La somministrazione degli strumenti è avvenuta in due giorni, un giorno per gli studenti del primo anno, e l'altro per gli studenti del terzo anno; simultaneamente, i questionari per i genitori sono stati dati agli studenti, con l'obiettivo di restituire i medesimi compilati entro una settimana.

La ricerca è stata approvata dalla IRB, *Internal Review Board*, della Facoltà di Scienze Umane e Sociali presso l'Università degli Studi di Enna "Kore".

Analisi dei dati

Sono state condotte statistiche descrittive al fine di indagare la capacità di adattamento degli studenti, il loro livello di disagio e dispersione scolastica, e la percezione delle relazioni familiari nei genitori.

Per indagare l'influenza delle variabili indipendenti sul livello di disagio dello studente, sugli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico e sulla rappresentazione

delle relazioni familiari è stata condotta un'Analisi Multivariata della Varianza (Manova).

La medesima analisi dei dati è stata condotta per misurare l'influenza dello *status* socio-economico e la condizione eventuale di detenzione del padre su livello di disadattamento scolastico del figlio.

In riferimento al *primo obiettivo* di ricerca (atto a valutare il rapporto tra gli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico e la presenza di uno qualunque svantaggio), sono state effettuate le analisi di correlazione, al fine di misurare il rapporto tra le sotto-dimensioni dell'Access e quelle del TVD.

In riferimento al *secondo obiettivo* di ricerca (volto ad identificare le variabili predittive del disadattamento scolastico), sono state utilizzate le analisi di regressione multipla, volte ad indagare le variabili predittive al disagio personale, affettivo, relazionale e scolastico; nel modello sono state incluse le seguenti variabili: scolarità ed età dei genitori, percezioni genitoriali della famiglia e capacità di adattamento del figlio.

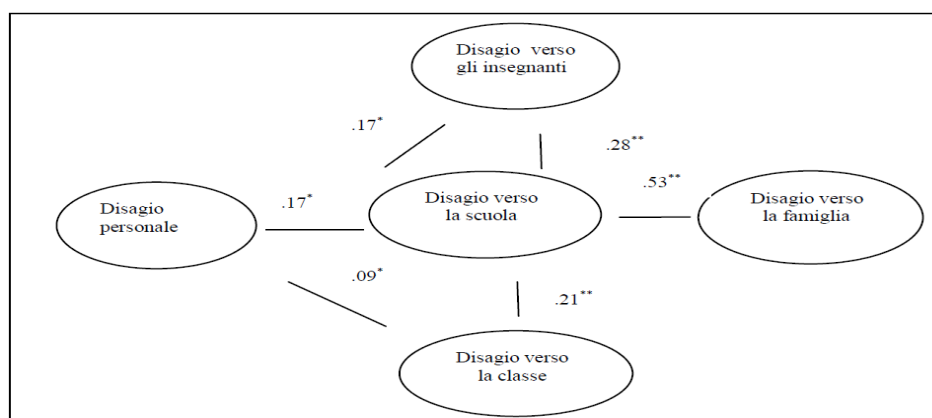
Risultati

Statistiche descrittive: la valutazione del disagio

Le statistiche descrittive mostrano che nella maggior parte degli studenti (70.6%) il disagio scolastico è assente, sebbene il 19.1% di essi presenti un livello minimo di disagio, seguito dal 6.2% con disagio grave. A conferma della letteratura, infatti, l'innalzamento del tasso di disagio scolastico sembra manifestarsi nella scuola media, e ciò per ragioni non soltanto legate all'ingresso nella pubertà, ma anche per caratteristiche sociali e istituzionali.

Al fine di individuare una relazione tra le sotto-dimensioni del disagio è stata condotta una analisi di correlazione Rho di Pearson. L'analisi dei dati mostra che: il disagio personale correla positivamente con quello verso la scuola e gli insegnanti; e soprattutto il disagio verso l'istituzione scolastica correla con quello verso i compagni di classe, gli insegnanti ed i genitori (Fig. 1).

Figura 1 – Correlazione tra le sotto-dimensioni del disagio scolastico



Note: *p < 0.01; **p < 0.001

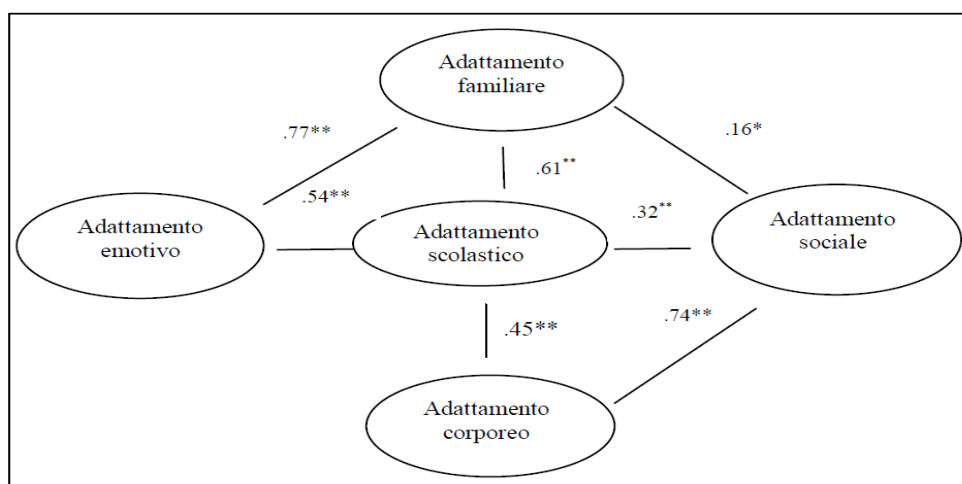
Una Analisi Multivariata della Varianza è stata condotta per indagare se le variabili indipendenti (classe di frequenza e genere) potessero influenzare il livello di disagio dello studente; l'analisi mostra l'effetto principale dell'età (Lambda di Wilks= 0.73, $p < 0.01$) sul disagio personale ($F_{(1,194)} = 7.56$, $p < 0.01$), sul disagio verso la scuola ($F_{(1,194)} = 5.99$, $p < 0.05$), e verso i genitori ($F_{(1,194)} = 37.44$, $p < 0.001$). L'analisi dei punteggi medi mostra in particolare come i ragazzi più grandi manifestano maggiore disagio personale, scolastico e familiare.

La medesima analisi dei dati è stata condotta per misurare l'influenza dello *status* socio-economico e la condizione eventuale di detenzione del padre su livello di disadattamento scolastico del figlio: l'analisi mostra l'effetto della prigionia del padre (Lambda di Wilks = 0.92, $p < 0.05$) sul disagio personale ($F_{(1,194)} = 6.98$, $p < 0.01$) e sul disagio verso i pari ($F_{(1,194)} = 4.21$, $p < 0.01$): in particolare gli studenti i cui padri sono stati detenuti mostrano una maggiore svantaggio personale e disagio verso coetanei.

Statistiche descrittive: indicatori cognitivo emozionali del successo scolastico

È stata condotta una analisi di correlazione Rho di Pearson al fine di individuare una possibile relazione tra gli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico. L'analisi dei dati mostra che: l'adattamento scolastico è correlato con tutte le altre dimensioni; l'adattamento emotivo correla con quello corporeo, e quest'ultimo con quello sociale; l'adattamento familiare correla con quello scolastico, emotivo e sociale (Fig. 2). A conferma della letteratura, è possibile affermare che durante l'adolescenza l'ambiente circostante appare fondamentale per un buon livello di crescita e sviluppo cognitivo, emotivo-affettivo, e socio-relazionale.

Figura 2 – Correlazione tra gli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico



Nota. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Una successiva Manova mostra l'influenza dell'età sugli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico (Lambda di Wilks= 0.81, $p < 0.001$), in particolare: l'adattamento emotivo ($F_{(1,194)} = 4.08$, $p < 0.05$), quello corporeo ($F_{(1,194)} = 20.89$, $p < 0.001$) e sociale ($F_{(1,194)} = 33.63$, $p < 0.001$). L'analisi dei punteggi medi mostra che i più piccoli manifestano un maggiore adattamento sociale; i più grandi un maggior

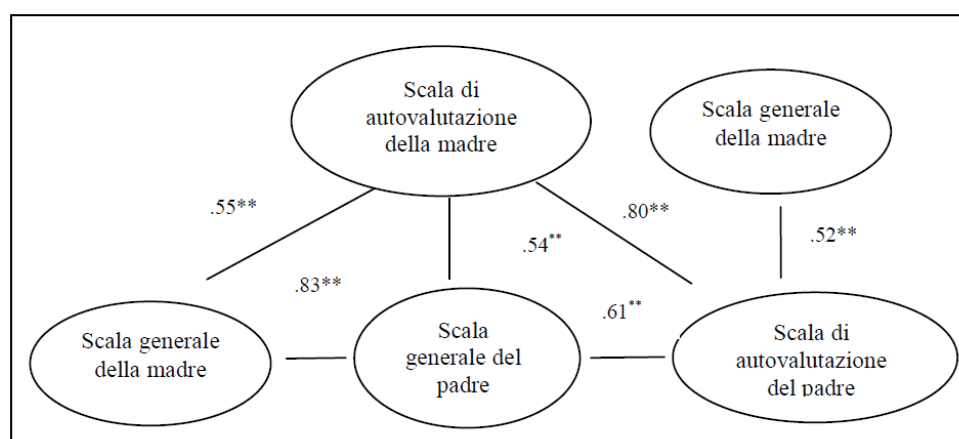
adattamento corporeo e sociale.

La medesima analisi dei dati è stata condotta per misurare l'influenza dello *status* socio-economico (SES) sugli indicatori del successo scolastico: l'analisi mostra l'effetto principale del SES (Lambda di Wilks = 0.87, $p < 0.01$) sull'adattamento scolastico ($F_{(1,194)} = 3.88$, $p < 0,05$), emotivo ($F_{(1,194)} = 6.50$, $p < 0,01$), e soprattutto familiare ($F_{(1,178)} = 10.62$, $p < 0.001$). In particolare sono gli studenti appartenenti ad uno status socio-culturale medio ad avere maggiore capacità di adattamento in tutte le sovra-citate dimensioni, rispetto agli studenti con basso status socio-economico.

Statistiche descrittive: la percezione delle relazioni familiari

Per individuare la relazione tra le percezioni che i genitori hanno della famiglia è stata condotta una analisi di correlazione *Rbo* di *Pearson*. L'analisi dei dati mostra come la rappresentazione che il padre ha del nucleo familiare (scala generale) correla positivamente con: la valutazione che ha di se stesso all'interno della famiglia (scala di autovalutazione), e con la percezione che la madre ha della famiglia e di sé nel suo ruolo di genitrice (Fig. 3). La presenza di una così intensa correlazione testimonia l'evoluzione culturale del concetto di genitorialità, ovvero è un indicatore della trasformazione odierna da patria potestà a responsabilità parentale. La responsabilità è condivisa da entrambi i genitori in virtù della rivalutazione culturale e pedagogica dei due ruoli; tali ruoli non sono più rigidamente connessi ai due sessi, ma si completano anche con la reciproca interscambiabilità e complementarietà, facendo comunque attenzione al processo di identificazione e alla chiarezza dei confini e delle regole concordati tra i due. La genitorialità, infatti, si esprime sulla base della capacità relazionale ed affettiva costruita dalla coppia.

Fig 3 - Correlazione tra le sotto-scale del Fam



Nota: ** $p < 0.01$

Una successiva Manova mostra l'effetto principale del livello di scolarità (Wilk's Lambda = 0.71; $p < 0.001$) e dell'età del padre (Wilk's Lambda = 0.37; $p < 0.001$) e l'effetto di interazione età * scolarità (Wilk's Lambda = 0.35; $p < 0.001$) sulle scale del Fam. Il *post hoc* di Takey mostra come i punteggi più alti nelle scale sono ottenuti dai padri con un livello culturale maggiore e con una età inferiore.

La medesima analisi dei dati mostra l'effetto principale dell'età della madre (Wilk's Lambda = 0.37; $p < 0.001$) e l'effetto di interazione età * scolarità (Wilk's Lambda = 0.55; $p < 0.001$) su entrambe le scale Fam. Il post hoc di Tukey mostra come i punteggi più alti nella scala di autovalutazione sono ottenuti dalle madri più grandi, viceversa i punteggi più alti nella scala generale sono ottenuti dalle madri più giovani.

Correlazione tra disagio scolastico e adattamento

Per verificare la prima ipotesi di ricerca è stata condotta una analisi di correlazione Rho di Pearson, che mostra come (Tab. 1): il disagio identitario correla negativamente con l'adattamento scolastico e quello corporeo; il disagio scolastico correla negativamente con l'adattamento emotivo e familiare e positivamente con l'adattamento corporeo e sociale; il disagio verso i genitori correla positivamente con l'adattamento corporeo e sociale, ma negativamente con l'adattamento emotivo e familiare. L'ipotesi appare, dunque, confermata.

Tab. 1 – Correlazione tra le dimensioni del TVD e dell'Access

	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.
a. Disagio personale	-								
b. Disagio con compagni	.10	-							
c. Disagio verso la scuola	.15	.10	-						
d. Disagio con insegnanti	.15	.10	.28**	-					
e. Disagio verso i genitori	-.14	-.52	.54**	-.06	-				
f. Adattamento scolastico	-.28**	.43	-.11	-.11	.01	-			
g. Adattamento emotivo	-.06	.93	-.53**	-.03	-.64**	.53**	-		
h. Adattamento corporeo	-.25*	.01	.24*	-.10	.68**	.42**	-.08	-	
i. Adattamento sociale	-.20	-.04	.22*	-.05	.65**	.29**	-.07	-.20	-
l. Adattamento familiare	-.13	.10	-.36**	-.22*	-.47**	.60**	.76**	.08	.10

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Quali variabili predittive al disagio

A conferma dell'ipotesi di ricerca, la prima analisi di regressione multipla mostra come il livello di scolarità e l'età del padre, insieme alla capacità di adattamento del figlio al contesto scolastico sono predittivi del livello di disagio personale nell'adolescente (58.5% della varianza complessiva spiegata).

La seconda analisi di regressione mostra come la percezione che i genitori hanno di se all'interno del nucleo familiare e la capacità di adattamento emotivo del figlio sono predittivi del livello di disagio dello studente nei confronti della scuola (come istituzione educativa) e spiegano il 67.3% della varianza complessiva.

La terza analisi di regressione mostra come il livello di scolarità e l'età del padre, insieme alla percezione che entrambi i genitori hanno della famiglia e del loro ruolo all'interno di essa, sono predittivi del livello di disagio dello studente nei confronti degli insegnanti (47.9% della varianza complessiva spiegata).

Bibliografia

- Ackard, D. M., Neumark-Sztainer D., Story M., & Perry, C. (2006). Parent-child connectedness and behavioral and emotional health among adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, 30 (1), 59-66.
- Alderman H., Behrman J. R., Lavy V., & Menon R. (2001). Child Health and School Enrollment: A Longitudinal Analysis. *Journal of Human Resources*, 36(1), 185-205.
- Allen, S., & Daly, K. (2007). The Effects of Father Involvement: An Updated Research Summary of the Evidence. [Online] Available: <http://www.fira.ca/csm/documents/29/Effec> (May, 2007).
- Amenta, G. (2004). *Gestire il disagio a scuola* [Manage the discomfort at school]. Brescia: La Scuola. Italian.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320. doi: 10.1111/j.1741-3737.2000.00533.x
- Astone, N. M. & McLanahan, S. S. (1994). Family structure, residential mobility, and school dropout: A research note. *Demography*, 31, 575-584.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Biblioteca Scientifica
- Bateson, G. (2008). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Berndt, T. J. (1989). Obtaining support from friends during childhood and adolescence. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social support* (pp. 308-330). New York: Wiley
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Cortina Raffaello Editore.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York, NY: Basic Books.
- Ceruti, M. (2012). *Docenti oggi*. Milano: Giunti Scuola.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Changing relationships, changing youth: Interpersonal contexts of adolescent development. *Journal of early adolescence*, 24(1), 55-62. doi: 10.1177/0272431603260882.
- Collins, W. A., Haydon, K. C. & Hesemeyer, P. (2007). Relating relationships: Development expansion, and interrelations in relationship networks. *International Journal of Behavioral Development*, 31(6), 581-584.
- Craparo, G., Gori A., Mazzola, E., Petrucci, I., Pellerone, M., Rotondo, G. (2014). Posttraumatic stress symptoms, dissociation, and alexithymia in an Italian sample of flood victims. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 10, 2281-2284. doi: 10.2147/NDT.S74317.
- Crosnoe, R., Glen, H. & Elder, J. R. (2004). Family dynamics, supportive relationships, and educational resilience during adolescence. *Journal of family issues*, 25(5), 571-602. doi:10.1177/0192513X03258307.
- D'Alessio, M., & Petrucci, I. (2005). La classe: uno spazio per lo sviluppo psicosociale. In M. D'Alessio & S. De Stasio (Eds.), *Psicologia e processi educativi* (pp. 57-68). Roma: Carocci.
- Deepshikha, S., & Bhanot, S. (2011). Role of family environment on socio-emotional adjustment of adolescent girls in rural areas of Eastern Uttar Pradesh. *Journal of Psychology*, 2 (1), 53-56.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Research Report RR433. [Online] Available: http://www.bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desfor ges.pdf (June, 2003).
- Dishion, T. J., French, D. C., & Patterson, G. R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*, (Vol. 2). *Risk, disorder, and adaptation* (pp. 421-471). New York: John Wiley & Sons.

- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M. & Skinner, M. L. (1991). Family, school and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental psychology*, 27(1), 172-180. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.27.1.172>
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology (Vol. 3). Social, emotional, and personality development* (pp.701-778). New York: Wiley.
- Fazio, I. (2004). The family, honor and gender in Sicily: models and new research. *Modern Italy*, 9(2), 263-280. Retrieved from http://cges.umn.edu/docs/Fazio.The_Family_Honor_and_Gender_in_Sicily.pdf
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142. doi: 10.3102/00346543059002117.
- Fosco, G. M., Stormshak E., Dishion T. J., & Winter, C. (2012). Family relationships and parental monitoring during middle school as predictors of early adolescent problem behavior. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, 41(2), 202–213. doi: 10.1080/15374416.2012.651989.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., van der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. M. (2009). The relationship between parenting and delinquency: a meta-analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 37(6), 749-75. doi: 10.1007/s10802-009-9310-8.
- Gadsden, V., & Ray, A. (2003). *Fathers' role in children's academic achievement and early literacy*. ERIC Digest. [Online] Available: <http://www.ericdigests.org/2004-3/role.html>.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36, 715-738.
- Gray, K. L. (2011). *Effects of parent-child attachment on social adjustment and friendship in young adulthood*. [Online] Available: <http://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=psycdsp> (June, 2011).
- Hafen, C. A., & Laursen, B. (2009). More problem and less support. Early adolescent adjustment forecast changes in perceived support from parents. *Journal of family psychology*, 23(2), 193-202. doi: 10.1037/a0015077
- Hollingshead, A.B. (1975). *Four factor index of social status*. [Online] Available: <http://psy6023.alliant.wikispaces.net/file/view/hollingshead+ses.pdf>
- Howard, K. S., Lefever, J. E., Borkowski, J. G., & Whitman, T. L. (2006). Fathers' influence in the lives of children with adolescent mothers. *Journal of Family Psychology*, 20 (3), 468-476.
- Iacolino, C., Pellerone M., Ferraro, A.M., & Campanaro, S.C. (In press). Il disimpegno morale, l'orientamento valoriale e la percezione del fenomeno mafioso: uno studio condotto su un gruppo di adolescenti siciliani. *Narrare i gruppi. Etnografia dell'interazione quotidiana. Prospettive cliniche e sociali*.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996), Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child development*, 67(3), 1103-1118.
- Lee, S. Y. (2012). The mediating effect of self-esteem and learning attitude on the relationship between middle school students' perceived parenting style and school life adjustment. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 4(1), 389-398.
- Licari, G. (2008). Vivere con gli altri nell'epoca post-moderna. Per un modello di convivenza interculturale. *Narrare i gruppi. Etnografia dell'interazione quotidiana. Prospettive cliniche e sociali*, 3(3), 1-12.
- Licari, G., & Giorgi, G. (2015). Conoscere il mondo per conoscere la propria cultura *Narrare i gruppi. Etnografia dell'interazione quotidiana. Prospettive cliniche e sociali*, 1(1), 10-16.
- Lipschitz-Elhawi, R., & Itzhaky, H. (2005). Social support, mastery, self-esteem and individual adjustment among at-risk youth. *Child and Youth Care Forum*, 34 (5), 329-346.
- Magnano, P., Ramaci, T., & Platania, S. (2014a). Self-efficacy in learning and scholastic success: implications for vocational guidance. *Procedia-Social and Behavioural Sciences Journal*, 116, 232-236. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.374

- Magnano, P., Santisi, G., & Ramaci, T. (2014b). Does the metacognitive attitude predict work motivation in Italian teachers? *Open Journal of Social Sciences*, 2014, 2, 95-105. doi: 10.436/jss.2014.212014
- Malizia, N. (2016a). *Abusi, violenze, maltrattamenti a scuola. Quando i bambini subiscono in silenzio*. Roma: Edizioni Giappichelli.
- Malizia, N. (2016b). *La devianza minorile nell'ottica sociologica e scientifica*. Acireale: Edizioni Bonanno.
- Malizia, N. (2016c) *Profili antropo-criminologici e medico-legali dei fenomeni di abuso sui minori*. Roma: Edizioni Giappichelli.
- Malizia, N. (2016d) *Suicidio e tentato suicidio in adolescenza. Cause, motivi, significati e interventi*. Roma: Edizioni Bonanno.
- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78 (1), 117-144. doi: 10.1093/sf/78.1.117
- Milan, S., & Pinderhughes, E. E. (2006). Family Instability and Child Maladjustment Trajectories During Elementary School. *J Abnorm Child Psychol*, 34(1), 43-56. doi: 10.1007/s10802-005-9007-6.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Musetti, A., Pasini, C., Cattivelli, R. (2015). La quotidianità dell'incontro in classe: insegnamento e alterità. *Narrare i gruppi Etnografia dell'interazione quotidiana Prospettive cliniche e sociali*, 10(1), 62-70.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp.11-39). New York: Teachers College Press.
- Pellerone M. (2013a). Identity status, coping strategy and decision making process among Italian university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 1399-1408. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.156
- Pellerone, M. (2013b). Time perception in children with developmental dyscalculia, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 103, 1220-1227. doi 10.1016/j.sbspro.2013.10.450.
- Pellerone, M. (2015). La fenomenologia della dispersione scolastica [The phenomenology of school dropout]. In M. Pellerone (Ed.), *Rischio di dispersione scolastica e disagio socio-educativo. Strategie e strumenti di intervento in classe* [School drop-out risk and socio-educational discomfort. Strategies and intervention tools in the classroom]. (pp. 17-28). Milano: Franco Angeli. Italian.
- Pellerone, M., & Bellomo, M. (2015). Racial Identity and Disability: The Perception of the "Other" in a Group of Italian School Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 161-166. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.075
- Pellerone, M., Passanisi, A., & Bellomo, M. (2015) Identity development, intelligence structure and interests: Adolescents and the decision-making process. *Journal of Psychology Research and Behavior Management*. Dove Medical Press, 8, 239-249. doi: 10.2147/PRBM.S88631.
- Pellerone M., Tolini, G., & Polopoli, C. (2016). Parenting, identity development, internalizing symptoms and alcohol use. A cross-sectional study in a group of Italian adolescents. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. Dove Medical Press.
- Petrucelli, I., & Pedata, L.T. (2006). I minori devianti e l'influenza del gruppo nelle azioni violente. In A.M. Disanto (Ed.), *Percorsi di crescita oggi: itinerari accidentati* (pp. 109-131). Roma: Magi.
- Pong, S. L. & Ju, D. B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, 21 (2), 147. doi: 10.1177/019251300021002001

- Rubin, K.W., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed, Vol. 3, pp.619-700). New York: Wiley.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107, 1-35.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*. [Online] Available: <http://www.jstor.org/stable/1163325>
- Rumberger, R. W., & Palardy G. (2005). Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative Indicators of high school performance. *American Educational Research Journal*, 42 (1), 3-42. doi: 10.3102/00028312042001003
- Salvini, A. (2006). Note sul concetto psicologico d'identità. *Narrare i gruppi. Prospettive cliniche e sociali*, 1(1), 5-15.
- Santisi, G., Magnano, P., Hichy, Z., & Ramaci, T. (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: an empirical study. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 116, 1227-1331. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.373
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*. New York: Falmer Press.