Università degli Studi Milano-Bicocca

Dipartimento di Psicologia

I FATTORI DI RISCHIO E PROTETTIVI AL DISAGIO SCOLASTICO IN ADOLESCENZA: l'analisi multivariata sui dati di uno studio longitudinale

Coordinatore: Chiar.mo Prof. Dario Romano

Tutor: Chiar.mi Prof. Fabio Madeddu - Prof. Hans Schadee

Tesi di Dottorato in:

"Psicologia sociale, cognitiva e clinica"

XXI CICLO

Dott.ssa Francesca Trussoni

Anno Accademico: 2008-2009

per Adele

INDICE

Abstract e riassunto……pg. 4
Introduzione……pg. 7

CAPITOLO 1

1.1 La ricerca longitudinale internazionale in psicopatologia evolutiva……pg. 8
1.2 Inquadramento teorico del fenomeno "*drop-out*" scolastico……pg. 10
1.3 La costruzione del questionario per il rilevamento delle forme *covered*……pg. 12

CAPITOLO 2

2.1 Lo Studio Pilota sul campione di Milano ……pg. 15
2.2 Analisi fattoriale esplorativa……pg. 17
2.3 Analisi descrittiva e distribuzione frequenze……pg. 20

CAPITOLO 3

3.1 Lo Studio Longitudinale sugli Adolescenti di Parma (SLAP)……pg. 22
3.2 Ipotesi di ricerca e metodologia ……pg. 28
3.3 Analisi delle correlazioni nelle 3 ondate longitudinali……pg. 32
3.4 Analisi della corrispondenza multipla: Optimal Scaling……pg. 37
3.5 Analisi Fattoriale dei dati……pg. 42
- Analisi vincolata sul campione di Parma……pg. 44
- Analisi confermativa sul campione di Milano……pg. 46
- Analisi multisample sul campione Milano + Parma……pg. 47

3.6 Analisi Longitudinale dei dati……pg. 52
- Test di confronto fra medie (ANOVA)……pg. 56
- Analisi descrittiva sottocampione "*a rischio*"……pg. 57

3.7 Analisi Multivariata dei dati……pg. 63
- Modello di equazioni lineari con variabili osservate ……pg. 63
- Modello di equazioni strutturali……pg. 68
- Modello completo strutturale sui dati longitudinali……pg. 73

3.8 Analisi Comparativa dei dati……pg. 83
- Integrazione con dati insegnanti……pg. 83
- Integrazione con dati genitori……pg. 85

CAPITOLO 4

4.1 Conclusioni……pg. 88
4.2 Valutazioni critica dei risultati e sviluppi futuri……pg. 92
4.3 Bibliografia……pg. 96
4.4 Allegati……pg. 99
- lista degli items del questionario S.I.D……pg..99
- riduzione dati e attribuzione punteggi……pg.. 109
- elenco degli strumenti SL.A.P. utilizzati……pg. 128

ABSTRACT

This work explores the evolution of psychological variables that evaluate adolescents' experience of school aiming to study (and prevent) drop-out.
Data from a 3-wave longitudinal panel (N = 235, measured at 12, 15 and 17 years of age) were used to estimate a structural equations model with the same observed variables, scales adapted from another longitudinal study (*Borricua Chidren Interview*, Bird, 2006), in the three waves as indicators of risk or protection factors with the factors linked over time predicting school experience of the adolescents.
A specific questionnaire, S.I.D (*Self Inventory in-school drop-out*) was constructed to probe the reasons for feeling uneasy at school (covert drop-out). The resulting structural equation model identified 3 scales - self-esteem, coping and social supports- as protective, and 4 scales - association with deviant peers, delinquency behaviour/attitude, and sensations seeking – as risk factors for covert drop-out in S.I.D.
The loadings of the observed variables vary over time. The role of relational variables is determinant at 17 years, when peer relationships are obviously relevant, both in term of risk (deviant peers), and in term of protection (social support).
Implications for current practice and future research are discussed for understanding the etiology of in-school drop-out and adopting specific prevention strategy to improve the quality of school experience during adolescence.

Keywords: *in-school drop-out; longitudinal study; risk and protective factors; developmental psychopathology; structural equation model; factor analysis.*

* * *

RIASSUNTO

Obiettivo

L'obiettivo di questo lavoro è analizzare l'evoluzione di alcune variabili psicologiche che determinano una condizione di disagio scolastico, formalizzando la relazione fra fattori di rischio e fattori protettivi alla dispersione scolastica e alla devianza minorile, attraverso tecniche statistiche che permettono di definire il peso di queste variabili nelle diverse fasi dell'adolescenza (12-15-17 anni).
In un'ottica preventiva di utilità sociale e *action research*, l'obiettivo ultimo di questo lavoro è quello di evidenziare i processi evolutivi che sono alla base del fenomeno del disagio scolastico latente, in maniera da fornire indicazioni empiricamente utili per attivare delle misure che tutelino i soggetti a rischio di abbandono e, conseguentemente, a rischio di sviluppare condotte devianti.

Metodi e Campione

La ricerca è stata svolta attraverso uno studio longitudinale su un campione di adolescenti residenti nel territorio di Parma che sono stati seguiti nel corso della crescita (S.L.A.P.: *Studio Longitudinale sugli Adolescenti di Parma*[1]).

[1] Il progetto di ricerca SLAP del Dipartimento di Psicologia dell'Università degli Studi Milano-Bicocca è stato parzialmente finanziato nel 2006 dal Dipartimento Nazionale Politiche Antidroga della Segreteria della Presidenza del Consiglio (Dazzi, Madeddu, 2009).

Attualmente sono a disposizione i dati relativi a 581 studenti intervistati all'età di 12 anni, 451 studenti a 15 anni, e 247 studenti a 17 anni.
Nel presente lavoro, sono stati esaminati i dati longitudinali relativi a 235 casi, di cui si dispongono informazioni su tutte le fasi dell'adolescenza considerate: 12, 15 e 17 anni.
I dati sono stati analizzati attraverso tecniche multivariate (analisi fattoriale, analisi della corrispondenza, ANOVA e modelli di equazioni strutturali).

Al fine di evidenziare i casi di disagio scolastico conosciuti in letteratura come *in-school drop-out* (Solomon, 1989) è stato costruito un questionario S.I.D. (*Self Inventory in-school Drop-out*), che è stato proposto nell'ultima ondata longitudinale (17 anni) e, in via preliminare, è stato somministrato prima su un campione di adolescenti di Milano (N=96), corrispondenti per età a quelli del campione di Parma (N=235), con l'obiettivo di verificarne le scelte terminologiche e l'applicabilità in un setting scolastico.
Il questionario prevede 4 alternative di risposta, a cui è associato un punteggio a seconda del grado di allarme associato a ciascuna risposta:

- 1=assenza di disagio scolastico;
- 2=difficoltà moderate;
- 3=richiesta di attenzione;
- 4=livello di rischio.

Punteggi alti nel questionario delineano il quadro di una condizione di disagio scolastico che non si concretizza in una scelta di abbandono, ma in un disimpegno rispetto al raggiungimento di obiettivi formativi o in un malessere collegato alla dimensione scolastica.
Sul campione di Parma, i risultati di tale questionario sono stati integrati con le scale di un'intervista strutturata (*Boricua Children Interview* Bird, 2006), che è stata effettuata nelle 3 ondate longitudinali: 12, 15 e 17 anni. Questo strumento, adattato dal progetto longitudinale "Boricua/Pittsburgh Youth Study**"**, *Columbia University e University of Pittsburgh*[2], rientra all'interno delle scale somministrate per la ricerca S.L.A.P. (*Studio Longitudinale sugli Adolescenti di Parma*).
Inoltre, si è proceduto ad integrare i dati raccolti a 17 anni con informazioni ricavate a 12 e 15 anni anche dal contesto familiare (*Boricua Adult Interview- CBCL/6-18,* Achenbach, 2001) e scolastico (*Rutter Teacher Scale,* Rutter, *1988*).

Risultati

A seguito delle procedure di analisi fattoriale dei dati, prima esplorativa e poi confermativa su entrambi i campioni (Milano e Parma), è emerso che il questionario indaga tre dimensioni: l'impegno che lo studente investe nella dimensione scolastica, la relazione con i professori e il rendimento. Questi fattori sono fra loro interdipendenti, soprattutto per quanto riguarda l'impegno e il rendimento.
Per comprendere i processi evolutivi che sono in parte alla base del disagio scolastico, è stato necessario integrare i risultati di tale questionario (applicato a 17 anni) con le scale della *Boricua Children Interview* (applicate a 12, 15 e 17 anni), da cui sono emerse le seguenti conclusioni:

1) le variabili che sistematicamente mantengono il loro peso causale nel corso della crescita sono:
   - per quanto riguarda i fattori di protezione: il livello di autostima, le abilità di coping e il supporto sociale;
   - per quanto riguarda i fattori di rischio: il livello di sensation seeking, l'attitudine verso comportamenti delinquenziale e l'affiliazione con pari devianti.
2) Queste variabili non hanno la stessa rilevanza a 17 anni. Infatti, comparando gli estremi della distribuzione sia in negativo (livelli di rischio drop-out) che in positivo (livelli non di rischio), risulta che le variabili "*relazionali*" hanno un peso maggiore, sia in termini di rischio (delinquenza fra coetanei), che di protezione (supporto sociale nel gruppo amicale).

[2] Questo strumento permette di ricavare informazioni relative alle seguenti aree: *coping, ambiente scolastico, familismo, supporto sociale, autostima, locus of control, atteggiamento verso la delinquenza, delinquenza fra i coetanei, comportamento delinquenziale, sensation seeking, monitoring, maltrattamenti/abusi, stress ambientale, esposizione alla violenza*.

3) Nel modello longitudinale che considera le 3 fasi dell'adolescenza, risulta che la fase più matura (15-17 anni) presenta maggiori livelli di persistenza e continuità dei parametri strutturali, rispetto alla preadolescenza (12 anni), la quale, invece, risulta maggiormente condizionata dall'impatto di variabili familiari.

4) Inoltre, i fattori di rischio e di protezione non sono sempre ortogonali: infatti, è solo nella fase evolutiva dei 15 anni che presentano una correlazione negativa. Questa, quindi, sembrerebbe essere la fase in cui si strutturano dei sistemi di opinione più definiti, probabilmente legati alla costruzione di un senso di identità personale che poi si consolida ulteriormente a 17 anni.

5) Infine, il sottocampione che a 17 anni risulta "a rischio di drop-out" presentava già a 15 anni punteggi significativamente più elevati (Anova, P<.000) nelle scale del comportamento delinquenziale e dell'esposizione ad eventi traumatici (maltrattamenti/abusi), mentre a 17 anni, oltre a queste variabili, risultano significativi anche l'affiliazione con pari devianti, e, in misura minore, l'assenza di supporto sociale e la tendenza a deresponsabilizzarsi e, quindi, proiettare la causa del proprio disagio all'esterno, principalmente sulla dimensione scolastica.

Sviluppi futuri

Nel complesso, i risultati del questionario *Self Inventory in-school Drop-out* non risultano statisticamente correlati con altri indici clinici o sintomatologici (*DISC-IV: Diagnostic Interview Schedule for Children for DSM-IV,* Fisher, 1997 - *CBCL: Child Behavior Checklist for Ages 6/18*, Achenbach, 2001). Pertanto, tali dati non sono legati ad una specifica realtà clinica, ma possono essere considerati indicativi di come evolvono le variabili che misurano il disagio scolastico e il rischio di drop-out nell'intero campione adolescenziale.

Alla luce di tali dati, si ipotizzano le seguenti applicazioni empiriche:

- il questionario presenta adeguati livelli di attendibilità e di validità di contenuto. Pertanto può essere applicato in via sperimentale, considerando punteggi superiori a 2 deviazioni standard come indicativi di una condizione di disagio evolutivo che si ripercuote sul vissuto scolastico.
- Su questi casi è opportuno impostare programmi di prevenzione che è consigliabile intervengano per potenziare soprattutto le variabili relazionali, ad esempio attraverso interventi che favoriscano l'inserimento dello studente all'interno del contesto scolastico (modalità di apprendimento cooperativo/collaborativo – tutoring o peer education…).
- Per risultare efficaci, è consigliabile che tali interventi vengano impostati intorno ai 14/15 anni, perché questo è il momento in cui si struttura un modello di persistenza che, se non viene modificato, tende a rinforzarsi nel tempo attraverso patterns causali piuttosto stabili. Questa fase sembrerebbe coincidere con il momento in cui vengono formati sistemi di opinione più stabili che trascinano il loro effetto sulle fasi successive dello sviluppo, ed è quindi, consigliabile che un'eventuale lavoro preventivo venga pianificato nel momento immediatamente precedente alla definizione di questi modelli di pensiero, ovvero intorno ai 14 anni.
  Per realizzare questo obiettivo è consigliabile che la scuola sia particolarmente orientata a lavorare sugli aspetti relazionali che favoriscono l'integrazione.

* * *

Parole chiave: *disagio scolastico; studio longitudinale; fattori di rischio e protettivi; psicopatologia evolutiva; modelli di equazioni strutturali; analisi fattoriale.*

INTRODUZIONE

L'obiettivo di questo lavoro di ricerca è la definizione dei fattori connessi al disagio scolastico e alla devianza minorile.

Tale progetto rientra all'interno di uno studio longitudinale su larga scala (*Studio Longitudinale sugli Adolescenti di Parma*[3]*)*, il cui fine è la comprensione dei percorsi evolutivi che tutelano o meno rispetto allo sviluppo di condotte devianti.

La fase preliminare di questo lavoro ha previsto la costruzione di uno strumento *self-report* in grado di rilevare i casi in cui viene segnalato un significativo disinvestimento dalla dimensione scolastica, senza che tale disagio si concretizzi in una vera e propria condotta di abbandono (forme mascherate di abbandono, ovvero *covered drop-out)*.

Una volta identificato il sottocampione che a 17 anni risulta "*a rischio*", si è proceduto ad analizzare quali variabili caratterizzavano questi quadri a 12 e 15 anni, e quali possono essere gli antecedenti evolutivi che si strutturano come *fattori di rischio* o *di protezione* rispetto alla possibilità di incorrere in un fallimento scolastico o sviluppare comportamenti che avvicinano ad una dimensione potenzialmente deviante (ad es. comportamento delinquenziale, atteggiamento favorevole verso la delinquenza, sensation seeking, affiliazione con pari devianti).

Sul piano metodologico, le analisi sono state condotte attraverso modelli di equazioni strutturali, in grado di formalizzare le relazioni fra variabili osservate e latenti.

Nel 1° capitolo viene delineato il contesto teorico in cui si inserisce questa ricerca, nel 2° capitolo vengono illustrati i risultati dello studio pilota, nel 3° capitolo vengono esposti i risultati della ricerca longitudinale, mentre nel 4° capitolo vengono indicate le conclusioni e gli sviluppi futuri.

[3] La ricerca, iniziata presso il Centro Studi Farmacodipendenze- SerT di Parma, ha ottenuto il riconoscimento e il patrocinio dell' Organizzazione Mondiale della Sanità (M.G. Monteiro, MD, PhD Coordinator Management of Substance Dependence, World Health Organization) e il patrocinio della Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dal 2004 viene condotta pressa l'Università degli Studi Milano-Bicocca, sotto il coordinamento dei Professori F. Madeddu e S. Dazzi.

CAPITOLO 1

1.1 LA RICERCA LONGITUDINALE INTERNAZIONALE IN PSICOPATOLOGIA EVOLUTIVA

Le strategie della ricerca longitudinale sono alla base della ricerca in psicopatologia evolutiva che si occupa dello studio delle origini e delle cause dei modelli individuali di disadattamento comportamentale (Sroufe & Rutter, 1984). Storicamente, è intorno alla fine degli anni '70 del secolo scorso che le ricerche longitudinali si sviluppano in maniera corposa, rifacendosi a quelle indagini epidemiologiche e genetiche che considerano determinante l'influenza del passato individuale sul funzionamento attuale.

Nello studio della formazione dei disturbi del comportamento nell'adolescenza sono a disposizione ricerche su larga scala basati sulla popolazione generale che provengono principalmente da Gran Bretagna, Stati Uniti, Nuova Zelanda, Svezia e Finlandia (Rutter, Giller & Hagell, 1998). All'interno di questi studi, la ricerca in psicopatologia evolutiva (Brook, Cohen, 1998) ha sistematicamente dimostrato l'associazione fra disagio evolutivo, uso di sostanze in adolescenza e comportamenti delinquenziali, così come gli studi epidemiologici (Kerner, 1996) e metanalitici (Ito, 1996) hanno evidenziato la relazione tra uso di sostanze e recidive di reato, in presenza di condizioni ambientali frustranti. L'alto tasso di comorbilità fra diversi comportamenti disadattivi ha portato alcuni autori ad ipotizzare l'esistenza di una "*sindrome del comportamento problematico*" (*problem-behavior syndrome*), in cui rientrano problemi comportamentali che si riversano sia sul versante intrapsichico che su quello relazionale. In tal senso, il co-manifestarsi di delinquenza, aggressività, drop-out scolastico, e uso di sostanze, è talmente presente nella realtà clinica e sociale da ipotizzare la presenza di una associazione predittiva fra variabili (Brook, Whiteman, Finch e Cohen, 1996; Huizinga e Jacob-Chien, 1998, Robins, 1966, Robins e Wish, 1977, McCord, 1995). Alla luce di tali dati, è necessario studiare le relazioni fra variabili di tipo biologico-temperamentale, familiare e ambientale, che possono strutturarsi come *fattori di rischio* o *fattori di protezione* che predispongono o tutelano dalla produzione dei comportamenti devianti.

Parallelamente a queste considerazioni di natura teorica, la ricerca longitudinale internazionale ha sistematicamente sottolineato la difficoltà nel definire esattamente il peso causale dei fattori considerati.

Ad esempio, è necessario tenere in considerazione che se un costrutto funziona come fattore di rischio non significa che quel fattore esercita un effetto di natura causale sull'effetto osservato: bisogna infatti differenziare fra *marker* e *fattori di rischio causali* (Kraemer et al.,1997 O'Connor & Rutter, 1999). I primi sono fattori di rischio non coinvolti direttamente nella produzione dell'esito, ma comunque implicati nella produzione di un processo causale, ad esempio attraverso una *relazione spuria*[4].

Per definire il reale peso delle variabili considerate, è necessario effettuare un controllo causale seguendo un ragionamento "*controfattuale*" (Pearl, 2000, Morgan, Winship, 2007), in assenza del quale le variabili devono essere considerate come indicatori di rischio (marker), più che come meccanismi causali[5].

Sul piano metodologico, è quindi necessario isolare i meccanismi di rischio da altri fattori correlati, ma non direttamente implicati nel processo causale, poiché il disagio evolutivo/scolastico dipende da *processi multipli* più che dalla somma di singole cause e spesso alimenta, con una reazione a catena, il verificarsi di situazioni problematiche legate a difficoltà comportamentali, relazionali ed affettive.

* * *

[4] Ad esempio, se il drop-out scolastico è associato ad un successivo aumento di uso di sostanze, allora il drop-out è implicato come fattore di rischio per l'uso di sostanze. Se fosse, però, applicato un intervento per abbassare il grado di drop-out, e se non ottenessimo una modificazione nell'impatto di uso di sostanze, allora l'associazione risulterebbe spuria. In questo caso, dovremmo considerare l'implicazione di altri fattori che contribuiscono sia al drop-out che all'uso di sostanze: per esempio, la presenza di un quadro psicopatologico di Disturbo della Condotta potrebbe essere questo terzo fattore.

[5] Nella presente ricerca, le variabili vengono considerate come indicatori (marker) di un sottostante fattore latente (di rischio o di protezione).

1.2 INQUADRAMENTO TEORICO DEL FENOMENO "*DROP-OUT*" SCOLASTICO

Nel momento in cui ci poniamo l'obiettivo di misurare il fenomeno del drop-out, dobbiamo tenere in considerazione che non si tratta di un fenomeno "tutto/nulla", ma di una realtà soggettiva e sociale che si differenzia notevolmente a seconda delle diverse modalità di espressione.

Morrow (1986) non a caso ha rilevato cinque diverse categorie di drop-out:

1) i "cacciati" (*push-out*): allievi indesiderati che la scuola cerca attivamente di allontanare da sé (è legittimo ritenere che ragazzi con marcati tratti oppositivi e antisociali rientreranno in questa categoria);
2) i "disaffiliati" (*disaffiliated*): studenti che non provano nessun tipo di attaccamento per la scuola e per le persone che vi fanno parte;
3) le "mortalità educative" (*educational mortalities*): gli allievi che non risultano in grado di completare il programma di studio;
4) i "drop-out capaci" (*capable drop-out*): studenti che possiedono le risorse cognitive per affrontare il programma, ma che non risultano socializzati alle richieste della scuola;
5) infine, gli studenti che lasciano la scuola per un certo periodo (*stop-out*), ritornandovi solitamente nel corso dello stesso anno scolastico.

Accanto a queste categorizzazioni, esistono forme di drop-out in cui il fallimento scolastico non si concretizza nell'abbandono delle strutture scolastiche, ma nel fatto di rimanere fisicamente a scuola, mostrandosi però disimpegnati dal perseguimento di successi scolastici (*in-school drop-out*, Solomon, 1989). Si tratta di ragazzi che percepiscono la scuola come irrilevante rispetto ai propri obiettivi di vita e tendono a spostare le loro aspettative di successo solo su attività extra-scolastiche (*tuned-out*, LeCompte e Dworkin, 1991).

Il fenomeno dell'abbandono, quindi, non si presta ad una definizione univoca, non solo per la sua varietà interna, ma anche perché esso stesso è "*espressione di una costellazione di fenomeni a cui si connette e parzialmente si sovrappone"* (Sempio, 1999).

La difficoltà di una definizione univoca risiede anche nell'evidenza empirica dei diversi fattori che concorrono a determinare l'esperienza di fallimento scolastico[6].

In maniera simile, la difficoltà di stabilire nessi causali è legata alla forte eterogeneità dei fattori che incidono sul drop-out. Fenomeni di natura personale si affiancano a fattori di natura macrosistemica, come le condizioni di vita sociale, economica e politica di quel particolare tessuto culturale.

Ricerche empiriche hanno dimostrato che fattori di natura personale possono mediare il progressivo disinvestimento emotivo sul sistema educativo: ad esempio, ragazzi che sperimentano una caduta nei livelli di autostima a seguito di basse performance scolastiche possono reagire allentando difensivamente i loro legami con la scuola, percepita come fonte di frustrazione narcisistica. Se all'interno di questo processo, interviene come mediatore il rifiuto da parte del gruppo di coetanei e l'associazione con pari devianti, le possibilità che il rifiuto scolastico si concretizzi in un drop-out sono molto alte (Kaplan, Peck e Kaplan, 1997).

Un aspetto molto interessante degli studi che si sono occupati di valutare il fenomeno del drop-out, è legato alla diversa derivazione degli abbandoni scolastici. Nel drop-out della scuola primaria sembrano determinanti fattori di natura socio-culturale, che riguardano la famiglia, mentre sul fallimento a livello della scuola secondaria, soprattutto di 2° grado, incidono soprattutto variabili di tipo personale, come la perdita di significato della formazione culturale come fonte di realizzazione personale nella propria vita (Sempio, 1999).

Alla luce di questi dati, la ricerca che è stata svolta sui campioni di Milano e di Parma mira a misurare la natura di tale fenomeno, cercando una copertura delle diverse forme di espressione mascherata del fenomeno.

---

[6] Ad oggi, il dropping-out è considerato un *comportamento a rischio,* vista la stretta associazione con comportamenti di abuso, acting-out, gravidanze adolescenziali e disordini alimentari (Sikoski, 1996, Comoglio, 1999, Dryfoos, 1990, Di Clemente, Hansen, Ponton, 1996). Ad esempio, nel caso delle gravidanze a adolescenziali sappiamo che è l'abbandono scolastico a precedere la gravidanza, e non il contrario, come generalmente si riteneva in passato (Dryfoos, 1990, Di Clemente, Hansen, Ponton, 1996). Nel caso del caso del comportamento delinquenziale, tuttavia, sono emersi comportamenti a rischio sia antecedenti che conseguenti l'abbandono scolastico (Dryfoos, 1990).

1.3 LA COSTRUZIONE DEL QUESTIONARIO PER IL RILEVAMENTO DELLE FORME *COVERED* DI *DROP-OUT* SCOLASTICO

La definizione teorica a cui si fa riferimento considera il drop-out in un'accezione più estesa, dove vengono inclusi i casi associati ad un disinvestimento progressivo dalla dimensione scolastica, che riguarda le aree di socializzazione, il rapporto con le figure educative, l'influenza familiare, e gli ambiti di realizzazione del sé. Con l'obiettivo di inquadrare il fenomeno in questa definizione più ampia si è proceduto a definire un questionario auto-somministrato composto da 35 domande chiuse con 4 alternative di risposta ed 1 domanda finale aperta (*S.I.D.: Self Inventory in-school Drop-out*).

Al fine di fornire ai ragazzi la possibilità di confrontarsi con i vissuti sottesi alla scelta quotidiana di un percorso formativo, è stato formulato un questionario che prevede una modalità di risposta più articolata di quella prevista nelle scale Likert. Tale strumento è stato sviluppato traendo spunto dal *Survey of Study Habits and Attitudes* di Brown e Holtzman pubblicato con il titolo *Questionario sull'Efficienza nello Studio* (*QES* di K. Polácek, 1971, dal 2005 in commercio come *Questionario sui Processi di Apprendimento*, QPA di K. Poláček, O.S. Giunti), dagli item del *Test di Valutazione del Disagio e della Dispersione Scolastica* (*TVD* di G. Mancini e G. Gabrielli, 1998, Erickson) e dagli strumenti impiegati per le rilevazioni sulla condizione giovanile in Italia (*rapporti IARD*).

Questi strumenti sono serviti come traccia per la scelta delle dimensioni teoriche da indagare, ma la formulazione delle domande e la modalità di risposta è completamente diversa.

La definizione della versione finale del questionario è stata subordinata ad un'indagine qualitativa, che ha previsto il confronto con 3 professionisti esperti in materia di problematiche scolastiche in età evolutiva e prevenzione del rischio di dispersione scolastica.

Gli items del questionario sono stati costruiti per saturare cinque dimensioni:

- *dimensione personale* (strategie di coping, attribuzioni di significato, stile di apprendimento, attribuzioni causali e motivazione scolastica).
- *dimensione relazionale* (socializzazione nel gruppo dei pari).

- *dimensione ambientale* (rapporto figure educative, relazioni con gli insegnanti).
- *dimensione familiare* (rinforzi ambientali sulla dimensione dell'apprendimento, identificazioni positive).
- *dimensione descrittiva* (rendimento scolastico, assenteismo, interessi socio-culturali, percezione rispetto alle offerte del mondo del lavoro) .

Allo studente viene richiesto di rispondere alle domande scegliendo quale fra le quattro alternative si avvicina di più a rappresentare il suo pensiero. Ad ognuna delle alternative proposte (a. b. c. d.) è associato un punteggio da 1 a 4, che corrisponde al grado di allarme rispetto alla possibilità di incorrere in un fallimento scolastico.

Lo scoring dei punteggi segue la seguente scala:

1: COMPORTAMENTO ADATTIVO. *Risposta non allarmante*, indica locus of control interno, buona socializzazione nel gruppo dei pari, acquisizione di strategie di studio e positiva identificazione con le figure educative.

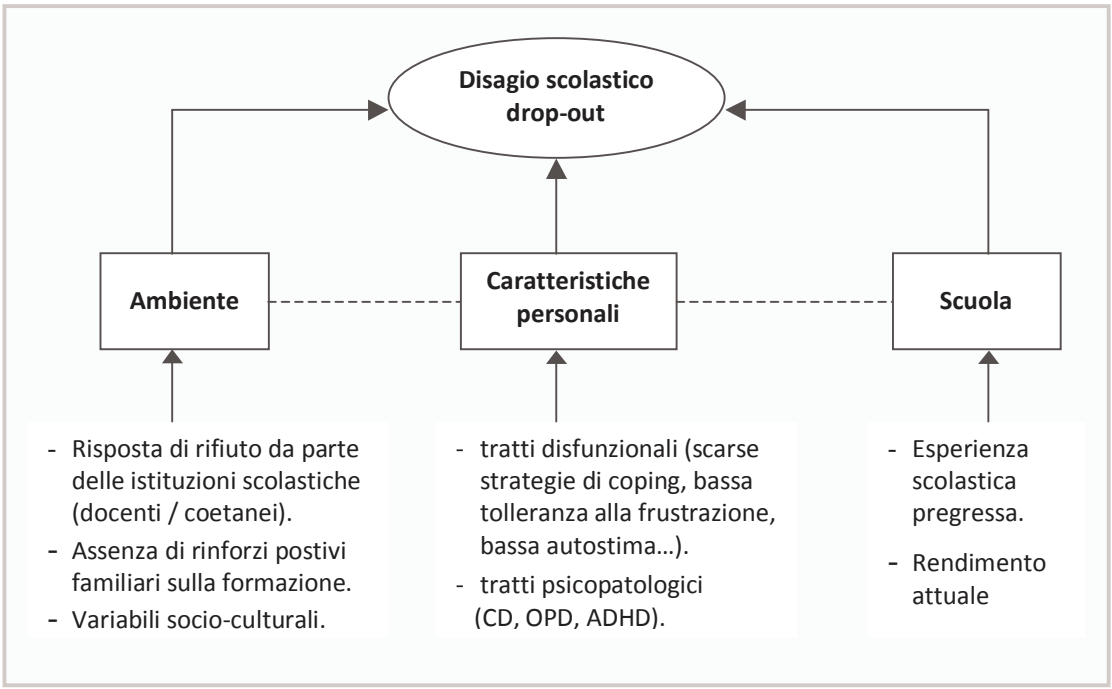
2: LIVELLO MEDIO. *Risposta non allarmante*, indica buoni livelli di inserimento relazionale e moderate difficoltà di rendimento scolastico.

3: RICHIESTA DI ATTENZIONE. *Risposta potenzialmente allarmante*, può indicare difficoltà relazionali e di rendimento, legate alla mancanza di strategie di coping o di apprendimento, o alla difficoltà nel definire strategie metacognitive in grado di sostenere le richieste di apprendimento.

4: LIVELLO DI ALLARME. *Risposta allarmante*, suggerisce la presenza di un quadro di evidente disadattamento relazionale ed affettivo. La dimensione scolastica è disinvestita sul piano emotivo e cognitivo, e viene percepita come fonte di frustrazioni narcisistiche. Mancano identificazioni positive atte a sostenere il percorso educativo, così come risultano assenti rinforzi ambientali adeguati a sostenere il processo di apprendimento.

Dal punto di vista teorico, il modello che si intende testare prevede la relazione fra 3 dimensioni, potenzialmente implicati come indicatori di rischio per il disagio scolastico che può concretizzarsi nell'abbandono (tavola 1).

Tav.1: modello teorico sotteso al questionario S.I.D. (*Self Inventory in-school Drop-out*)



Sul piano psicometrico, gli estremi dei punteggi grezzi identificano quattro fasce di valutazione: per la pertinenza alle ipotesi di ricerca ci interessa identificare solamente le code della distribuzione (punteggi ± 2 deviazioni standard). La *validità di contenuto* dello strumento è garantita dalla coerenza degli items rispetto ai dati empirici della ricerca in materia di fallimento scolastico, mentre la *validità concorrente* dello strumento è stata valutata in base al livello di omogeneità rispetto a quanto rilevato dalla batteria di strumenti impiegati dallo *Studio Longitudinale sugli Adolescenti di Parma,* la cui descrizione viene fornita nel capitolo 3.

La definizione della versione finale del questionario è stata subordinata ad un'indagine qualitativa e ad uno studio pilota su un campione di adolescenti di Milano (N =96), al fine di testare l'applicabilità dello strumento entro un *setting* scolastico e verificarne le proprietà psicometriche.

I risultati di tale fase preliminare vengono esposti in dettaglio nel prossimo capitolo.

CAPITOLO 2

2.1 LO STUDIO PILOTA SUL CAMPIONE DI MILANO

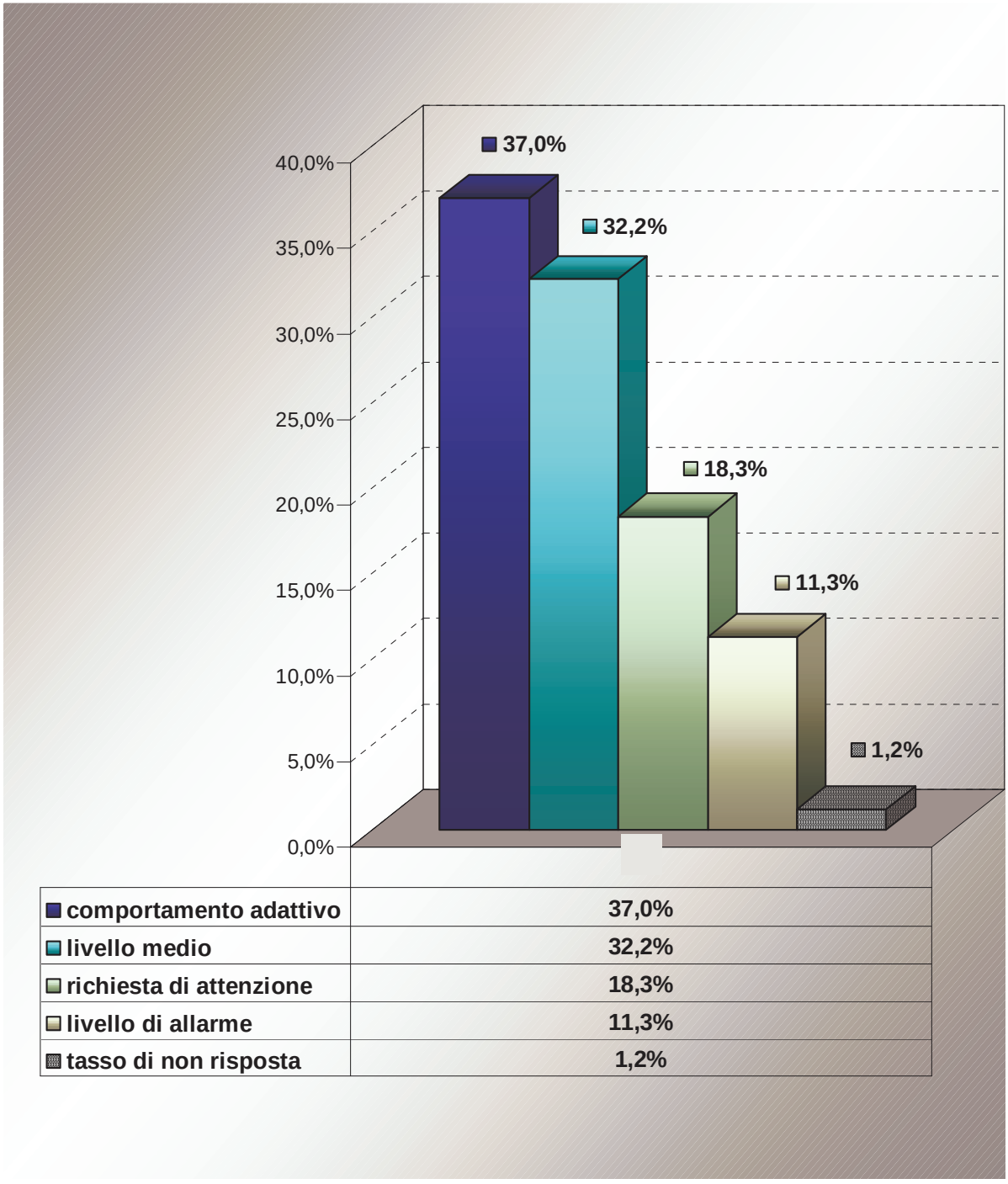
Prima di proporre lo strumento al campione di Parma, il questionario è stato testato su un campione di studenti dell' *hinterland* milanese. Questa prima somministrazione è stata dettata dalla necessità di verificare l'applicabilità del questionario, sia per studiare alcune caratteristiche formali dello strumento, come le scelte terminologiche, sia per avanzare alcune ipotesi sulla struttura fattoriale.

Caratteristiche del campione di Milano. Hanno partecipato alla ricerca 96 soggetti, la maggioranza (65) frequentava un liceo scientifico-tecnologico, 17 erano iscritti ad un liceo biologico e 14 ad un istituto tecnico-industriale. Le variabili "genere" ed "età" sono state distribuite uniformemente: 18 anni (33 sogg.), 16 anni (26 sogg.), 17 anni (18 soggetti), 15 anni (12 sogg.), 19 anni (5 sogg.) e 20 anni (2 sogg).
Il tempo di compilazione è stato in media di 15 minuti.

Risultati. Il primo dato da evidenziare è che la percentuale delle risposte "1", indicanti locus of control interno, buona socializzazione nel gruppo dei pari e acquisizione di adeguate strategie di studio, è risultata alta: 37%[7]. Una buona fetta della distribuzione ha fornito risposte che segnalano buoni livelli di inserimento relazionale e moderate difficoltà di rendimento scolastico (32.2%).
Tuttavia, una parte considerevole del campione ha fornito risposte potenzialmente allarmanti, che possono indicare difficoltà relazionali e di rendimento legate alla mancanza di strategie di coping e all'insufficienza di strategie cognitive adeguate alle richieste scolastiche (18,3%). Infine, l'11,3% del campione ha scelto risposte che suggeriscono la presenza di un quadro di evidente disadattamento relazionale ed affettivo dalla dimensione scolastica (livello 4).
Il tasso di non risposta è risultato basso (1,2%) e non sono state osservate difficoltà di comprensione nella formulazione delle domande.

[7] Tali percentuali si riferiscono a 35 risposte del questionario per i 96 soggetti che hanno partecipato allo studio pilota.

Graf. n. 1: distribuzione delle categorie di risposta sul campione di Milano (N=96)



comportamento adattivo	37,0%
livello medio	32,2%
richiesta di attenzione	18,3%
livello di allarme	11,3%
tasso di non risposta	1,2%

* * *

2.2 ANALISI FATTORIALE ESPLORATIVA

Sono state svolte diverse analisi preliminari esplorative (Metodo della Massima Verosimiglianza, rotazione Promax), al fine di ridurre la variabilità dei punteggi ad un numero definito di fattori, eliminando gli items con valori di comunalità troppo bassi (<,02) e gli item che saturavano più di 1 fattore per un totale di 10 items.

I rimanenti item sono stati raggruppati in 5 fattori, descrivibili come:

- *Fattore 1: auto-valutazione dell'esperienza scolastica* (es. rendimento, difficoltà di attenzione/concentrazione, ottimizzazione del tempo)
- *Fattore 2: aspetti motivazionali e familiari* (es. supporti genitoriali, vissuti emotivi, progettualità e realizzazione nel futuro)
- *Fattore 3: rapporti con personale docente* (es. comprensione della lezione, rapporto con i professori)
- *Fattore 4: metodo di studio* (es. stile di apprendimento, rapporto con il gruppo classe, attribuzioni causali, convinzioni sul mondo lavorativo, assunzione di responsabilità)
- *Fattore 5: lavoro e riferimenti* (es. investimento nella dimensione lavorativa, livello di assenteismo, percezione realistica o meno delle richieste del mercato del lavoro, adulti di riferimento, esigenza orientativa).

Gli indici di adattamento del modello sono adeguati per scopi di ricerca, così come l'indice RMSEA (<,05[8]). Il valore RMR è relativamente alto, ma accettabile considerando la numerosità del campione.

Tavola 2: indici di adattamento del modello fattoriale (campione di Milano)	
Degree of freedom:	265
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square	303.09 (P = 0,054)
Root Mean Square Error of Approssimation (RSMEA)	0,039
90% Confidence Interval for RMSEA	(0.0; 0.058)
Standardized RMR	0.092

[8] In letteratura valori minori di ,08 sono considerati accettabili.

Tavola 3: matrice di correlazione fra fattori (campione di Milano)					
	SCUOLA	MOTIVAZIONE	PROFESSORI	STUDIO	LAVORO
SCUOLA	1.00				
MOTIVAZIONE	0,40	1.00			
PROFESSORI	0,22	0,38	1.00		
STUDIO	0,46	0,56	0,29	1.00	
LAVORO	0,48	0,57	0,45	0,25	1.00

Per quanto riguarda la struttura dimensionale ipotizzata in partenza, i risultati dell'analisi fattoriale confermano una saturazione a 5 fattori per 35 item, dove il primo e il secondo corrispondono alla dimensione descrittiva e personale, mentre il terzo si sovrappone quasi completamente con la dimensione ambientale, che rimanda al rapporto con le figure educative di riferimento.

Il quinto fattore, invece, corrisponde ancora alla dimensione personale, che raggruppa gli item costruiti per indagare gli aspetti più individuali dell'esperienza scolastica.

Il confronto per età e tipo di scuola per ogni fattore non risulta significativo (ANOVA p.< .005).

I fattori presentano livelli di attendibilità interna moderati (alfa di Cronbach: fattore 1: 0,70, fattore 2: 0,60, fattore 3: 0,67, fattore 4: 0,50; fattore 5: 0,44).

Tav. n. 4: Distribuzione delle categorie di risposta in base ai risultati della 1° analisi fattoriale

Fattore	Domanda	N° dom.	Frequenza categorie di risposta					Media	SD	Dim.*
			1	2	3	4	Non so			
1 Auto-valutazione esperienza scolastica	Rendimento attuale	1	8	37	40	11	0	2,56	,80	DD
	Voto alle medie	13	16	41	30	9	0	2,33	,87	DD
	Giudizio dei professori	24	27	34	24	10	1	2,16	,99	DA
	Cause difficoltà	3	15	45	24	9	3	2,22	,93	DP
	Tempo / Risultati studio	30	25	36	25	10	0	2,21	,95	DP
	Tempo per i compiti	26	17	56	18	5	0	2,11	,75	DP
2 Aspetti motivazionali e familiari	Perché studio	18	**81**	2	10	3	0	1,32	,79	DP
	Genitori	7	**75**	14	4	1	2	1,24	,61	DF
	Tra cinque anni	16	53	30	11	2	0	1,60	,77	DP
	Libri	19	24	34	8	**30**	0	2,46	1,18	DD
	Progetti per il futuro	31	30	46	12	8	0	1,98	,88	DP
	Materie difficili	2	14	21	38	22	1	2,69	1,02	DD
	Prof.antipatico	28	36	42	15	1	2	1,76	,78	DA
	Prima della scuola	8	30	50	12	4	0	1,90	,77	DP
3 Rapporto con personale docente	Comprensione dei prof.	20	2	6	60	**28**	0	3,19	,64	DA
	Spiegazioni interessanti	21	6	52	25	13	0	2,47	,81	DA
	Comportamento prof.	11	10	56	22	6	2	2,21	,79	DA
	Per un buon voto	25	49	32	3	12	0	1,77	1,00	DP
4 Metodo di studio	Ore studio	12	62	10	4	16	**4**	1,65	1,19	DP
	Metodo di studio	29	57	7	21	8	3	1,73	1,10	DP
	Paga maggiore	15	23	65	2	5	1	1,86	,70	DP
	Compagni di classe	10	36	53	6	0	1	1,67	,61	DR
	Difficoltà alle medie	14	40	39	16	1	0	1,77	,76	DD
	Droghe “leggere”	17	25	21	24	24	2	2,45	1,19	DP
	Studenti migliori	27	54	9	8	23	2	1,96	1,30	DP
5 Lavoro e riferimenti	Lasceresti la scuola	33	69	2	22	3	0	1,57	,95	DP
	Capacità lavoro / scuola	32	33	21	0	**41**	1	2,49	1,37	DP
	Se tornassi indietro	9	44	15	34	3	0	1,96	,97	DP
	Numero assenze	4	14	69	10	3	0	2,01	,61	DD
	Cause assenze	5	49	20	12	3	**12**	1,43	,97	DP
	C.I.C.	35	35	26	34	1	0	2,01	,88	DP
	Adulto di riferimento	23	47	15	19	14	1	1,98	1,15	DR
Nessun fattore	“occhi aperti”	22	3	34	12	**46**	1	3,03	1,03	DP
	Scelta della scuola	6	**84**	5	1	3	3	1,14	,63	DF
	Stipendio futuro	34	49	37	9	1	0	1,60	,70	DD
		Totale %	37,0	32,2	18,3	11,3	1,2			

***Legenda:** DP = dimensione personale
DR = dimensione relazionale
DA = dimensione ambientale
DF = dimensiona familiare
DD = dimensione descrittiva

2.3 ANALISI DESCRITTIVA E DISTRIBUZIONE FREQUENZE

Il primo dato da segnalare riguarda la polarizzazione di alcune risposte verso una sola categoria di risposta (tipo 1 o tipo 4)[9]. Questo risultato dimostra il ridotto potere discriminante di alcune domande, così come indica la diffusione di comportamenti che di per sé non sono allarmanti, anche se segnalano una condizione di disagio: si tratta dei ragazzi che lamentano la scarsa comprensione degli insegnanti (N=28), mostrano difficoltà di concentrazione nello studio (N=46) e uno scarso interesse per l'apprendimento culturale (N=30), senza però necessariamente essere a rischio di abbandono. Ad esempio, alla domanda *"Pensi di poter essere più bravo al lavoro di quanto lo sei a scuola?"* 41 soggetti su 96 risponde "*sicuramente si: riuscirei ad esprimere meglio le mie potenzialità sul lavoro".* Questi sono i casi in cui viene mantenuta la dimensione della progettualità futura che sostiene un percorso di realizzazione personale.

In tal senso, i dati dello studio pilota evidenziano la complessità dei vissuti emotivi sottesi all'esperienza scolastica e alla scelta di perseguire o meno il percorso formativo, e quindi denotano il duplice volto del drop-out: in alcuni casi espressione di uno stato di malessere psicologico, in altri indice di maturazione decisionale.

In conclusione, raggruppando i dati relativi alla somministrazione pilota del questionario, sono emersi 3 principali risultati preliminari:

1. in primo luogo, è confermata la struttura a 5 fattori. Alcune dimensioni (ad esempio quella personale) sono maggiormente rappresentate, a causa dalla selezione degli items, che analizzano soprattutto l'esperienza personale della dimensione scolastica.
2. in secondo luogo, l'approfondimento di alcune aree di indagine ha permesso di ricavare alcuni dati potenzialmente esplicativi, come l'associazione predittiva

[9] Si tratta dei seguenti item:
- n. 6: "*motivo dell'iscrizione*"
- n. 7: "*parere dei genitori*"
- n. 18: "*motivazione a studiare*"
- n. 19: "*libri letti*"
- n. 22: "*sognare ad occhi aperti*"
- n. 32: "*motivazione a lavorare*"

fra il voto riportato alle medie inferiori e il livello di rendimento nella scuola superiore (modello di regressione semplice: r = 0,57 con p ≤ ,001);

3. infine, in relazione alle dinamiche familiari, emerge una significativa correlazione fra l'influenza genitoriale e l'investimento nella dimensione scolastica[10]. Viceversa, la scelta di abbandonare sembra dipendere da considerazioni di natura personale più che familiare[11]. Questo dato è in linea con la letteratura che sottolinea l'autonomia delle scelte elaborate in fase adolescenziale in maniera individuale o su influenza della rete amicale (Sempio, 1999, Ribalzi, 1984, Besozzi, 1993, Madii & Vannini, 2005).

L'ultima domanda del questionario, chiedeva ai ragazzi di valutare l'utilità di rivolgersi ad uno psicologo in ambito scolastico. Tale domanda è stata formulata solo alla fine del questionario, nell'ipotesi che potesse attivare una maggiore consapevolezza riflessiva sulle dinamiche connesse all'esperienza scolastica e relazionale.
Nel campione dello studio, il numero dei ragazzi che considera utile l'opportunità di rivolgersi ad uno sportello (36,5%) è equivalente a quello di chi si dichiara indifferente o considera inutile tale servizio (35,4%). Il 27,1% del campione non è interessato e solo l'1% dichiara apertamente di averne bisogno.
I valori di questi dati indicano, da una parte, la moderata diffusione di un'esigenza di ascolto sui temi relativi al disagio evolutivo, dall'altra, sottolineano la necessità di intervenire con cautela all'interno di un *setting* come quello scolastico, che può evocare maggiori resistenze rispetto a quello clinico.

Considerati i risultati dello studio pilota, il questionario è stato proposto inalterato al campione di 247 studenti della provincia di Parma, che partecipano dal 2001 allo studio longitudinale su vasta scala, le cui procedure di ricerca vengono documentate nel prossimo capitolo.

[10] Correlazione fra motivazione allo studio dei ragazzi del campione (domanda n. 18) e influenza dei genitori sulla stessa (domanda n.7): 0.43 p ≤.001.

[11] Correlazione fra rischio di abbandono immediato (domanda n. 33) e influenza dei genitori (domanda n.7): 0.05, non significativa.

CAPITOLO 3

3.1 LO STUDIO LONGITUDINALE SUGLI ADOLESCENTI DI PARMA

Lo *Studio Longitudinale sugli Adolescenti di Parma* (S.L.A.P) consiste in una ricerca epidemiologica iniziata presso il Centro Studi Farmacodipendenze - *SerT* di Parma con l'obiettivo di definire i percorsi evolutivi che predispongono allo sviluppo di comportamenti psicopatologici (devianti o associati all'abuso di sostanze) nel corso delle pubertà e dell'adolescenza[12].

La ricerca viene svolta dal 2004 presso l'Università degli Studi Milano-Bicocca, dove sono state attivate delle collaborazioni con altri istituti internazionali che hanno progettato ricerche longitudinali su ampia scala: *King's College*, Londra, e *New York State Psychiatric Institute - Columbia University*, New York.

Lo S.L.A.P. assume come riferimenti teorici e metodologici alcuni studi longitudinali su larga scala (*Pittsburgh Youth Study*: Loeber, Farrington *et al.*, 1998; *Boricua Youth Study on Antisociality*: Bird, Canino, 2006, Bird, et al. 2006(a), 2006(b), Duarte et al., 2008; *New York State Study*: Brook *et al.*, 1998(a), 1998(b); *Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study*: Moffitt, Caspi, Silva, 1996, Moffit, 2003) e consiste in una indagine longitudinale prospettica, su ampia scala, di una popolazione non clinica.

All'interno di questa ricerca, l'attenzione viene posta sulla comprensione dei processi evolutivi nel modo in cui operano nella definizione e persistenza di modelli di psicopatologia dello sviluppo, attraverso un impianto longitudinale perché lo studio del cambiamento intra-individuale costituisce il mezzo per la verifica delle ipotesi causali e, quindi, per la verifica dei processi di cambiamento (Farrington, 1988).

[12] Nel tempo, tale progetto ha ottenuto il patrocinio della Presidenza del Consiglio dei Ministri e dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (M.G. Monteiro, MD, PhD Coordinator Management of Substance Dependence, *World Health Organization*).

L'impianto metodologico del progetto S.L.A.P. fa riferimento, in parte, a tre ricerche longitudinali completate:

1) *Il Pittsburgh Youth Study*: lo studio iniziò nel 1987-88 ed indagò nel tempo un campione, diviso in tre gruppi, di 1.517 bambini di una comunità urbana (inner-city), contattati quando erano in fasi scolastiche che, nel nostro ordinamento, corrispondono al 1° anno (6/7 anni) e al 4° anno (9/10 anni) di scuola primaria, e al 2° anno di scuola secondaria di 1° grado (12/13 anni). L'obiettivo era quello di esaminare l'esordio e lo sviluppo graduale dei comportamenti antisociali, di diverse forme di abuso di sostanze e problemi internalizzati, identificando fattori di rischio e protettivi (Loeber et al. 1998, 1998a).
2) Il *New York State State Longitudinal Study*: lo studio si sviluppò fra il 1975 e il 1990 e coinvolse 976 giovani e le loro madri, residenti in due città (Saratoga e Albany) dello stato di New York. Furono rilevate 4 ondate: T1 (5,5), T2 (14), T3 (16), T4 (22), somministrando interviste tendenti a valutare: antecedenti di personalità, legame affettivo madre-ragazzo, relazioni interpersonali con i coetanei, variabili di contesto (Brook et al.,1986, 1989, 1996, 1997, 1998(a);
3) *Il Dunedin Health Multidisciplinary Study:* lo studio coinvolse I.037 soggetti nati nell'arco di 11 mesi tra aprile 1972 e marzo 1973 nella città di Dunedin (South Island, Nuova Zelandia) che furono dai 3 anni di vita attraverso fasi di raccolta dei dati ogni 2 anni e con 3 follow-up (a 21, 26 e 32 anni)[13]. L'obiettivo di questo studio longitudinale era quello di indagare l'esordio e la persistenza e desistenza del comportamento antisociale, attraverso l'integrazione di strumenti differenziati: diagnosi psichiatrica, strumenti autosomministrati, indagini sullo sviluppo di personalità e record sociali (Moffit, 1993, 1996, 2002, 2003, Caspi et al., 1994)[14].

[13] Hanno partecipato alla ricerca: 991 soggetti (a 5 anni), 954 soggetti (a 7 anni), 955 soggetti (a 9 anni), 925 soggetti (a 11 anni), 850 soggetti (a 13 anni), 976 soggetti (a 15 anni) e 1008 soggetti (a 18 anni).

[14] Lo studio ha prodotto la tassonomia evolutiva del comportamento antisociale, distinguendo fra due ipotetici prototipi: gli antisociali *life-course persistent* e gli *adolescence limited* (Madeddu, Dazzi, 2009).

L'impianto metodologico dello studio di Parma si rifà a questi progetti longitudinali, applicando simili strategie di analisi e somministrando alcune delle stesse scale di valutazione (*Boricua Children Interview*, *DISC-IV, Boricua Adult Interview - CBCL/6-18, Rutter Teacher Scale, Rutter Parent Scale, Youth Questionnaire*).

Obiettivi specifici

Lo SLAP ha l'obiettivo di indagare lo sviluppo individuale e l'interazione tra i fattori di rischio e i fattori di protezione per lo sviluppo dei comportamenti devianti nel corso della pubertà e dell'adolescenza rispetto a 3 aree di indagine:

- *Area 1. Prevalenza e decorso evolutivo dei comportamenti multiproblematici ("multiple problem behavior*", Jessor & Jessor, 1977, Elliott, Huizinga & Menard, 1989; Farrington, Loeber & van Kammen, 1990).
- *Area 2: Studio dei comportamenti antisociali*, verificando la teoria secondo cui i comportamenti antisociali ad esordio infantile precoce tendono ad essere persistenti nel tempo, mentre i comportamenti antisociali ad esordio adolescenziale tendono ad estinguersi (Moffit,1993; Moffit Caspi & Silva,1996; Moffit & Caspi,2002).
- *Area 3: Analisi degli antecedenti infantili nei Disturbi di Personalità in Adolescenza,* in riferimento alle diagnosi di Deficit dell'Attenzione con Iperattività, Disturbo Oppositivo-Provocatorio, Disturbo della Condotta (DSM-IV-TR).
- *Area 4: Analisi dei vissuti emotivi connessi all'esperienza scolastica e al rischio di dispersione a 17 anni.*

Strumenti utilizzati

Le misure impiegate comprendono:

a) strumenti per misurare il comportamento delinquenziale, l'uso e abuso di sostanze;
b) strumenti per valutare la presenza di diagnosi psicopatologiche;
c) misure che descrivono il campione specificando altre variabili evolutive (caratteristiche del soggetto e del genitore, qualità dell'interazione e variabili contestuali ambientali);
d) misure per il rilevamento della qualità dell'esperienza scolastica (questionario S.I.D. –*Self Inventory in-school Drop-out*, applicato nella 3° ondata longitudinale, quando il campione ha raggiunto i 17 anni).

Seguendo un'impostazione *multi-tratto multi-metodo*, sono stati utilizzati questionari e interviste vis à vis somministrate in ambito scolastico, al fine di esaminare una serie di 700 variabili che appartengono all'ambito individuale, socio-relazionale e ambientale.

Nello specifico sono stati proposti i seguenti strumenti:

<u>Al soggetto:</u>

- *Youth Questionnaire:* questionario autosomministrato costituito da 139 item, il cui svolgimento richiede circa 45 minuti[15].
- *Boricua Children Interview*: intervista eterosomministrata con 270 item, della durata di circa 45 minuti[16].
- *Diagnostic Interview Schedule for Children for DSM-IV (DISC-IV*, Fisher, 1997)*:* intervista clinica costituta da 110 item che permette il rilevamento di tratti psicopatologici in età evolutiva (Deficit dell'Attenzione con Iperattività, Disturbo Oppositivo Provocatorio, Disturbo della Condotta, *DSM-IV-TR*).

[15] Questionario adattato e tradotto per lo *S.L.A.P.* dal progetto "Children in the Community- New York State Longitudinal Study", *Columbia University* (Patricia R. Cohen, Ph.D ., 1985).

[16] Intervista adattata e tradotta per lo S.L.AP. dal Progetto "Boricua/Pittsburgh Youth Study**"** (Loeber et al., 1998), *Columbia University e University of Pittsburgh,* Pennsylvania. (Hector R. Bird, MD, Glorisa Canino, Ph.D, 2003).

Al genitore:

- *Boricua Adult Interview*: questionario scritto di 100 item con quesiti riguardanti lo sviluppo del/della figlio/a, la disciplina, la relazione genitore-figlio e l'atteggiamento del genitore nei confronti della devianza e, integrata, una scala riguardante il comportamento e le attitudini del/della figlio/a, la cui compilazione richiede circa 45 minuti[17].
- *Rutter Parent Scale:* una scala di 43 item che consente di ricavare informazioni sul comportamento del/della figlio/a in età prescolare, la cui compilazione richiede circa 10 minuti[18].

All'insegnante:

- *Rutter Teacher Scale*: una scala autosomministrata di 61 item riguardante il comportamento dell'alunno nel contesto scolastico, sia durante le lezioni che nei momenti di intervallo[19].

L'intera batteria ha richiesto un tempo di somministrazione per ogni soggetto di circa 2/3 ore. La fase iniziale del progetto ha compreso la definizione dell'approccio metodologico e la traduzione degli strumenti dalla lingua inglese (Tav.5).

[17] Intervista adattata e tradotta per lo S.L.AP. dal progetto "Boricua / Pittsburgh Youth Study**",** *Columbia University e University of Pittsburgh,* Pennsylvania, comprensiva anche della scala della *CBCL/6-18,* Achenbach, 2001.

[18] Scala Likert tradotta e adattata per lo S.L.A.P. dal progetto "*Dunedin Health Multidisciplinary Study",* Rutter, 1988

[19] Scala Likert tradotta e adattata per lo S.L.A.P. dal progetto "*Dunedin Health Multidisciplinary Study*", Rutter, 1988

Tav. 5: fasi di ricerca nello studio longitudinale

FASE DI RICERCA	a. a.	ATTIVITA'
Fase preliminare	2001	1) ANALISI DELLA LETTERATURA 2) PROGETTAZIONE DEL DISEGNO DI RICERCA 3) DEFINIZIONE METODI E STRUMENTI 4) DEFINIZIONE ASPETTI LEGALI/DEONTOLOGICI 5) DEFINIZIONE SUPERVISIONI SCIENTIFICHE 6) TRAINING SOMMNISTRATORI
T1	2002/2003	1° SOMMINISTRAZIONE
T2	2005/2006	2° SOMMINISTRAZIONE
T3	2008/2009	3° SOMMINISTRAZIONE
Fase finale	2009/in corso	1) ANALISI STATISTICHE DEI DATI LONGITUDINALI 2) PRESENTAZIONI SCIENTIFICHE 3) PUBBLICAZIONI DEI RISULTATI

Campione di riferimento

Il campione è costituito 581 studenti residenti nel territorio di Parma, a cui sono state chiarite le finalità epidemiologico-evolutive della ricerca, a seguito di un accordo con i dirigenti scolastici che si sono resi disponibili, e dopo aver raccolto il consenso informato da parte dei genitori.

Gli studenti hanno partecipato a 3 fasi della ricerca (ondate longitudinali): nel T1 (tempo 1) sono stati intervistati soggetti con età media di 12 anni, nel T2 (tempo 2) soggetti con età media di 15 anni e nel T3 (tempo 3) gli stessi soggetti con età media di 17 anni.

Le limitazioni dovute all'impostazione di uno studio longitudinale su larga scala hanno causato fenomeni di severa *attrition* del campione (abbandono della ricerca), con una quota rilevante di perdita del campione che ha coinvolto soprattutto soggetti maschi (47% di aderenze nel T2 e solo il 29,6% nel T3).

Inoltre, si fa presente che l'effetto del selezionamento del campione non è stato casuale, ma sembra aver coinvolto soprattutto le situazioni più problematiche (trasferimento, drop-out, rifiuto di collaborare), come si evince dal confronto fra i casi che hanno lasciato la ricerca e quelli che hanno aderito fino all'ultima ondata (per una descrizione più dettagliata si rimanda al punto 4 discusso a pg. 92).

I soggetti intervistati a 15 anni sono stati 451, mentre a 17 circa 300. Attualmente il campione sui cui si dispongono dei dati relativi a tutte e tre le ondate longitudinali è composto da 247 casi, mentre è in corso il recupero di altri 53 casi per l'ultima ondata. Nel rispetto delle linee guida dell'*Associazione Italiana di Psicologia* (AIP: codice etico della ricerca), i dati sono stati rilevati in modo totalmente anonimo e le pubblicazioni dei risultati sono svolte facendo riferimento ad ampie traiettorie di sviluppo, non a singoli individui.

Tav. 6: campione di ricerca nello studio longitudinale

ONDATA	ETA' MEDIA	MASCHI	FEMMINE	TOTALI N
T1	12	N= 273 (47%)	N= 308 (53%)	**581**
T2	15	N= 187 (41,5%)	N= 264 (58,5%)	**451**
T3	17	N= 73 (29,6%)	N= 174 (70,4%)	**247**

* * *

3.2 IPOTESI DI RICERCA E METODOLOGIA

Allo scopo di analizzare il fenomeno del disagio scolastico, il questionario S.I.D. (*Self Inventory in-school Drop-out*) è stato somministrato al campione di Parma al tempo T3. Il campione è formato in prevalenza da donne (70,4%), e risulta distribuito con una lieve prevalenza nella popolazione liceale (53%), rispetto a quella tecnico/professionale (47%).

Il vantaggio di somministrare il questionario sull'esperienza scolastica al campione di ragazzi di Parma è legato alla possibilità di monitorare l'evoluzione dell'esperienza scolastica lungo una traiettoria longitudinale, cercando di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1) *In che modo possono essere caratterizzati i quadri dei soggetti che segnalano una condizione di disagio rispetto alla dimensione scolastica?*
2) *Quali sono gli antecedenti che caratterizzano i quadri dei soggetti potenzialmente a rischio di "drop-out"? Esiste una relazione predittiva fra tratti psicopatologici (Deficit dell'Attenzione/Iperattività, Disturbo della Condotta, Disturbo Oppositivo/Provocatorio, DSM-IV-TR) e conseguente disagio scolastico?*
3) *In che misura l'insieme di variabili funzionali (es. abilità di coping, autostima, sensation seeking) e ambientali (valutazione degli insegnanti, qualità dell'ambiente familiare) pesano nel determinare la qualità dell'esperienza scolastica?*

Tavola n. 7: procedura di ricerca

ipotesi di ricerca	Strumenti impiegati	variabili indagate
H1: associazione fra caratteristiche personali e qualità dell'esperienza scolastica	a) BORICUA CHILDREN INTERVIEW (a T1, T2 e T3). b) Questionario S.I.D. (a T3).	Locus of Control, Percezione delle proprie capacità scolastiche, Autostima, Sensation Seeking, Atteggiamento verso la delinquenza, Percezione di familismo, Percezione controllo genitoriale, Affiliazione con pari devianti, Percezione maltrattamenti/abusi, Percezione di eventi destabilizzanti, Coping, percezione ambiente scolastico.
H2: relazione fra tratti psicopatologici e disagio scolastico	a) DISC IV (agli studenti a T1) e CBCL (ai genitori a T2). b) Questionario S.I.D. (a T3).	Diagnosi di: - Deficit dell'Attenzione con Iperattività (45 items) - Disturbo Oppositivo Provocatorio (22 items) - Disturbo della Condotta (43 items)
H3: relazione fra assenza di adeguati stimoli ambientali e disinvestimento sulla dimensione scolastica	a) BORICUA ADULT INTERVIEW (a T2) e RUTTER TEACHER SCALE (a T1). b) Questionario S.I.D. (a T3).	Monitoring, Disciplina, Familismo, Ambiente di casa, qualità del supporto scolastico e della relazione con il corpo docente, relazione con i compagni in classe.

* * *

Tecniche di analisi dei dati

Per rispondere ai quesiti sopra delineati, sono state svolte sul campione di Parma 6 fasi di analisi dei dati, suddivise in 2 livelli.

LIVELLO 1: ANALISI DEI DATI DEL QUESTIONARIO SUL DROP-OUT SCOLASTICO

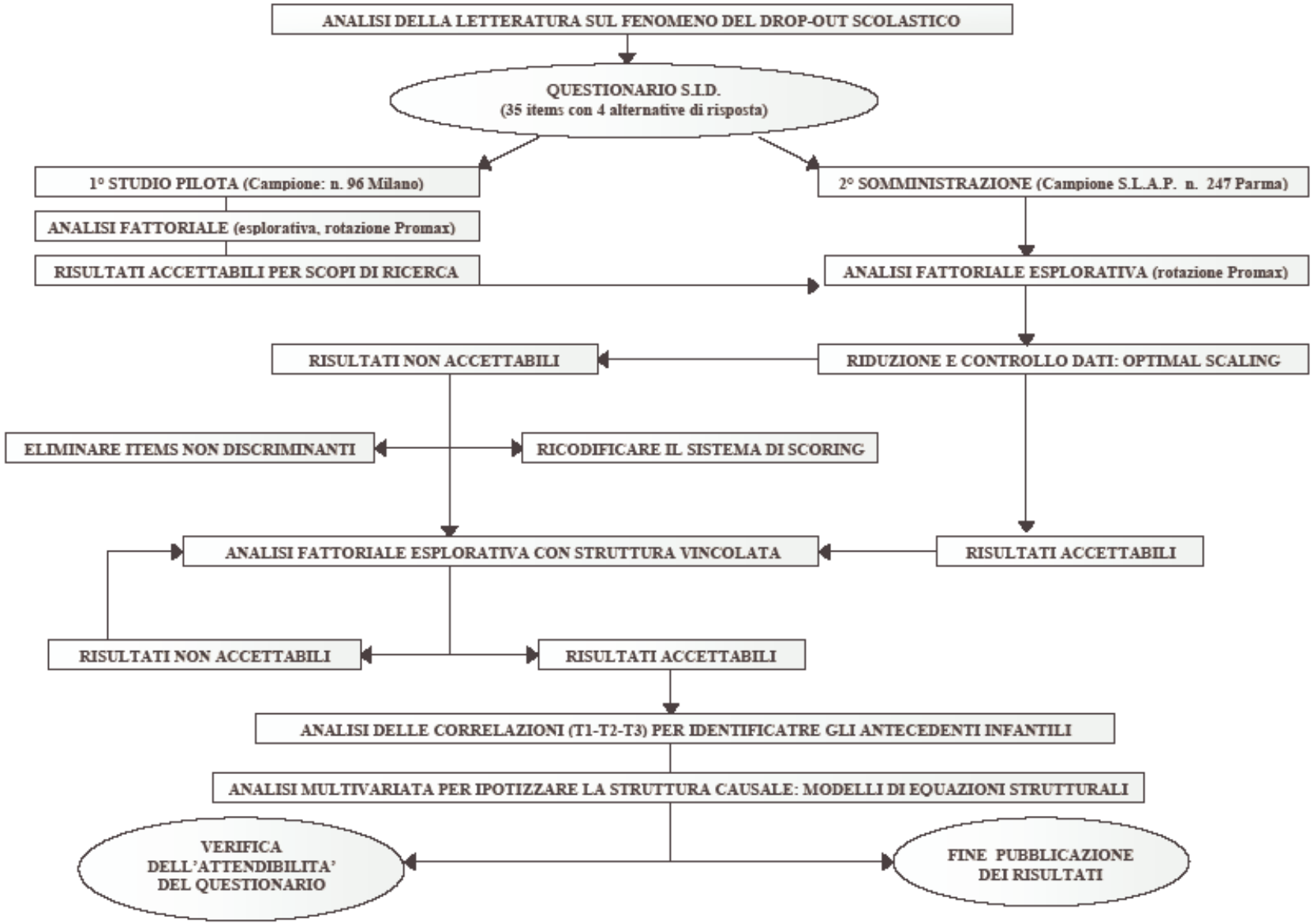
- FASE 1: *Analisi fattoriale esplorativa* per identificare la struttura sottesa alle diverse variabili indagate;
- FASE 2: *Analisi descrittiva* per il confronto fra i campioni di Milano e Parma;
- FASE 3: *Analisi di riduzione dei dati (Optimal Scaling - analisi delle corrispondenze)* per verificare se il sistema di attribuzione dei punteggi del questionario risulta empiricamente fondato e per selezionare gli item più discriminanti rispetto al costrutto da indagare;
- FASE 4: *Analisi fattoriale confermativa* sui rimanenti item;

LIVELLO 2: ANALISI DEI DATI DEL QUESTIONARIO DROP-OUT E ITEM BORICUA CHILD INTERVIEW

- FASE 5: *Analisi longitudinale* dei dati raccolti in T1, T2, T3, attraverso le seguenti fasi preliminari:
  - verifica dell'attendibilità delle scale considerate nella ricerca;
  - verifica della validità di contenuto e selezione delle scale più discriminanti da inserire nel modello longitudinale.
- FASE 6: *Analisi causale* attraverso la costruzione di modelli di equazioni strutturali.

Tali fasi sono state svolte con SPSS™ (versione 13.0) e LISREL™ (versione 8.80), secondo il seguente schema di lavoro (tav. n.8).

tav. n 8: diagramma delle procedure di ricerca



3.3 ANALISI DELLE CORRELAZIONI NELLE TRE ONDATE LONGITUDINALI

Per quanto riguarda la ***1°ondata longitudinale*** (tav. 9), si sono osservate alcune correlazioni significative fra le variabili di natura familiare ed altre di natura personale.

In particolare, ad alti livelli di coesione familiare e monitoraggio genitoriale corrispondono buone possibilità di supporto sociale da parte del gruppo dei pari e di altri adulti di riferimento.

Parallelamente, si osserva una correlazione positiva fra il monitoring familiare e la capacità di sviluppare un adeguato livello di focalizzazione interna, sia per quanto riguarda la possibilità di ottenere un successo, sia per quanto riguarda la possibilità di responsabilizzarsi rispetto ad un fallimento[20].

Si noti, inoltre, come già dalla prima ondata longitudinale sono emerse correlazioni molto significative fra quelle variabili che denotano una significativa vicinanza ad una dimensione potenzialmente deviante (atteggiamento favorevole verso la delinquenza, comportamenti di ricerca del rischio, affiliazione con pari devianti) e la presenza di disturbi comportamentali imputabili ad una difficoltà di controllo e gestione degli impulsi (*Disturbo della Condotta ICD-10 F.91*), la cui incidenza nel campione esaminato (circa il 2%) rispecchia quella dei dati epidemiologici[21].

* * *

[20] Tale posizione viene tradizionalmente indicata con il termine *locus of control* ed è alla base di quelle teorie che considerano l'intelligenza come suscettibile di miglioramento (*incremental theorist*, Dweck *et al.,* 1988).

In tal senso, lo studente impara ad autoregolarsi, cioè a valutare ed utilizzare le risorse di cui dispone per raggiungere obiettivi di padronanza (White, 1959) che ne aumentino il *senso di autoefficacia percepita* (Bandura, 1977, 1997,2001).

[21] Studi condotti sulla popolazione generale riportano tassi di prevalenza che variano tra l'1,8% e l'8,7% (Esser *et al.*, 1990; Loeber *et al.*, 1999).

Nella ***2° ondata longitudinale*** (tav. 10), sono state osservate delle correlazioni significative all'interno dei quadri riconducibili alla presenza di criteri positivi per i disturbi comportamentali e della sfera emozionale con esordio abituale nell'infanzia e nell'adolescenza (ICD-10 F90-F98)[22] e due variabili di rischio: scarso controllo genitoriale (basso familismo e monitoring) e vicinanza ad una dimensione potenzialmente deviante (comportamento/atteggiamento delinquenziale e delinquenza fra coetanei).

Inoltre, rispetto alla precedente ondata, si segnala la correlazione negativa fra la scala che misura le abilità di coping e le variabili che segnalano una condizione di disagio evolutivo. Viceversa, la presenza di adeguate strategie di coping risulta correlata positivamente con un adeguato livello di monitoring genitoriale e familiare.

Particolarmente significativo, in questa fase longitudinale, è risultato l'impatto delle due scale che esaminano la presenza di eventi che sono stati percepiti come traumatici o destabilizzanti (life events checklist - CAB). Entrambe queste scale risultano correlate positivamente ad importanti condizioni di disagio psicologico.

* * *

Nella ***3° ondata longitudinale*** (tav. 11[23]), l'analisi della matrice di correlazione evidenzia una demarcazione più netta fra due blocchi di variabili: da una parte variabili che fungono come fattori protettivi e che presentano relativamente alte correlazioni fra di loro (autostima, coping, e supporto sociale), dall'altra variabili che fungono come fattori di rischio (comportamenti di ricerca del rischio, vicinanza ad una dimensione deviante ed esposizione eventi di transizione che vengono riferiti come "stressanti", ad esempio cambiamenti di scuola, divorzio, liti, separazione dei genitori, malattie, incidenti ed essere vittime di crimini).

Tali variabili risultano negativamente correlate con la prima classe di variabili, e in particolare con le scale del coping, del supporto sociale e del monitoring familiare.

[22] *Disturbo Oppositivo-Provocatorio; Disturbo della Condotta; Disturbo da Deficit dell'Attenzione/Iperattività.*

[23] Sono stati esclusi dall'analisi 12 casi perché presentavano valori mancanti su diverse scale.

TAV. 9: CORRELAZIONI OSSERVATE SUI DATI NELLA 1° ONDATA LONGITDINALE (T1)

N = 581 (età media: 12 anni)

	Familismo (doveri familiari e coesione)	Supporto Sociale	Locus of Control (Interno)	Comportamento delinquenziale agito	Delinquenza fra i coetanei	Relazioni supportive con i coetanei	Atteggiamento favorevole verso la delinquenza	Sensation Seeking (comportamenti di ricerca del rischio)	Monitoring (controllo genitoriale)	Esposizione alla violenza in prima persona	Global Assessment Score	Disturbo della condotta DSM IV
Familismo (doveri familiari e coesione)	1	,164** ,004	,019 ,381	-,212** ,000	-,217** ,000	,098 ,056	-,343** ,000	-,287** ,000	,208** ,000	-,176** ,002	,043 ,244	-,101* ,049
Supporto Sociale	,164** ,004	1	,186** ,001	-,063 ,152	-,031 ,310	,276** ,000	-,152** ,006	-,002 ,488	,209** ,000	-,057 ,179	,083 ,088	,017 ,391
Locus of Control (Interno)	,019 ,381	,186** ,001	1	-,130* ,017	-,181** ,001	,197** ,001	-,231** ,000	-,144** ,009	,103* ,046	-,002 ,487	,225** ,000	-,071 ,123
Comportamento delinquenziale agito	-,212** ,000	-,063 ,152	-,130* ,017	1	,387** ,000	-,050 ,209	,478** ,000	,414** ,000	-,411** ,000	,228** ,000	-,170** ,003	,564** ,000
Delinquenza fra i coetanei	-,217** ,000	-,031 ,310	-,181** ,001	,387** ,000	1	,044 ,238	,385** ,000	,268** ,000	-,301** ,000	,201** ,000	-,236** ,000	,321** ,000
Relazioni supportive con i coetanei	,098 ,056	,276** ,000	,197** ,001	-,050 ,209	,044 ,238	1	-,049 ,214	,170** ,003	,013 ,419	-,044 ,237	,218** ,000	-,016 ,400
Atteggiamento favorevole verso la delinquenza	-,343** ,000	-,152** ,006	-,231** ,000	,478** ,000	,385** ,000	-,049 ,214	1	,440** ,000	-,391** ,000	,198** ,001	-,265** ,000	,195** ,001
Sensation Seeking (comportamenti di	-,287** ,000	-,002 ,488	-,144** ,009	,414** ,000	,268** ,000	,170** ,003	,440** ,000	1	-,287** ,000	,146** ,009	-,075 ,112	,177** ,002
Monitoring (controllo genitoriale)	,208** ,000	,209** ,000	,103* ,046	-,411** ,000	-,301** ,000	,013 ,419	-,391** ,000	-,287** ,000	1	-,228** ,000	,123* ,022	-,223** ,000
Esposizione alla violenza in prima persona	-,176** ,002	-,057 ,179	-,002 ,487	,228** ,000	,201** ,000	-,044 ,237	,198** ,001	,146** ,009	-,228** ,000	1	-,105* ,043	,218** ,000
Global Assessment Score	,043 ,244	,083 ,088	,225** ,000	-,170** ,003	-,236** ,000	,218** ,000	-,265** ,000	-,075 ,112	,123* ,022	-,105* ,043	1	,054 ,191
Disturbo della condotta DSM IV	-,101* ,049	,017 ,391	-,071 ,123	,564** ,000	,321** ,000	-,016 ,400	,195** ,001	,177** ,002	-,223** ,000	,218** ,000	,054 ,191	1

**·La correlazione è significativa al livello 0,01 (1-coda).

*· La correlazione è significativa al livello 0,05 (1-coda).

TAV 10: CORRELAZIONI OSSERVATE SUI DATI NELLA 2° ONDATA LONGITDINALE (T2)

N = 451 (età media: 15 anni)

	Atteggiamento favorevole verso la delinquenza	Delinquenza fra i coetanei	Comportamento delinquenziale agito	Familismo (doveri familiari e coesione)	Sensation Seeking (comportamenti di ricerca del rischio)	Abilità di Coping	Disturbo Oppositivo Provocatorio	Disturbo della Condotta	ADHD	Monitoring (controllo genitoriale)	CAB (traumi/ maltrattamenti / incuria/ abuso)	Life Events Checklist (trasferimenti / separazioni/ lutti/ malattie)	Esposizione alla Violenza
Atteggiamento favorevole verso la delinquenza	1	,448** ,000	,626** ,000	-,198** ,000	,435** ,000	-,357** ,000	,395** ,000	,582** ,000	,383** ,000	-,366** ,000	,291** ,000	,220** ,000	,410** ,000
Delinquenza fra i coetanei	,448** ,000	1	,525** ,000	-,058 ,112	,345** ,000	-,228** ,000	,410** ,000	,470** ,000	,392** ,000	-,210** ,000	,241** ,000	,315** ,000	,434** ,000
Comportamento delinquenziale agito	,626** ,000	,525** ,000	1	-,129** ,003	,464** ,000	-,361** ,000	,508** ,000	,745** ,000	,530** ,000	-,287** ,000	,364** ,000	,272** ,000	,488** ,000
Familismo (doveri familiari e coesione)	-,198** ,000	-,058 ,112	-,129** ,003	1	-,186** ,000	,125** ,004	-,136** ,002	-,155** ,001	-,065 ,087	,175** ,001	-,084* ,037	,004 ,464	-,062 ,094
Sensation Seeking (comportamenti di ricerca del rischio)	,435** ,000	,345** ,000	,464** ,000	-,186** ,000	1	-,194** ,000	,330** ,000	,435** ,000	,356** ,000	-,339** ,000	,256** ,000	,088* ,037	,235** ,000
Abilità di Coping	-,357** ,000	-,228** ,000	-,361** ,000	,125** ,004	-,194** ,000	1	-,327** ,000	-,326** ,000	-,389** ,000	,176** ,001	-,237** ,000	-,167** ,000	-,218** ,000
Disturbo Oppositivo Provocatorio	,395** ,000	,410** ,000	,508** ,000	-,136** ,002	,330** ,000	-,327** ,000	1	,551** ,000	,611** ,000	-,137** ,008	,298** ,000	,311** ,000	,413** ,000
Disturbo della Condotta	,582** ,000	,470** ,000	,745** ,000	-,155** ,001	,435** ,000	-,326** ,000	,551** ,000	1	,516** ,000	-,235** ,000	,413** ,000	,355** ,000	,509** ,000
ADHD	,383** ,000	,392** ,000	,530** ,000	-,065 ,087	,356** ,000	-,389** ,000	,611** ,000	,516** ,000	1	-,149** ,004	,331** ,000	,236** ,000	,353** ,000
Monitoring (controllo genitoriale)	-,366** ,000	-,210** ,000	-,287** ,000	,175** ,001	-,339** ,000	,176** ,001	-,137** ,008	-,235** ,000	-,149** ,004	1	-,121* ,016	-,017 ,385	-,167** ,002
CAB (traumi/ maltrattamenti/ incuria/ abuso)	,291** ,000	,241** ,000	,364** ,000	-,084* ,037	,256** ,000	-,237** ,000	,298** ,000	,413** ,000	,331** ,000	-,121* ,016	1	,304** ,000	,320** ,000
Life Events Checklist (trasferimenti/ separazioni/ lutti/ malattie)	,220** ,000	,315** ,000	,272** ,000	,004 ,464	,088* ,037	-,167** ,000	,311** ,000	,355** ,000	,236** ,000	-,017 ,385	,304** ,000	1	,499** ,000
Esposizione alla Violenza	,410** ,000	,434** ,000	,488** ,000	-,062 ,094	,235** ,000	-,218** ,000	,413** ,000	,509** ,000	,353** ,000	-,167** ,002	,320** ,000	,499** ,000	1

**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (1-coda).

*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (1-coda).

TAV. 11: CORRELAZIONI OSSERVATE SUI DATI NELLA 3° ONDATA LONGITDINALE (T3)

N = 235 (età media: 17 anni)

	Autostima	Abilità di Coping	Relazioni supportive con i coetanei	Monitoring (controllo genitoriale)	Familismo (doveri familiari e coesione)	Sensation Seeking (comportamenti di ricerca del rischio)	Atteggiamento favorevole verso la delinquenza	Comportamento delinquenziale	Delinquenza fra i cotanei	Life Events Checklist (traferimenti/ separazioni/ lutti/ malattie)	CAB (traumi/ maltrattamenti/ incuria/ abuso)	Esposizione alla Violenza	Appartenenza a Gang/ Compagnie
Autostima	1	,170** ,005	,188** ,002	,064 ,268	,113 ,174	,157** ,008	,027 ,341	,091 ,084	-,107 ,051	,024 ,355	-,266 ,090	,097 ,072	,057 ,223
Abilità di Coping	,170** ,005	1	,311** ,000	-,214* ,019	-,101 ,200	-,052 ,213	-,047 ,239	-,022 ,368	-,174** ,004	,311** ,000	-,353* ,038	,227** ,000	,097 ,097
Relazioni supportive con i coetanei	,188** ,002	,311** ,000	1	,108 ,150	,039 ,374	-,118* ,036	-,158** ,008	-,184** ,003	-,160** ,007	-,038 ,281	-,410* ,017	-,092 ,082	-,037 ,307
Monitoring (controllo genitoriale)	,064 ,268	-,214* ,019	,108 ,150	1	-,100 ,317	-,310** ,001	-,408** ,000	-,373** ,000	-,375** ,000	-,409** ,000	-,230 ,225	-,496** ,000	,060 ,302
Familismo (doveri familiari e coesione)	,113 ,174	-,101 ,200	,039 ,374	-,100 ,317	1	-,018 ,442	-,221* ,032	-,096 ,216	,040 ,372	-,053 ,331	-,612 ,072	,105 ,192	,082 ,270
Sensation Seeking (comportamenti di ricerca del rischio)	,157** ,008	-,052 ,213	-,118* ,036	-,310** ,001	-,018 ,442	1	,501** ,000	,464** ,000	,253** ,000	,069 ,146	,387* ,023	,270** ,000	,154* ,019
Atteggiamento favorevole verso la delinquenza	,027 ,341	-,047 ,239	-,158** ,008	-,408** ,000	-,221* ,032	,501** ,000	1	,580** ,000	,419** ,000	,227** ,000	,376* ,026	,412** ,000	,100 ,089
Comportamento delinquenziale	,091 ,084	-,022 ,368	-,184** ,003	-,373** ,000	-,096 ,216	,464** ,000	,580** ,000	1	,475** ,000	,279** ,000	,461** ,008	,498** ,000	,168* ,012
Delinquenza fra i cotanei	-,107 ,051	-,174** ,004	-,160** ,007	-,375** ,000	,040 ,372	,253** ,000	,419** ,000	,475** ,000	1	,260** ,000	,406* ,020	,357** ,000	,128* ,042
Life Events Checklist (traferimenti/ separazioni/ lutti/ malattie)	,024 ,355	,311** ,000	-,038 ,281	-,409** ,000	-,053 ,331	,069 ,146	,227** ,000	,279** ,000	,260** ,000	1	,517** ,003	,615** ,000	,106 ,076
CAB (traumi/ maltrattamenti/ incuria/ abuso)	-,266 ,090	-,353* ,038	-,410* ,017	-,230 ,225	-,612 ,072	,387* ,023	,376* ,026	,461** ,008	,406* ,020	,517** ,003	1	,301 ,064	,327 ,080
Esposizione alla Violenza	,097 ,072	,227** ,000	-,092 ,082	-,496** ,000	,105 ,192	,270** ,000	,412** ,000	,498** ,000	,357** ,000	,615** ,000	,301 ,064	1	,076 ,155
Appartenenza a Gang / Compagnie	,057 ,223	,097 ,097	-,037 ,307	,060 ,302	,082 ,270	,154* ,019	,100 ,089	,168* ,012	,128* ,042	,106 ,076	,327 ,080	,076 ,155	1

**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (1-coda).

*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (1-coda).

3.4 ANALISI DELLA CORRISPONDENZA MULTIPLA: OPTIMAL SCALING[24]

La prima analisi sui dati del questionario S.I.D. sul campione di Parma (N=247) è consistita in un controllo relativo all'attribuzione dei punteggi in base alla formulazione iniziale. Attraverso questa procedura, è stato possibile verificare se la distribuzione multivariata delle risposte rispecchia quella indicata in base alle 4 fasce di attribuzione dei punteggi:

- 1=assenza di disagio scolastico;
- 2=difficoltà moderate;
- 3=richiesta di attenzione;
- 4=livello di rischio.

Ai questionari sul drop-out scolastico in cui risultavano mancanti al massimo 3 risposte sono stati attribuiti i valori più frequenti (moda)[25], mentre 12 casi sono stati esclusi dall'analisi perché presentavano troppi dati mancanti. In questo modo, è stato possibile definire un campione di 235 casi validi.

Su questo campione di casi, è stata svolta un'ulteriore analisi fattoriale, eliminando gli items che presentavano valori di comunalità troppo bassi o saturazioni su più fattori, e riducendo i dati per rendere l'attribuzione dei punteggi ottimale rispetto agli altri item presenti nel questionario (Gifi, 1990). In particolare, sono stati svolti 4 cicli di analisi di riduzione dei dati (*Optimal Scaling*), prendendo le seguenti decisioni metodologiche:

1) eliminare le domande che non risultavano discriminanti;
2) modificare il sistema di scoring in modo da unire le risposte che hanno gli stessi valori;
3) mantenere la domanda con l'attribuzione dei punteggi iniziale.

[24] Rispetto alle ipotesi di ricerca del questionario in oggetto, tale tecnica permette di verificare se l'attribuzione dei punteggi rispecchia quella ipotizzata in via preliminare, attraverso una trasformazione sulla base della percentuale di varianza spiegata dalle componenti principali (matrice di correlazioni), distribuendo le risposte su uno spazio vettoriale a due dimensioni.

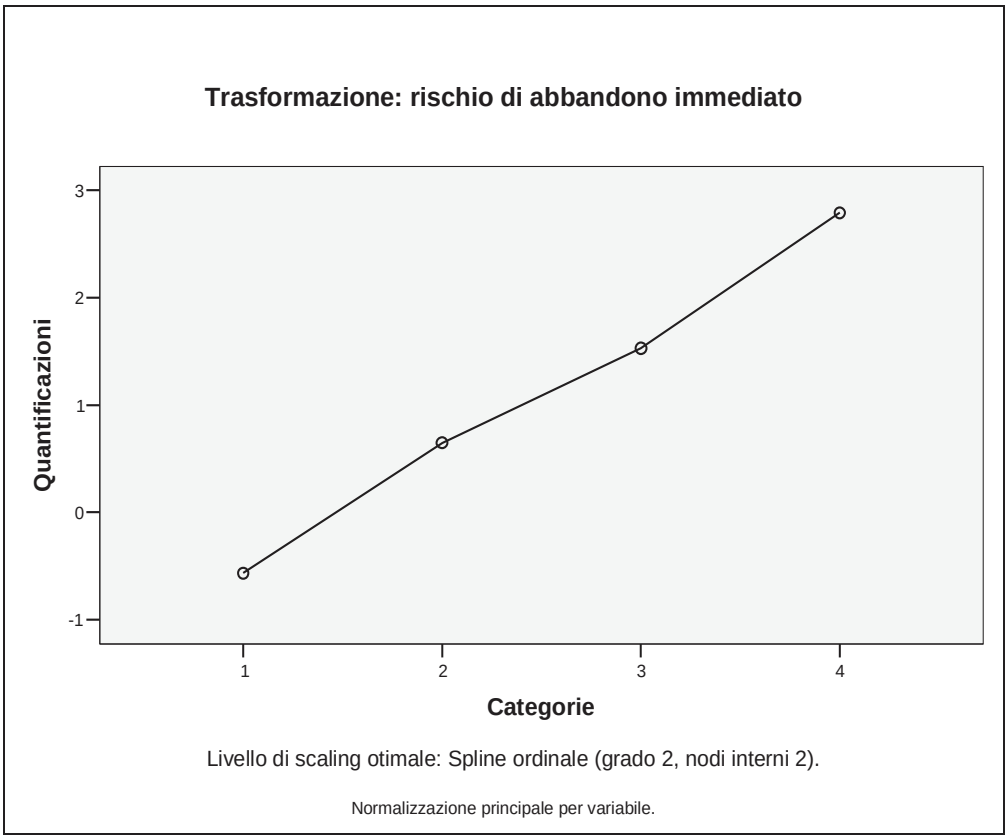
[25] Si fa presente che questo metodo appiattisce la variabilità fra i punteggi, ma trattandosi di un numero esigui di casi, si è visto che tale procedura non ha alterato la distribuzione dei dati (Schafer, 1997).

Ad esempio, domande come la n. 33 in cui viene chiesto agli studenti: "*Se fosse possibile lasceresti la scuola adesso, immediatamente?*" danno luogo ad una distribuzione che sostanzialmente è in linea con quanto atteso in base alle ipotesi di ricerca, come si può evincere dal grafico n. 2.

Pertanto, in questi casi si è mantenuto il sistema di attribuzione dei punteggi così come era stato ipotizzato:

a. si, subito (livello di allarme: 4)
b. penso di si, ma dovrei trovarmi nella situazione (richiesta di attenzione: 3)
c. no, non credo (assenza di rischio: 1)
d. forse, ma penso che ritornerei (rischio moderato: 2)

Grafico n. 2: esempio di item che rispecchia lo scoring ipotizzato dal questionario



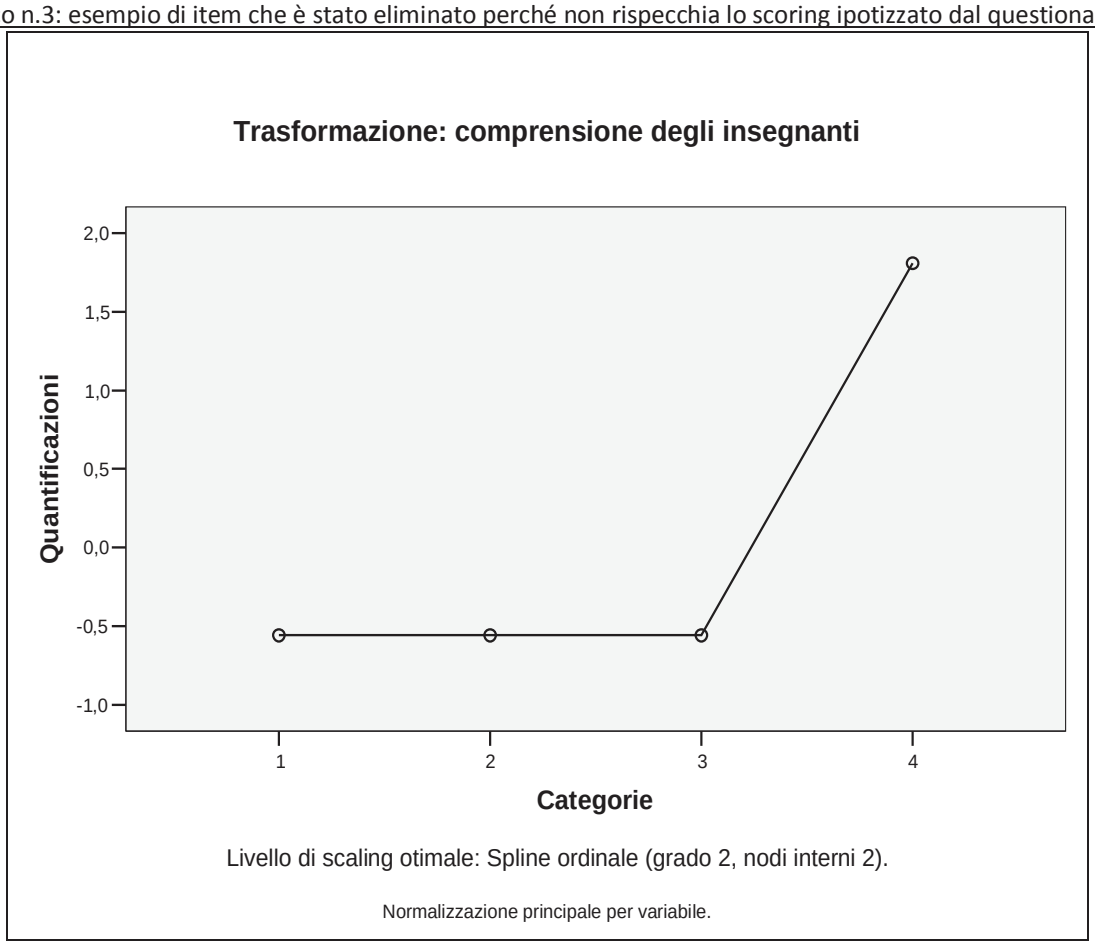
Viceversa altre domande sono state escluse nella versione successiva del questionario, perché i livelli 1, 2, 3, e 4 non erano abbastanza discriminanti fra loro.

Ad esempio, nell'item 20, viene chiesto agli studenti:

> *20. Ti capita mai di pensare che gli insegnanti non comprendano i problemi reali degli studenti?*
> *a. sempre*
> *b. a volte*
> *c. raramente*
> *d. mai*

In via preliminare era stato ipotizzato il seguente strong: risposta a = 4; risposta b = 3; risposta c = 2, risposta d = 1. Tuttavia, l'analisi (grafico 3) ha evidenziato che i livelli 1, 2 e 3 non erano abbastanza discriminanti fra di loro; inoltre, dal confronto con le tavole di frequenza (sia sul campione di Milano, che di Parma), emergeva che il vissuto di incomprensione da parte del corpo docente è ampiamente diffuso nel campione adolescenziale e, non può quindi essere considerato un comportamento che contribuisce particolarmente al rischio di abbandono. Pertanto, questa domanda è stata eliminata nella versione successiva del questionario.

Grafico n.3: esempio di item che è stato eliminato perché non rispecchia lo scoring ipotizzato dal questionario.

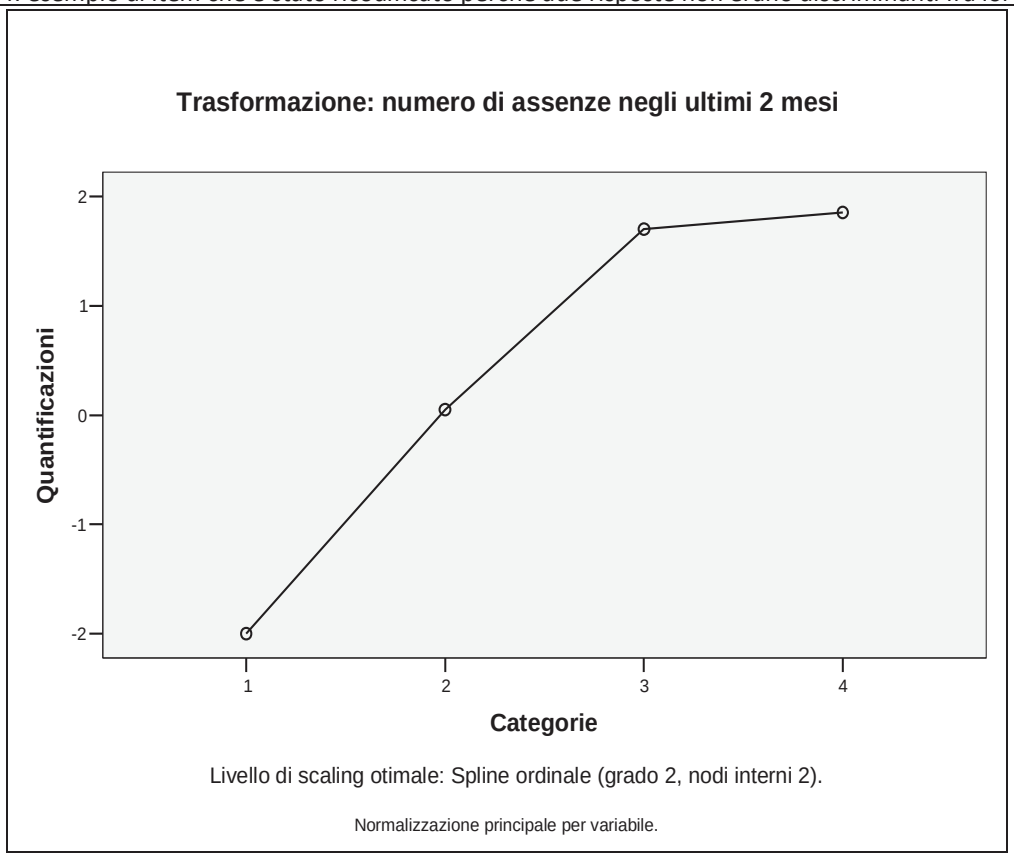


In altri casi, invece, si è scelto di attribuire a due risposte lo stesso punteggio, perché non sembravano essere abbastanza discriminanti fra loro. Ad esempio nella domanda n. 4, viene chiesto: "*Quante assenze hai fatto negli ultimi due mesi?"*

a. fra 1 e 7 giorni
b. nessuna
c. fra i 7 e i 14 giorni
d. più di 15 giorni

Inizialmente era stato ipotizzato al seguente attribuzione di punteggi: risposta a = 2, risposta b= 1, risposta c = 3 e risposta d =4. Tuttavia, dall'analisi dei dati (grafico 4), è emerso che i livelli 3 e 4 non discriminavano molto fra di loro, perché vanno a misurare livelli di assenteismo sostanzialmente simili, per cui è stato riformulato il sistema di attribuzione dei punteggi dando lo stesso valore a queste due risposte.

Grafico n.4: esempio di item che è stato ricodificato perché due risposte non erano discriminanti fra loro (3 e 4).



Infine, in altri casi in cui lo scaling non rispecchiava quello ipotizzato, si è comunque scelto di non escludere la domanda (perché centrale rispetto alle ipotesi di ricerca), ma di ricodificare l'attribuzione dei punteggi, rimandando la definizione di migliori scelte terminologiche a sviluppi futuri del questionario.

Ad esempio, nella domanda n. 16 viene chiesto agli studenti:

> *16. Se dovessi scegliere una sola delle seguenti alternative, quale secondo te è più probabile che ti capiterà nei prossimi 5 anni?*
> *a. completare definitivamente gli studi*
> *b. lasciare perdere la scuola e iniziare a lavorare continuativamente*
> *c. mollare gli studi e andare a vivere fuori casa*
> *d. cercare di studiare per essere indipendente e crearmi una famiglia tutta mia*

Inizialmente era stato ipotizzato il seguente livello di attribuzione dei punteggi: risposta a = 1, risposta b = 3, risposta c = 4 e risposta d = 2.

Tuttavia, sulla base dei risultati dell'analisi (grafico 5), è emerso che le risposte 1,2,3 valutano posizioni sostanzialmente simili e quindi non sono discriminanti. Tale risultato potrebbe essere dovuto al fatto che la domanda va ad indagare dimensioni diverse (indipendenza economica; lavoro; famiglia) e quindi potrebbe non essere "pura", perché ambigua, in termini di *Item Response Theory*. Tuttavia, considerando le tavole di frequenza nella distribuzione dei punteggi e la centralità di questa domanda rispetto allo scopo del questionario, si è deciso di mantenerla cercando però di modificare lo scoring dei punteggi per renderlo più preciso.

Grafico 5: esempio di item che è stato ricodificato perché le risposte non erano discriminanti fra loro (1, 2 e 3).

Il risultato finale di questa procedura statistica ha permesso di definire un insieme di 24 domande discriminanti che presentano un livello di scaling ottimale, corrispondente alla variabilità dei punteggi[26]. Su questo insieme di domande sono, quindi, state svolte le ulteriori analisi fattoriali.

* * *

3.5 ANALISI FATTORIALE DEI DATI (QUESTIONARIO S.I.D.: Self Inventory in-school Drop-out)

Sul nuovo insieme di 24 item sono stati svolti degli ulteriori cicli di analisi fattoriale esplorativa (sia con struttura vincolata che senza), al fine di ridurre la variabilità ad un numero definito di fattori con la stessa procedura seguita nello studio pilota sul campione di Milano.
Inoltre, poiché nelle analisi strutturali valori di curtosi > |1| possono creare dei problemi, sono stati eliminati 6 item, mantenendo solo 18 domande[27].
Su questo campione di dati, i test preliminari sono risultati adeguati (determinante ≠ 0: .025; test KMO >.70: .847; test di Sfericità di Bartlett significativo con chi-quadrato: 838,3; df 153; Sig. ,000).

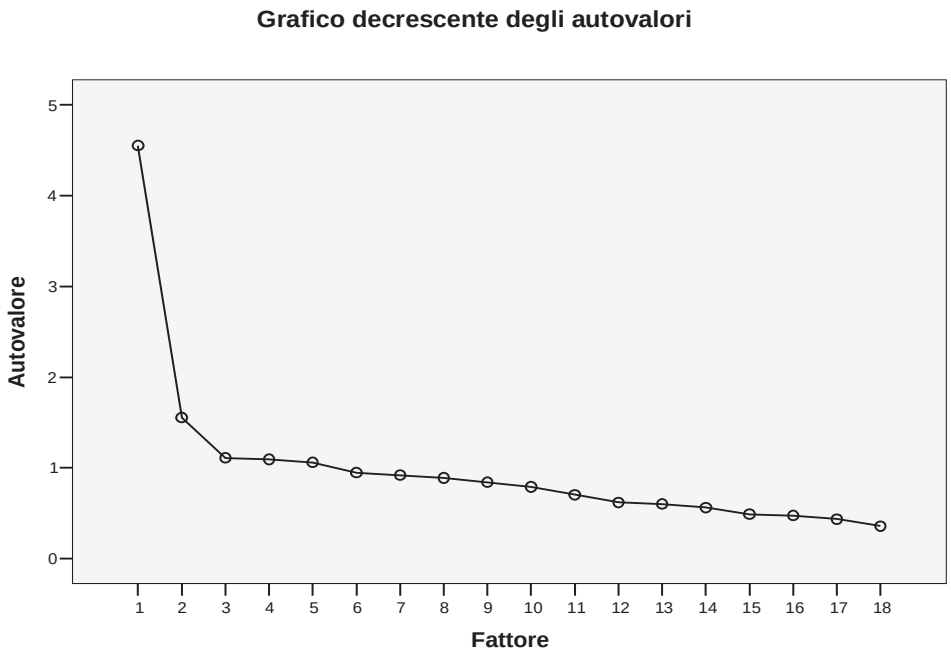
[26] Il risultato completo di questa procedura di ottimizzazione dei punteggi è fornito in allegato a pg. 112, preceduto dall'elenco delle domande del questionario, con la distribuzione di frequenza nel campione di Milano e Parma.

[27] Non considerando nell'analisi i seguenti item:

- n. 5: "*causa delle assenze scolastiche*";
- n.6: "*motivo dell'iscrizione a scuola*";
- n. 7: "*parere dei genitori*"
- n. 12: "*modo di studiare*"
- n. 16: "*lasciare gli studi o continuare*"
- n. 29: "*modalità di studio*".

Rispetto alla soluzione fattoriale, si è definita una soluzione a 3 fattori perché presenta un adeguato livello di adattamento ai dati (Chi-quadrato: 100,6; df: 102; Sig. ,520) e risulta più facilmente interpretabile a livello teorico[28].

Grafico n. 6: Soluzione fattoriale a 3 dimensioni (Parma, N=235)



I 3 fattori identificati (che spiegano circa il 40% della varianza totale dei punteggi) sono descrivibili come:

4) FATTORE 1: *"Impegno e motivazione"*
5) FATTORE 2: "*Formazione e relazione con gli insegnanti*"
6) FATTORE 3: "*Rendimento scolastico"*

[28] Gli autovalori iniziali indicavano una soluzione a 5 dimensioni (chi-quadrato: 57,7, df: 73, Sig.: 0.904, con il 52% della varianza spiegata), ma questa soluzione risultava difficilmente interpretabile e presentava diversi problemi relativi alla differenziazione fra fattori. Invece, nella soluzione fattoriale scelta, il modello presenta indicatori congenerici, per cui ogni variabile satura un solo fattore, e viene rispettato il criterio di *Thurstone* di *struttura fattoriale semplice.*

I primi due fattori sono fra loro correlati (0,60), e tale risultato è comprensibile poiché ci aspettiamo che il modo in cui uno studente si impegna sia correlato con il modo in cui vive l'esperienza a scuola nella relazione con i professori, nel senso che ad alti livelli di impegno dovrebbe corrispondere un'esperienza globalmente positiva della scuola.

Il 3° fattore, invece, che raggruppa soprattutto informazioni relative all'esperienza alla scuola secondaria di 1° grado, è solo debolmente correlato con gli altri (fattore 2 e 3: 0,28; fattore 1 e 3: 0,04)[29].

Tale dato potrebbe indicare che la scuola secondaria di 1° grado (ex scuola media), pur presentando elementi di continuità con il successivo percorso formativo, viene vissuta dagli studenti come qualcosa di qualitativamente diverso. Il livello di affidabilità interna degli items del questionario è risultato sufficientemente alto (α di Cronbach =0.83).

Analisi vincolata sul campione di Parma

Al fine di testare la soluzione a 3 dimensioni è stata svolta un'analisi fattoriale vincolata.

Valutando la matrice dei modelli, si è scelto di escludere dall'analisi 1 item (n. 4: "*numero di assenze negli ultimi 2 mesi"*) che presentava saturazioni troppo basse su tutti e 3 i fattori.

I rimanenti items sono stati attribuiti ai fattori sulla base delle saturazioni osservate nella matrice dei modelli. Questo primo modello presenta indici da migliorare, pur essendo il numero di *gradi di libertà* è abbastanza elevato (df: 116, T: 143,37), ma il livello di significatività è troppo basso (P =0.04) pertanto il modello può essere perfezionato.

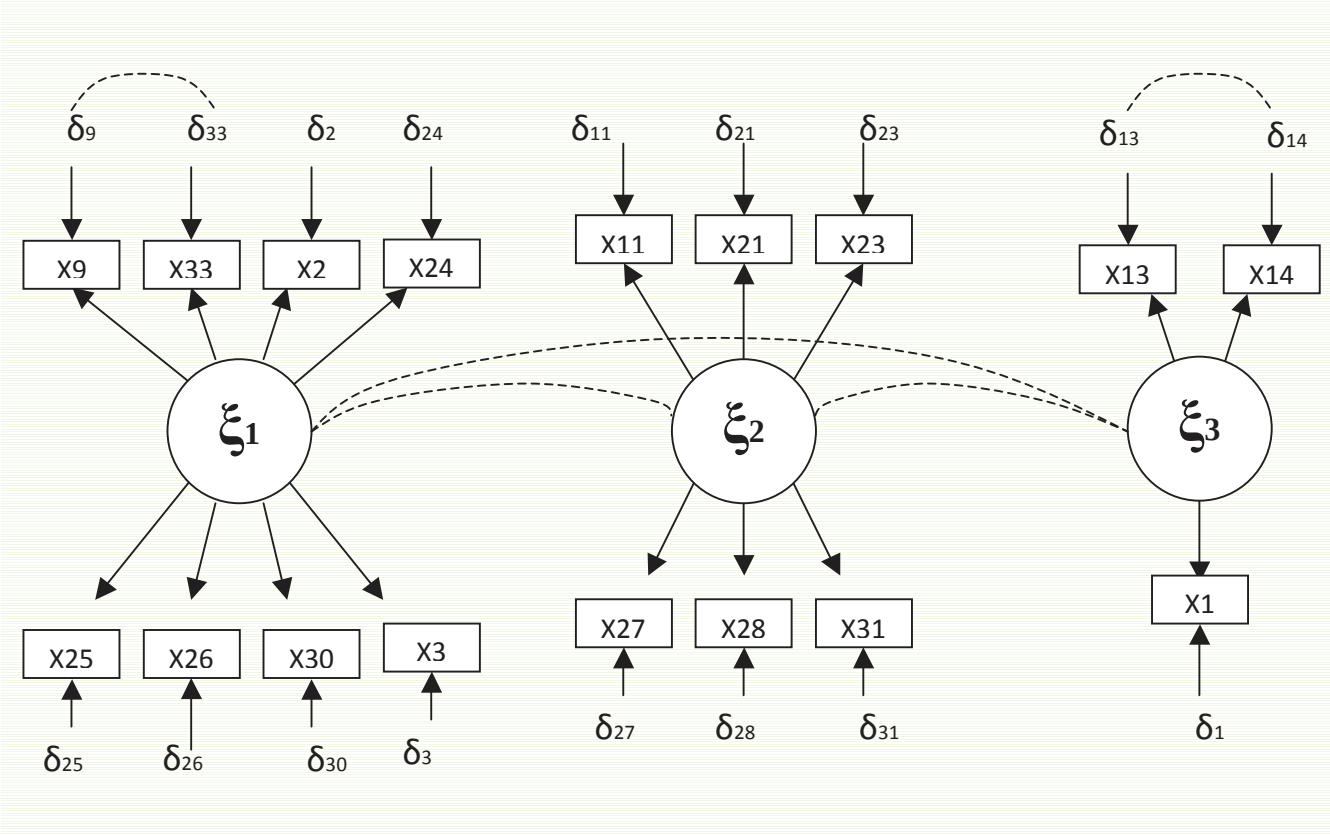
In base ad una revisione degli indici di modifica > 4[30], si è scelto di includere una correlazione fra gli errori di due coppie di domande, poiché indagano costruttivi molto simili fra loro (item 13 e 14: esperienza nella scuola secondaria di 1° grado – item 9 e 33: scelta scolastica e abbandono).

[29] Tendendo conto del fatto che i fattori risultano mediamente correlati fra loro è stata scelta una rotazione obliqua (rotazione Promax) piuttosto che ortogonale (Varimax).

[30] Gli *indici di modifica* segnalano i legami che non sono stati presi in considerazione, ma che potrebbero essere inclusi per migliorare l'adattamento del modello ai dati (tendenzialmente si considerano significativi valori > a 4). Viceversa*, i valori-t* suggeriscono i legami che potrebbero essere esclusi dal modello perché non statisticamente significativi (tendenzialmente si considerano non significativi valori < a 2).

I valori finali di questo modello (il cui *path diagram* è riportato di seguito) mostrano adeguati livelli di adattamento ai dati.

Tav. 12: modello di analisi fattoriale confermativa



Legenda in base alla terminologia LISREL:

ξ1: variabile latente esogena "*Impegno e Motivazione"*
ξ2: variabile latente esogena "*Formazione e relazione con gli insegnanti*"
ξ3: variabile latente esogena*"Rendimento scolastico"*
X1…..X17: variabili osservate esogene, n. domande del questionario
δ1……. δ18: componente d'errore sulle variabili osservate esogene

[I valori dei parametri sono riportati in tav. n. 15 a pg. 49]

* * *

Analisi confermativa sul campione di Milano

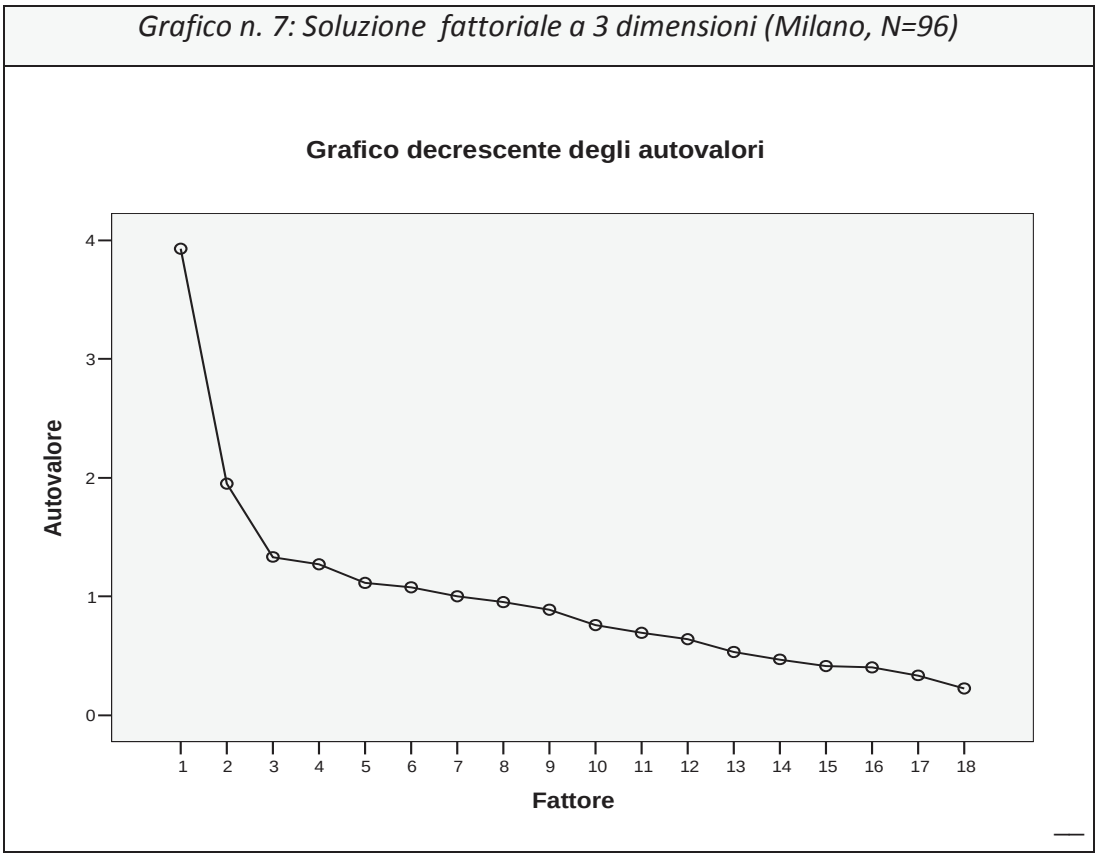
Al fine di controllare se questa soluzione fattoriale è sufficientemente stabile, è stata applicata la stessa procedura seguita per il campione di Parma sui dati del campione di Milano (N=96).

In questa analisi sono stati inclusi inizialmente i 18 items definiti come più informativi ed è stato modificato il sistema di attribuzione dei punteggi per 7 item sulla base dei risultati dell'analisi delle corrispondenze, con la stessa procedura seguita per il campione di Parma.

Su questo insieme di dati, è stata svolta un'analisi fattoriale esplorativa a 3 fattori (rotazione Promax), i cui risultati sono risultati accettabili (Chi-quadrato: 98,81; df: 102; Sig.: 0,571).

L'unica differenza che si nota nel campione di Milano è il peso maggiore del secondo fattore "*Formazione e relazione con gli insegnanti*" rispetto al campione di Parma, dove invece è risultato centrale il peso del primo fattore "*Rendimento e impegno"* (Grafico n. 7).

Grafico n. 7: Soluzione fattoriale a 3 dimensioni (Milano, N=96)



Per quanto riguarda le correlazioni, su entrambi i campioni si osservano le stesse correlazioni: il 1° e il 3° fattore risultano fortemente correlati (Milano: 0.89, Parma: 0.83), così come il 1° e il 2° fattore (Milano: 0.78, Parma: 0.73), mentre il 2° e il 3° fattore appaiono solo moderatamente correlati (Milano: 0.40, Parma: 0.53).

Un'ulteriore validazione di questa struttura fattoriale si può derivare dagli indici di adattamento del modello Lisrel applicato sui dati di Milano (17 domande escludendo l'item n. 4), i cui valori dei coefficienti di saturazione risultano molto simili a quelli del campione di Parma[31] (Tav.15).

* * *

Analisi confermativa multisample sul campione Milano + Parma

Per verificare se questa la soluzione fattoriale e' applicabile ad entrambi i campioni, è stata svolta un *analisi multi-sample*, da cui è emerso che lo stesso modello fattoriale può essere in effetti applicato sia sul gruppo di Milano, che di Parma. La differenza fra i due modelli singoli e il modello *multisample*[32] è sua volta un χ^2 (36,0) con 22 gradi di libertà e una probabilità associata di 0,03 (non significativo a livello di .01). Pertanto, questi risultati sostengono l'ipotesi che le differenze fra i due modelli fattoriali (Milano e Parma) non sono significative.

Infatti, anche paragonando i dati relativi ai due modelli presi singolarmente non emergono particolari differenze (tav. 13).

Vengono di seguito riportati (tav. 15, 16 e 17) i diversi modelli fattoriali che sono stati costruiti, da cui si può evincere che i valori sono abbastanza simili anche in termini di parametri strutturali. Dal momento che i *loadings* sono molto simili ed essendo presente un minimo di 3 item per fattore, possiamo concludere che stiamo esaminando gli stessi costrutti in entrambi i campioni. Inoltre, i valori uguali delle varianze/covarianza fra fattori dimostrano anche che le relazioni sono identiche anche a livello strutturale[33].

[31] Escludendo l'items n. 4 come nel campione di Parma e inserendo una correlazione fra gli errori delle domande n. 13 e 14 e n. 9 e 33.

[32] Parma: χ^2 = 132, df: 114, Milano: χ^2=131,7 df: 114, χ^2 totale: 300,1 df: 250.

[33] Se il modello viene fatto girare su dati non standardizzati, le varianze dei residui potrebbero risultare non uguali.

Tav. 13: indici di adattamento per il modello fattoriale

Valori teorici per accettare il modello	Valori osservati (Parma N=235)	Valori osservati (Milano N=96)
Rapporto T/gradi di libertà < 2.	*Degrees of Freedom = 132,44* *Minimum Fit Function Chi-Square = 114*	*Degrees of Freedom = 131,71* *Minimum Fit Function Chi-Square = 114*
Significatività compresa fra 0.10 e 0.35.[34]	*(P = 0.11)*	*(P = 0.12)*
RMSEA < 0,08	*Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.026*	*Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.040*
RMR ≤ 0,05	*Root Mean Square Residual (RMR) = 0.048* *Standardized RMR = 0.048*	*Root Mean Square Residual (RMR) = 0.084* *Standardized RMR = 0.084*
GFI ≥ 0,90 AGFI ≥ 0,90	*Goodness of Fit Index (GFI) = 0.94* *Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.92*	*Goodness of Fit Index (GFI) = 0.86* *Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.81*
CFI ≥ 0,90	*Comparative Fit Index (CFI) = 0,99*	*Comparative Fit Index (CFI) = 0,93*
IFI ≥ 0,90	*Incremental Fit Index (IFI) = 0,99*	*Incremental Fit Index (IFI) = 0,93*

Peraltro, anche paragonando le frequenze di risposta fra i dati di Milano e Parma emergono distribuzioni sostanzialmente simili, pur considerando le differenti tipologie di istituti scolastici coinvolti nella ricerca. La maggior parte dei soggetti fornisce risposte che non segnalano elementi di disagio, mentre solo circa il 10 % indica diversi elementi di malessere.

Tav. 14: frequenza di risposte totali nei campioni di Milano e Parma

Categorie di Risposta (%) TOTALE	Parma	Milano[35]
1: assenza di disagio scolastico	41,8	37
2: difficoltà moderate	30,8	32,2
3: richiesta di attenzione	16,7	18,3
4: presenza di disagio scolastico	10,7	11,3

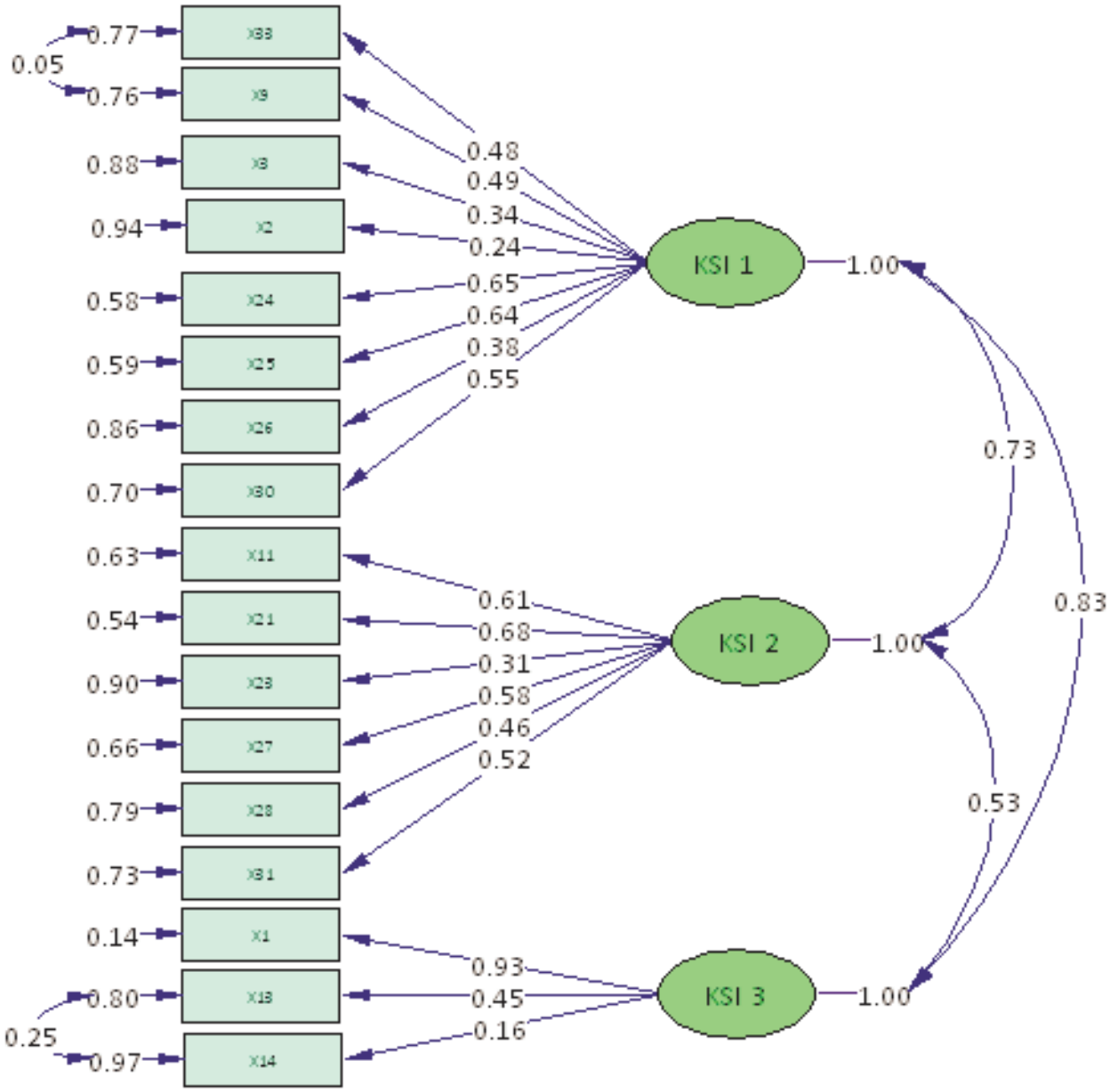
In conclusione, la sostanziale congruenza fra le misurazione effettuate nel campione di Parma e di Milano indica che i dati del questionario sono sufficientemente stabili, e che, quindi, possono essere posti ad ulteriori analisi statistiche.

Inoltre, sarebbe auspicabile per un utilizzo futuro del questionario fare riferimento solo alle 17 domande che sono state scelte e testare ulteriormente la struttura fattoriale su altri campioni.

[34] Valori P più elevati sono indicativi di un miglior adattamento del modello ai dati (Knoke e Burke, 1980; Corbetta, 1992).

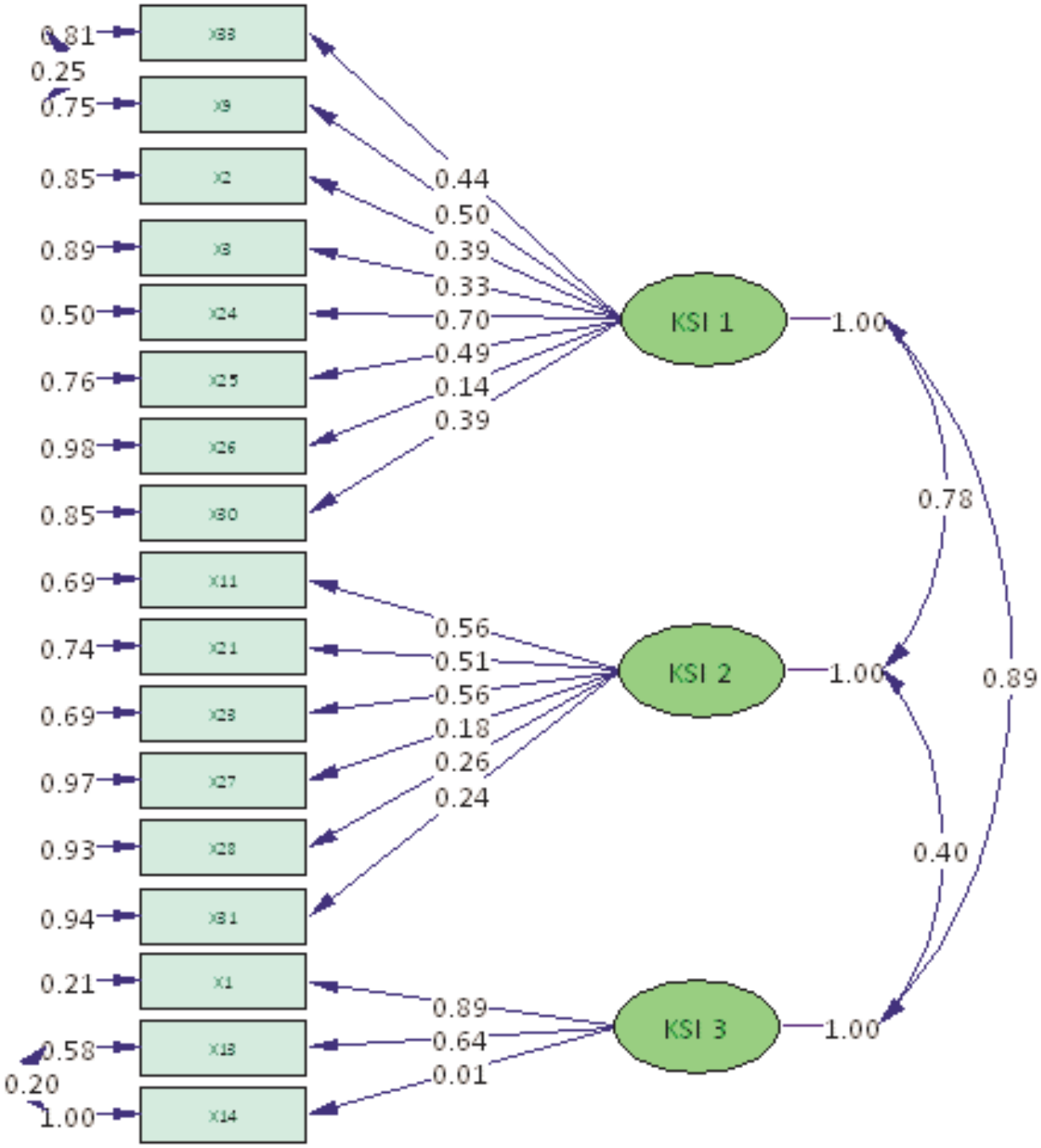
[35] Sul campione di Milano è stato registrato un tasso di non risposta pari all'1,2%.

TAV. 15: ANALISI FATTORIALE - **CAMPIONE DI PARMA**



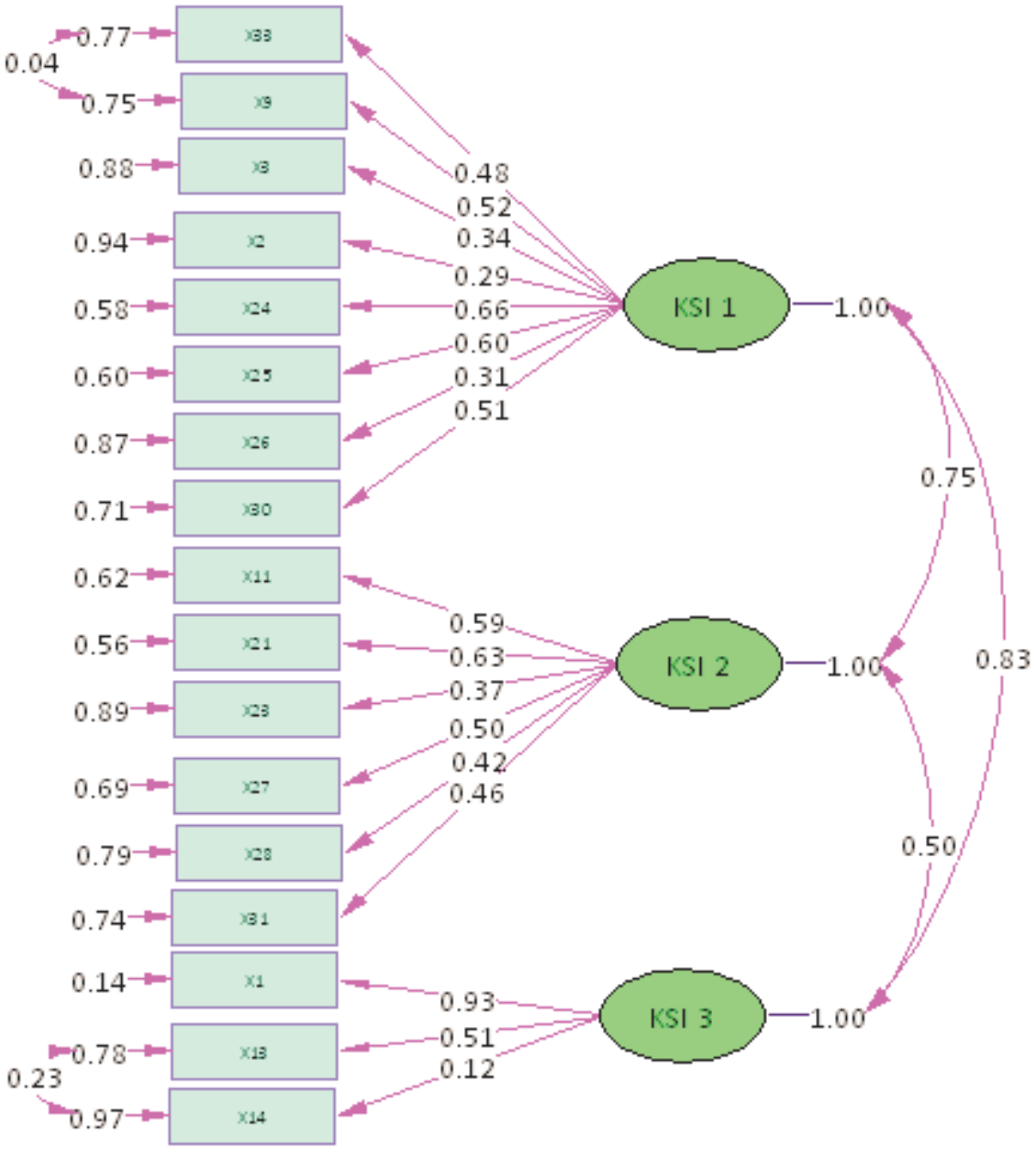
Chi-Square=132.44, df=114, P-value=0.11419, RMSEA=0.026

TAV. 16: ANALISI FATTORIALE - **CAMPIONE DI MILANO**



Chi-Square=131.71, df=114, P-value=0.12288, RMSEA=0.040

TAV. 17: ANALISI FATTORIALE - **CAMPIONE DI PARMA + MILANO**



Chi-Square=300.08, df=250, P-value=0.01639, RMSEA=0.035

3.6 ANALISI LONGITUDINALE DEI DATI

Una volta stabilite le domande del questionario che risultano più discriminanti rispetto al fenomeno da indagare (rischio dispersione scolastica) e definita la struttura fattoriale del questionario, si è proceduto ad un'analisi interpretativa longitudinale al fine di:

- analizzare le correlazioni a ritroso (T3-T2-T1) per identificare gli antecedenti pre-adolescenziali nel sottocampione "a rischio" di drop-out scolastico.
- costruire modelli di equazioni strutturali per chiarire le dinamiche sottese al fenomeno del disagio evolutivo in adolescenza.

E' stato quindi costruito un file "unico" che contiene i dati longitudinali relativi al campione di Parma quando aveva 12 anni (T1), 15 anni (T2) e 17 anni (T3). Tale file (comprensivo di 689 casi esaminati rispetto a 3.663 variabili) è stato ridotto mantenendo solo i dati strettamente rilevanti per gli obiettivi della ricerca sulla dispersione scolastica[36].

Fasi preliminari

Prima di procedere all'analisi longitudinale, sono state eseguite alcune procedure di controllo dei dati:

- in primo luogo, è stato definito il range teorico entro cui possono oscillare i punteggi, tenendo conto che il punteggio in alcuni items (6 in totale) è stato modificato secondo la procedura *Optimal Scaling (analisi della corrispondenza multipla)*, per cui il punteggio in alcune risposte è stato reso uguale. A seguito di questa procedura, il massimo del punteggio ottenibile (nel caso in cui uno studente fornisse tutte risposte del livello più alto) è 66 e non 72.
- Inoltre, è stato identificato il sottocampione "a rischio", prendendo in considerazione solo i valori pari a 2 deviazioni standard sopra la media (ds.= 7,14, m. = 32,27), ovvero 15 casi (6,38%) che hanno punteggi ≥ a 46.

[36] Il file è disponibile presso il Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi Milano-Bicocca, Prof. Hans Schadee.

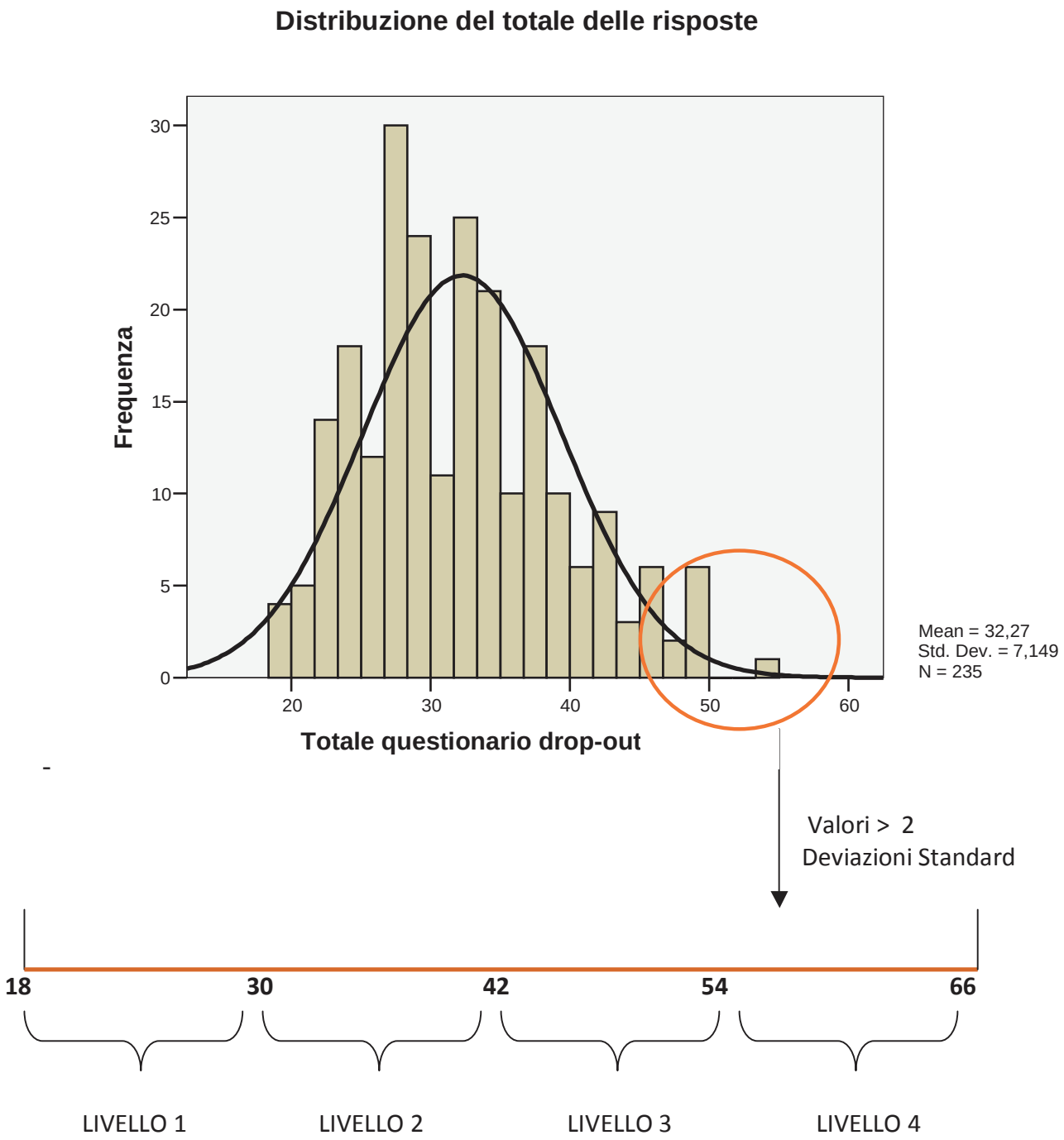
Tale scelta è stata dettata dalla necessità di definire il sottocampione su cui effettuare l'analisi multivariata dei dati, pertanto si è scelto il valore convenzionale pari a 2 deviazioni standard, indicato in letteratura testistica come punto di cut-off per definire valori eccessivamente sopra o sotto la media.

- Inoltre, sono stati effettuati dei controlli sulla validità delle scale della *Boricua Child Interview* in modo da evidenziare quali scale presentano un livello di affidabilità maggiore e di coerenza interna (struttura monofattoriale)[37].
- Effettuato questo controllo, si è proceduto a verificare se la distribuzione dei casi che ci segnalano un significativo malessere collegato alla scuola (punteggi > 2 deviazioni standard) varia in funzione del genere e del tipo di istruzione (liceale o tecnico/professionale).

  I risultati di tale confronto non hanno evidenziato particolari differenze in funzione del sesso, mentre si è rilevata una leggera maggiore concentrazione di questi casi (60%) all'interno del contesto tecnico/professionale rispetto a quello liceale, tradizionalmente più proiettato in una dimensione formativa a lungo termine. Tale risultato è rilevante perché indica che i valori estremi della distribuzione non selezionano implicitamente dei casi in funzione di altre variabili, come il genere o il tipo di scuola.
- Una volta definito il campione su cui effettuare le analisi longitudinali e verificato che la distribuzione dei dati del questionario sia approssimativamente normale (grafico n. 8), sono state delineate le ipotesi di lavoro, tenendo conto delle associazioni evidenziate in letteratura e dei risultati delle prime analisi esplorative sui dati dello studio S.L.A.P.

[37] In riferimento alle ultime rilevazioni effettuate sull'ondata T3, alcune scale risultano maggiormente stabili (migliore attendibilità e struttura monofattoriale), come quelle relative all'ambiente scolastico, all'atteggiamento verso la delinquenza e al rilevamento di comportamenti problematici (sensation seeking, self-medication, inclinazione delinquenziale, esposizione CAB), mentre altre scale risultano più eterogenee (locus of control, monitoring e life events checklist). Tale risultato, probabilmente connesso alla traduzione degli strumenti dalla lingua inglese, è tenere in considerazione nell'interpretazione dei successivi dati.

Grafico n. 8: distribuzione delle risposte del questionario (N: 235)



Ipotesi di Ricerca:

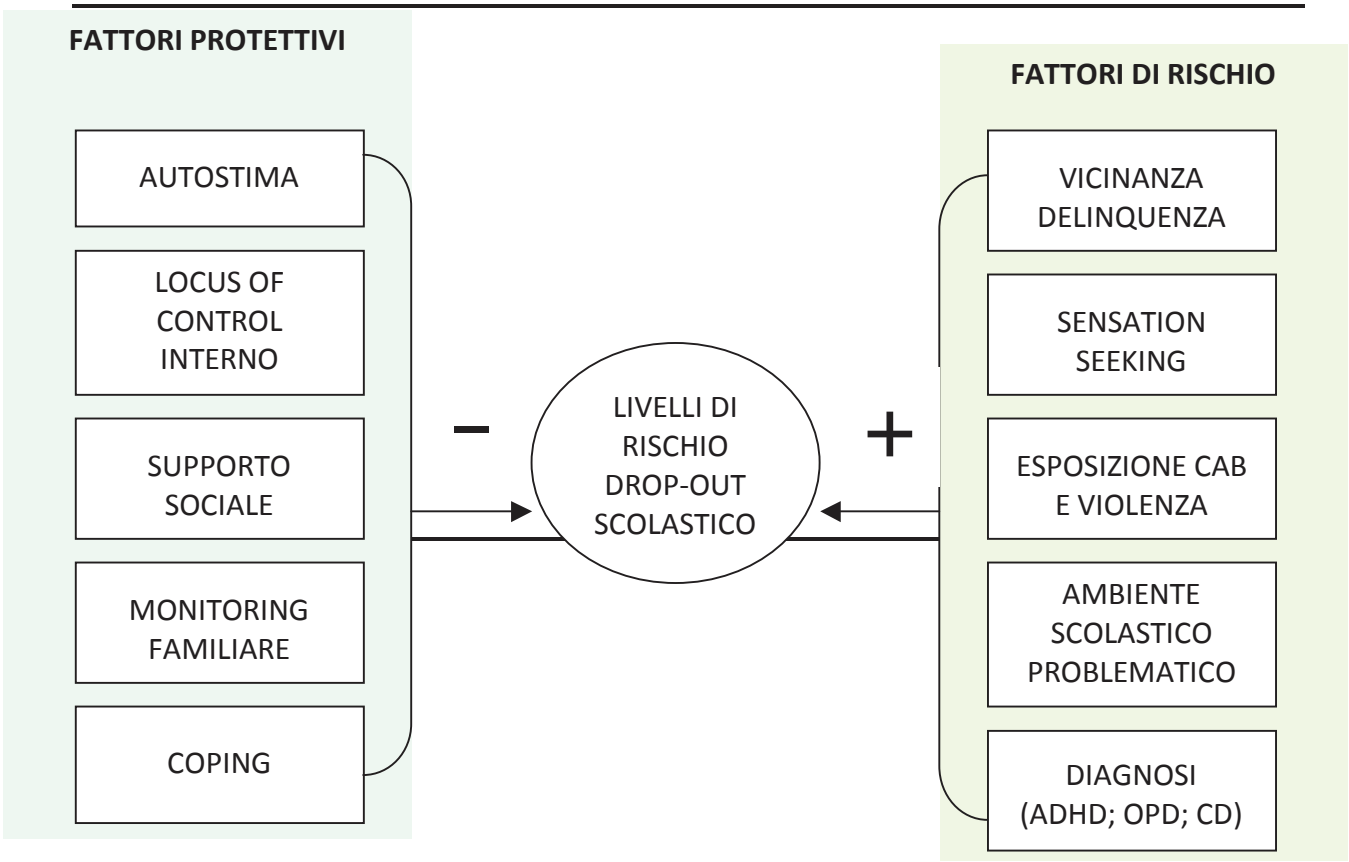
1: verificare la presenza di una *correlazione negativa* fra i livelli a rischio di drop-out (T3) e le scale della *Boricua Child Interview* (T3) relativamente alle seguenti variabili:

- la scala dell'autostima
- locus of control interno
- livello di monitoring
- supporto sociale
- coping

2: verificare la presenza di una *correlazione positiva* fra i livelli a rischio di drop-out (T3) e le scale della *Boricua Child Interview* (T3) relativamente alle seguenti variabili:

- ambiente scolastico problematico
- locus of control esterno
- atteggiamento favorevole verso la delinquenza
- delinquenza nei coetanei
- comportamento delinquenziale
- sensation seeking (comportamenti di ricerca del rischio)
- esposizione CAB (maltrattamenti /abusi /traumi)
- life events checklist (stress ambientali: malattie/lutti/trasferimenti/separazioni….)
- esposizione alla violenza

Tav. 18: Modello iniziale sottoposto a verifica



Test di confronto fra medie (ANOVA)

Per definire quali sono le variabili che caratterizzano il sottocampione che ottiene punteggi >2 deviazioni standard, è stata creata una nuova variabile dicotomica che definisce 2 gruppi: studenti "*a rischio*" e studenti "*non a rischio*" di dispersione scolastica nell'intero campione esaminato (N = 235).

In tavola 19 vengono presentati i confronti più significativi (P ≤ .05), da cui emerge che il campione degli studenti più a rischio di dispersione presenta punteggi mediamente più alti nelle variabili considerate come fattori di rischio rispetto a forme più o meno gravi di disagio evolutivo, o di devianza minorile (es.: atteggiamento favorevole verso la delinquenza, o comportamento delinquenziale).

Particolarmente indicativo è il fatto che il divario fra i due gruppi diventa sempre più evidente con il passare del tempo, per cui a 12 anni emergono solo 2 variabili che sembrano discriminare i due gruppi, mentre a 15 anni 7 variabili, e a 17 anni ancora 7 variabili, ma con livelli di significatività più elevati (P ≤ 0.05).

Tali dati sembrerebbero suggerire un trend crescente (cd. "effetto forbice") che diventa sempre più forte nelle fasi dell'adolescenza più matura, quando, nel campione degli studenti "a rischio", l'esperienza negativa della dimensione scolastica si accompagna a forme di disagio evolutivo che sembrano coincidere con quelle indicate in letteratura come "*multiple problem behaviour syndrome*" (Jessor & Jessor, 1977, Elliott, Huizinga & Menard, 1989; Farrington, Loeber & van Kammen, 1990).

Pertanto, questi dati confermano le teorie secondo cui il disagio scolastico è un'espressione di un generale malessere adolescenziale che si esprime a diversi livelli, e che (in particolare nel campione esaminato) sembra aver avuto origine in comportamenti di ricerca del rischio che nel tempo avvicinano i soggetti ad una dimensione potenzialmente deviante.

In tal senso, diversi lavori hanno mostrano che bambini impavidi, inclini al *risk-taking*, con basso controllo delle emozioni negative, sono a rischio di associare delinquenza e uso di sostanze in adolescenza (Brook et al., 1996).

Tav. 19: test di confronto fra medie nei 2 campioni: "A rischio" e "Non a rischio" di drop-out

(ANOVA; N: 235)

VARIABILI INDAGATE	VALORI MEDI OSSERVATI			
	NON RISCHIO (220)	RISCHIO DROP-OUT (15)	Totale	F test (P)
Comportamento delinquenziale (T1)	1,20	2,40	1,27	,066
Sensation seeking (T1)	3,78	5,20	3,87	,063
Ambiente scolastico problematico (T2)	2,53	4,00	2,60	,082
Atteggiamento favorevole verso la delinquenza (T2)	5,74	9,13	5,87	,015
Delinquenza fra i coetanei (T2)	4,07	7,11	4,20	,012
Comportamento delinquenziale (T2)	3,00	7,33	3,19	,000
Sensation seeking (T2)	4,26	6,44	4,36	,008
Maltrattamenti / abusi (T2)	1,17	14,00	1,53	,000
Esposizione alla violenza (T2)	5,55	9,11	5,71	,098
Locus of control esterno (T3)	5,10	6,00	5,15	,022
Atteggiamento favorevole verso la delinquenza (T3)	7,71	12,60	8,02	,001
Delinquenza fra i coetanei (T3)	7,12	12,64	7,45	,000
Comportamento delinquenziale (T3)	3,09	6,00	3,28	,000
Maltrattamenti / abusi (T3)	3,13	11,00	4,30	,001
Sensation seeking (T3)	2,61	3,87	2,69	,036
Assenza di supporto sociale (T3)	12,02	9,60	11,87	,004

* * *

Analisi descrittiva del sottocampione "a rischio" di drop-out scolastico

Il sottocampione che è stato identificato come "a rischio" risulta caratterizzato da alcune correlazioni statisticamente significative al suo interno. In primo luogo, emerge una relazione positiva fra un atteggiamento verso la delinquenza più favorevole e la ricerca di comportamenti di ricerca del rischio, fra cui fare sport estremi, guidare in modo spericolato essere coinvolto/a in risse e liti (correlazione: +,66, p.008). In particolare, sembra essere l'atteggiamento più favorevole verso la delinquenza (variabile indipendente) a condizionare (variabile dipendente) la messa in atto di comportamenti più rischiosi (tav. 20).

Tav. 20: analisi di regressione lineare (R^2=0,508)

Atteggiamento verso la delinquenza (variabile indipendente)

Comportamenti di ricerca del rischio (variabile dipendente)

ANOVA[b]

Modello		Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1	Regressione	64,854	1	64,854	13,408	,003[a]
	Residuo	62,879	13	4,837		
	Totale	127,733	14			

a. Stimatori: (Costante), Atteggiamento verso la delinquenza totale (T3)

b. Variabile dipendente: Sensation Seeking Totale T3

In secondo luogo, nel sottocampione degli studenti "a rischio" di drop-out scolastico si evidenziano alcune correlazioni molto significative fra l'ambiente scolastico problematico (caratterizzato da problemi di disciplina, appartenenza a bande e spaccio di stupefacenti) e due variabili: l'atteggiamento delinquenziale fra i coetanei e l'esposizione alla violenza. Parallelamente la delinquenza fra coetanei sembra essere collegata anche alla variabile "Life Events", che raggruppa eventi di transizione che il soggetto riferisce come "stressanti", come cambiamenti di scuola, divorzio, liti, separazione dei genitori, malattie, incidenti ed essere vittime di crimini. Questa variabile, a sua volta, è correlata posivamente anche con l'esposizione alla violenza, ma non con l'ambiente scolastico problematico.

Per quanto concerne, invece, i fattori considerati come "protettivi", l'analisi delle correlazioni all'interno del sottocampione a rischio di drop-out evidenza alcune relazioni statisticamente significative[38]. In particolare, 3 variabili chiave (autostima, coping e supporto sociale) sembrano andare nella stessa direzione, mentre altre 2 variabili (maltrattamenti/abusi, eventi ambientali traumatici) si indirizzano nella direzione opposta.

Tali risultati permettono di ipotizzare le seguenti conclusioni: ad alti livelli di supporto sociale corrispondono buone abilità di coping, che a loro volta risultano correlate a buoni livelli di autostima. Viceversa, l'esposizione ad eventi potenzialmente stressanti o traumatici (maltrattamenti, trascuratezza, lutti, malattie, incidenti, trasferimenti, divorzi, etc…) risulta correlata positivamente con scarse abilità di coping e, in maniera ancora più significativa, con bassi livelli di autostima.

[38] Le tabelle di correlazione non vengono riportate qui per esigenze di spazio.

Pertanto, alla luce di tali risultati si possono definire le seguenti conclusioni:

1) Per quanto concerne i fattori di rischio, sono presenti alcune correlazioni significative che legano un gruppo di variabili fra loro (ambiente scolastico problematico, delinquenza fra i coetanei, eventi stressanti/traumatici).
2) Per quanto concerne invece i fattori protettivi, si evidenzia una stretta connessione fra un altro gruppo di variabili (autostima, abilità di coping e supporto sociale), che arginano il rischio di vivere la fase adolescenziale in modo disfunzionale.

Si tratta di variabili potenzialmente connesse anche in termini causali nel determinare o meno i livelli di rischio di drop-out scolastico, ma l'esatta natura di questo processo può essere compresa solo considerando l'evoluzione di questo processo psicologico nel corso del tempo, e quindi incrociando i dati relativi alle rilevazioni effettuate al tempo T1 (12 anni) e T2 (15 anni).

Ad esempio, particolarmente significativa è la *correlazione negativa* (tav. 21) emersa fra i livelli di rischio di drop-out al tempo T3 (17 anni) e il livello di autostima che questi ragazzi presentavano al tempo T1 (12 anni).

Tav. 21: correlazione fra le variabili "Livelli di Rischio Drop-out" e "Autostima" (N=15)

Correlazioni

		Livelli di rischio drop-out (disagio scolastico) T3	Autostima Totale T1
Livelli di rischio drop-out (disagio scolastico) T3	Coefficiente di correlazione	1,000	-,672*
	Sig. (1-coda)	.	,049
Autostima Totale T1	Coefficiente di correlazione	-,672*	1,000
	Sig. (1-coda)	,049	.

*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (1-coda).

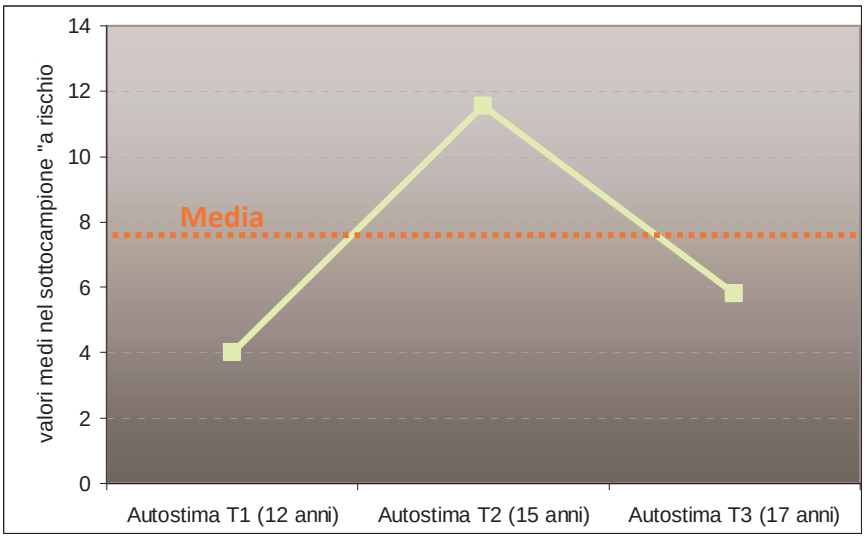
Tale dato potrebbe essere interpretabile considerando che si tratta di ragazzi/e strutturalmente più vulnerabili e, quindi, più inclini a percepirsi come "in difficoltà" nel sostenere le richieste di apprendimento. In altre parole, è come se la storia di questi studenti fosse già stata segnata da una tendenza ad uno scarso senso di *autoefficacia percepita* (Bandura, 1977).

In tal senso, il malessere che lamentano ora, a 17 anni, circa la dimensione scolastica, risulta avere un antecedente nella loro convinzione, già a 12 anni, di non essere capaci a sostenere le richieste scolastiche e, quindi, di dover probabilmente indirizzare altrove le proprie risorse cognitive. Tale relazione, tuttavia, non sembra essere lineare (modello di regressione non significativo), pertanto è probabile che esista questa relazione per effetto di altre variabili che intervengono come mediatrici. Si noti, d'altronde, come in questo sottocampione la variabile "autostima" non risulta avere un andamento coerente nel tempo (Graf. 9) : si evidenzia, infatti, un innalzamento di questo indice a cavallo della seconda ondata di rilevazione (T2), quando i soggetti avevano in media 15 anni, mentre nelle altre rilevazioni tale variabile risulta inferiore alla media del campione.

Grafico 9: andamento della variabile "Autostima" (N=15).

Statistiche descrittive

	Media	Deviazione std.
Autostima Totale T1	4,00	4,472
Autostima Totale T2	11,56	2,186
Autostima Totale T3	5,80	2,210



Esaminando tutte le correlazioni fra la variabile "Autostima" e le altre 12 esaminate nella *Borricua Child Interview*[39] è emersa una sola, ma molto significativa, correlazione: ovvero quella fra la variabile autostima e *il livello di supporto sociale nella relazione con il gruppo dei pari* (correlazione: 0,831; P=0,003; significativa al livello 0,01 ad 1 coda). Tale dato potrebbe indicare l'effetto potenzialmente mediatore del gruppo dei pari come elemento di sostegno e supporto, per cui l'inserimento nel nuovo contesto scolastico nel passaggio fra le scuola secondaria di 1° grado a quella di 2° grado potrebbe aver prodotto un iniziale benessere soggettivo legato alla percezione di nuovi rapporti sociali e amicali. Successivamente, con l'aumentare delle richieste di apprendimento scolastico, è riemersa la stessa tendenza autosvalutativa che caratterizzava questi soggetti, già al tempo T1 (12 anni), per cui la variabile autostima decresce ristabilizzandosi sullo stesso valore negativo rilevato già in fase iniziale.

Un ulteriore dato interessante riguarda la *correlazione negativa* fra la misurazione dei livelli di rischio drop-out al tempo T3 (17 anni) e la stima del livello di familismo al tempo T2 (15 anni).

Tav.22: correlazione fra le variabili "Livelli di Rischio Drop-out" e "Familismo"

Correlazioni

		Livelli di rischio drop-out / disagio scolastico T3	Familismo Totale T2
Livelli di rischio drop-out (disagio scolastico)	Correlazione	1	-,611*
	Sig. (1-coda)		,040
Familismo Totale T2	Correlazione	-,611*	1
	Sig. (1-coda)	,040	

*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (1-coda).

In questo caso non si tratta più di una variabile caratteriale, bensì ambientale che misura la qualità delle relazioni familiari, sia in termini di coesione che in termini di comunicazione. Questo dato indica che i ragazzi che oggi lamentano un significativo malessere legato alla dimensione scolastica, 2 anni prima, in fase pre-adolescenziale, avevano connotato la qualità delle loro relazioni familiari come contrassegnata da una scarsa coesione e da una carente investimento familiare nella dimensione educativa e formativa.

[39] Coping; Ambiente Scolastico; Familismo; Supporto Sociale; Autostima; Locus of Control; Atteggiamento verso la Delinquenza; Delinquenza fra i Coetanei; Comportamento Delinquenziale; Sensation Seeking; Monitoring; Esposizione CAB; Life Events; Esposizione alla Violenza.

Tenendo conto di questa associazione possiamo ipotizzare che i livelli di familismo contrassegnati con queste descrizioni siano associati a bassi livelli di monitoring familiare, nel senso che si associano a deboli istanze di controllo e "monitoraggio" da parte dei genitori sulla crescita, e quindi sul rendimento scolastico e in generale sulle frequentazioni di amici e/o gruppi più o meno devianti.

In un'ottica sistemica, gli aspetti problematici del singolo trovano espressione nel gruppo familiare, così come aspetti problematici del gruppo familiare possano trovare espressione nel singolo membro (Waddell, 1998). In base a questo assunto, diventa comprensibile la relazione osservata fra alti livelli di rischio drop-out a 17 anni e la percezione già a 15 anni di un sistema familiare caratterizzato da una debole percezione di supporto reciproco e da una scarsa importanza attribuita alla dimensione scolastica. Nel tempo tale percezione si concretizza in uno stile educativo piuttosto trascurante (scarso monitoring), come se la dimensione scolastica fosse disinvestita dall'intero sistema familiare, più che dal singolo individuo. Tali quadri sembrano coincidere con quello che Baumrind (1991,1996) definisce uno stile genitoriale Trascurante/Rifiutante, perché caratterizzato da uno scarso controllo disciplinare (*demandingness*) e da una debole risposta anche in termini di vicinanza e supporto emotivo (*responsiveness*).

Anche in questo caso, tuttavia, la relazione non risulta essere di tipo lineare (regressione non significativa). Tali dati, inoltre, per quanto informativi, non esauriscono la complessità delle relazioni causali fra variabili, perché si tratta di modelli che limitano l'attenzione sulle relazioni fra due variabili senza tener contro delle relazioni fra le variabili indipendenti (Corbetta, 1992).

Pertanto, onde cercare di comprendere la struttura causale sottesa a queste variabili sono stati costruiti dei modelli di equazioni strutturali sui dati longitudinali relativi a tutto il campione (N=235) che ha partecipato alla ricerca a 12, 15, e 17 anni.

I risultati di questi modelli longitudinali vengono illustrati di seguito.

* * *

3.7 ANALISI MULTIVARIATA DEI DATI

Al fine di spiegare causalmente i dati raccolti, sono stati costruiti diversi modelli di equazioni strutturali.

Per modello di equazione dei dati strutturali si intende un modello che sia l'espressione formalizzata e semplificata di una teoria. La sua unità costitutiva è l'equazione di regressione a cui viene data un'interpretazione di natura causale sulla base dei coefficienti di regressione (parametri strutturali) che legano determinate classi di variabili ad altre. L'unità di partenza è la matrice di varianza e covarianza fra variabili: tanto più la matrice di varianza teorica prodotta dal modello ipotizzato si avvicina a quella dei dati osservati, tanto più il modello si adatta a spiegare causalmente le relazioni fra variabili e quindi può essere accettato (nel senso di non falsificato).

In linea con l'impostazione che caratterizza questo tipo di analisi (ovvero partire da una formulazione semplice e renderla via via più complessa), verranno di seguito illustrati i vari modelli che sono stati formulati in via preliminare, modelli che gradualmente sono stati falsificati e modificati. In particolare, verrà illustrato in primo luogo il modello più semplice con variabili osservate, che è stato ampliato fino alla formulazione di un modello completo che mantiene solo le variabili più rilevanti per i soggetti su cui si hanno a disposizione i dati relativi a tutte le 3 ondate longitudinali (N = 235).

Modello di equazioni lineari con variabili osservate

Partendo dalla matrice di correlazioni fra le variabili osservate nelle 3 ondate longitudinali (tav.23), si è ipotizzato un modello causale semplice che considera 5 variabili:

- il livello di autostima a 17 anni (*autostima* a T3);
- il livello di coesione familiare a 12 anni (*familismo* a T1);
- il livello di controllo genitoriale a 17 anni (*monitoring* a T3);
- il livello di proiezione della responsabilità all'esterno a 17 anni (*locus of control esterno* a T3);
- il livello di rischio di abbandono scolastico a 17 anni (*risposte questionario drop-out* a T3).

Tav.23: correlazioni fra le 6 variabili inserite nel modello di equazioni strutturali (N=235)

		Risposte Drop-out	Monitoring (T3)	Autostima (T3)	Locus of Control Esterno (T3)	Familismo (T1)
Risposte Drop-out	Correlazione di Pearson	1	-,185*	-,108	,209**	-,093
	Sig. (1-coda)		,036	,050	,001	,141
Monitoring (T3)	Correlazione di Pearson	-,185*	1	,064	-,020	-,029
	Sig. (1-coda)	,036		,268	,423	,421
Autostima (T3)	Correlazione di Pearson	-,108	,064	1	-,025	,002
	Sig. (1-coda)	,050	,268		,352	,491
Locus of Control Esterno (T3)	Correlazione di Pearson	,209**	-,020	-,025	1	-,005
	Sig. (1-coda)	,001	,423	,352		,476
Familismo (T1)	Correlazione di Pearson	-,093	-,029	,002	-,005	1
	Sig. (1-coda)	,141	,421	,491	,476	

*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (1-coda).

**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (1-coda).

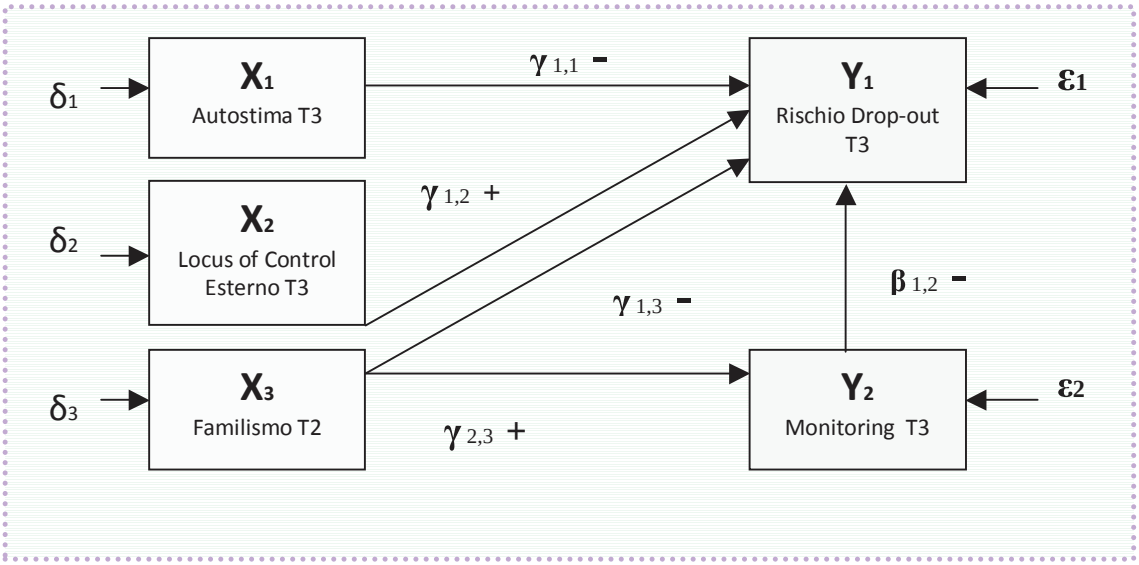
Tendendo conto di queste correlazioni, si è inizialmente formulato un modello (riportato in tav. 24) in base al qualche la variabile autostima (T3) condiziona negativamente il livello di rischio di abbandono (drop-out a T3), nel senso che ad alti livelli di autostima dovrebbero corrispondere buone capacità di tollerare la frustrazione dell'apprendimento, e quindi scarse probabilità di sviluppare il desiderio di allontanarsi dalla scuola a fronte di un insuccesso.

Nella stessa direzione dovrebbero andare anche le due variabili "familismo" a T2 e "drop-out" a T3, dal momento che a scarsi livelli di coesione e controllo familiare dovrebbero corrispondere elevati livelli di rischio di abbandono scolastico.

Parallelamente, ci aspettiamo anche una relazione fra le variabili "scarso familismo" (T2) e "scarso monitoring" (T3) perché se il soggetto ha riferito a 15 anni di non percepire una particolare attenzione da parte dei genitori sulla sua formazione, né di avvertire il dovere di sostenere i compiti scolastici, conseguentemente 2 anni dopo, a 17 anni, dovrebbe riferire che i genitori continuano a mostrare uno scarso interesse rispetto ai propri risultati scolastici, e quindi tendono ad attuare un controllo piuttosto debole sulla qualità delle frequentazioni con il gruppo dei pari.

A fronte di questo processo, ci aspettiamo una relazione causale diretta fra il rischio di abbandono immediato (drop-out T3) e la tendenza a proiettare la responsabilità delle proprie difficoltà all'esterno (locus of control esterno T3), perché supponiamo che questa relazione sia alla base del meccanismo difensivo che si struttura sulla scelta, più o meno concretizzata, di volersi allontanare dalla dimensione scolastica.

Dal punto di vista teorico, il modello che viene sottoposto a verifica è il seguente (tav. 24):



Legenda in base alla terminologia LISREL:

- X1, X2, X3: variabili osservate esogene;
- δ1, δ2, δ3: componente d'errore sulle variabili osservate esogene;
- Y1, Y2: variabili osservate endogene;
- ε1, ε2: componente d'errore sulle variabili osservate endogene;
- γ 1,1 γ 1,2 γ 1,3 γ 2,3: coefficienti di regressione.

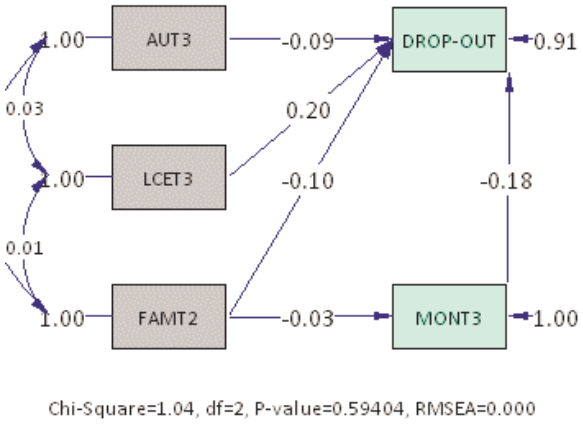
Le misure di adattamento dei modelli ai dati

Questo modello (il cui *path diagram* è presentato in tav.10) presenta indici di adattamento di buon livello: il Chi-quadrato è basso (1.04), con 2 gradi di libertà (P = 0.59). Gli ulteriori indici di adattamento risultano adeguati (RMSEA = 0.000, RMR= 0.02).

Da un controllo dei valori dei residui standardizzati non emergono valori superiori a 2[40], né valori superiori a 4 per quanto riguarda gli indici di modifica, per cui si suppone che non siano state omesse relazioni causali.

[40] Smallest Fitted Residual = -0.02; Median Fitted Residual = 0.00; Largest Fitted Residual = 0.06.

Tav. 25: 1° modello di equazioni lineari con variabili osservate



Parametri	
$\gamma_{1,1}$	- 0.09
$\gamma_{1,2}$	+ 0.20
$\gamma_{1,3}$	- 0.10
$\gamma_{2,3}$	-0.03
$\beta_{1,2}$	-0.18

Discussione dei risultati

1) Rispetto ai legami ipotizzati in partenza, viene confermata la relazione causale fra scarsa autostima e conseguente rischio di drop-out scolastico. Tale dato potrebbe confermare le impostazioni teoriche secondo cui soggetti più vulnerabili al rischio di sperimentare importanti cadute in termini narcisistici tendono a riversare tali problematiche nel modo in cui processano l'esperienza scolastica, perché strutturalmente più esposti a vissuti a sperimentare vissuti di inadeguatezza a fronte di insuccesso scolastico, o inclini a realizzare le profezie sul proprio sé scolastico ("*Effetto Rosenthal*", 1992).
2) Similmente, viene confermata anche la forte tendenza ad esternalizzare la responsabilità del proprio disagio sull'ambiente scolastico (*locus of control esterno*), che viene percepito come fonte di frustrazione, per cui si strutturano meccanismi

difensivi di tipo proiettivo che allontanano lo studente dalla percezione di poter intervenire costruttivamente sulla realtà attraverso modalità di *problem–solving*[41].

3) Viene altresì confermata la relazione fra scarsi livelli di investimento familiare nella formazione ed elevato rischio di dispersione scolastica nel senso che a bassi livelli di "monitoring"(controllo genitoriale) e "familismo" (doveri familiari) corrispondono alti livelli di rischio drop-out scolastico. Non è stata, invece, confermata la relazione fra "*Familismo T2*" e "*Monitoring T3*" nella direzione attesa[42].

[41] Per interpretare questi dati è utile richiamare le teorie di impostazione cognitiva, secondo cui l'allievo che vuole sviluppare la propria competenza ha una concezione più flessibile della stessa, perché considera l'intelligenza come suscettibile di miglioramento (*incremental theorist*, Dweck *e coll.,* 1988). In tal senso, impara a valutare ed utilizzare le risorse di cui dispone per raggiungere obiettivi di padronanza (White, 1959). Al contrario, lo studente interessato all'efficienza della sua prestazione per aver superato i compagni, tende a considerare l'intelligenza come entità che non può essere ampliata (*entity theorist*). Pertanto, un insuccesso lo espone più facilmente allo sconforto: l'errore è la dimostrazione di una scarsa capacità che rende inutile l'impegno di strategie più efficaci (Albanese, Doudin e Martin, 1995). Sviluppando la teoria sulle attribuzioni causali di Weiner (1979), tale impostazione coincide con un *locus of control esterno*, perché si basa su una valutazione di incontrollabilità delle cause, che, se ripetuta nel tempo, può determinare il quadro emotivo-comportamentale conosciuto come *learned helplessness* (Seligman, 1974, 1975), o altre forme di disimpegno scolastico (*disengagement*) che implicando più o meno serie conseguenze sul tono dell'umore (Alloy, Abramson, 1982). Questo, quindi, potrebbe essere il processo cognitivo alla base della relazione osservata fra scarso senso di autoefficacia e forte desiderio di allontanarsi dalla dimensione scolastica.

[42] Tale risultato è interpretabile tenendo conto che se il soggetto a 15 anni avvertiva spontaneamente l'importanza di rispettare i doveri familiari, a 17 anni potrebbe aver sviluppato autonomamente modalità di auto-monitoraggio sul proprio comportamento scolastico, e quindi, non necessitare di particolari istanze di controllo genitoriale. Da qui il valore il valore negativo del coefficiente strutturale fra le due variabili.
Invece, per quanto riguarda la relazione fra scarso monitoring e alto rischio di drop-out, sembra che questo quadro coincida con quello che Baumrind (1991,1996) definisce uno stile genitoriale Trascurante/Rifiutante, perché caratterizzato da uno scarso controllo disciplinare (*demandingness*) e da una debole risposta anche in termini di vicinanza e supporto emotivo (*responsiveness*).

Valutazione critica dei risultati e ampliamento del modello

Il modello così definito presenta il vantaggio di essere semplice (e facilmente interpretabile) e presenta buoni indici di adattamento.

Tuttavia, presenta anche dei limiti riassumibili in 4 punti:

1) si basa su sole variabili osservate, per cui è privo degli aspetti di misurazione collegati all'assunzione di variabili latenti, e quindi suppone che i costrutti presi in esame (es: fragilità narcisistica) coincidano con le variabili osservate (scarsa autostima)[43].
2) Alcuni parametri mostrano coefficienti molto bassi (<0.1), e quindi apportano un peso esplicativo molto ridotto, quasi nullo.
3) Il modello non tiene in considerazione la complessità delle interazioni longitudinali, per cui assume che i "fattori di rischio" siano rappresentati dall'assenza (o dalla negatività) delle variabili considerate come "fattori protettivi", senza ipotizzare variabili strutturalmente diverse (come l'associazione con pari devianti) alla base dei meccanismi causali implicati nel drop-out.
4) Il modello non è protetto dall'esistenza di variabili "*confounder*" (di cui quelle osservate sono marker) che potrebbero creare una relazione spuria a causa di variabili esterne al modello.

Pertanto, al fine di costruire un modello longitudinale che tenga in considerazione la complessa relazione fra queste variabili, è stato impostato un nuovo modello che considera l'evoluzione dei diversi fattori implicati nell'insorgere dei vissuti di disinvestimento dalla dimensione scolastica.

Modelli di equazioni strutturali

Sono stati costruiti 3 modelli su 235 soggetti: il 1° si focalizza sui casi "*a rischio di drop-out*" (punteggi > 2 deviazioni standard), il 2° considera i punteggi totali del questionario (*disagio scolastico*), e il 3° considera i casi che non segnalano alcun tipo di malessere a scuola (casi "*non a rischio*": punteggi < 2 deviazioni standard).

[43] L'assunzione della variabile osservata al posto della latente comporta una sovrastima della varianza di quest'ultima (Corbetta, 1992).

1° modello strutturale: casi "*a rischio di drop-out*" scolastico (> 2 d.s.)

Si suppone che le risposte dei soggetti "a rischio" di drop-out scolastico siano caratterizzate dalla presenza di una relazione positiva per quanto riguarda la relazione con i fattori di rischio, mentre ci aspettiamo coefficienti di regressione negativi con i fattori di protezione perché la relazione causale dovrebbe essere di natura inversa: ovvero alla presenza di solidi fattori protettivi corrisponde un abbassamento del livello di rischio di disagio scolastico.

I fattori considerati "di rischio" e "protettivi" non sono direttamente osservabili, ma possono essere misurati attraverso variabili che vengono considerate degli "indicatori" di tali fattori.

Fra le diverse variabili esaminate dall'Intervista clinica *Boricua Child Interview*, sono state scelte 6 scale sulla base delle correlazioni osservate nei dati (tav. 26): 3 per quanto riguarda i fattori di rischio e 3 per quanto concerne i fattori protettivi. Tali variabili sono:

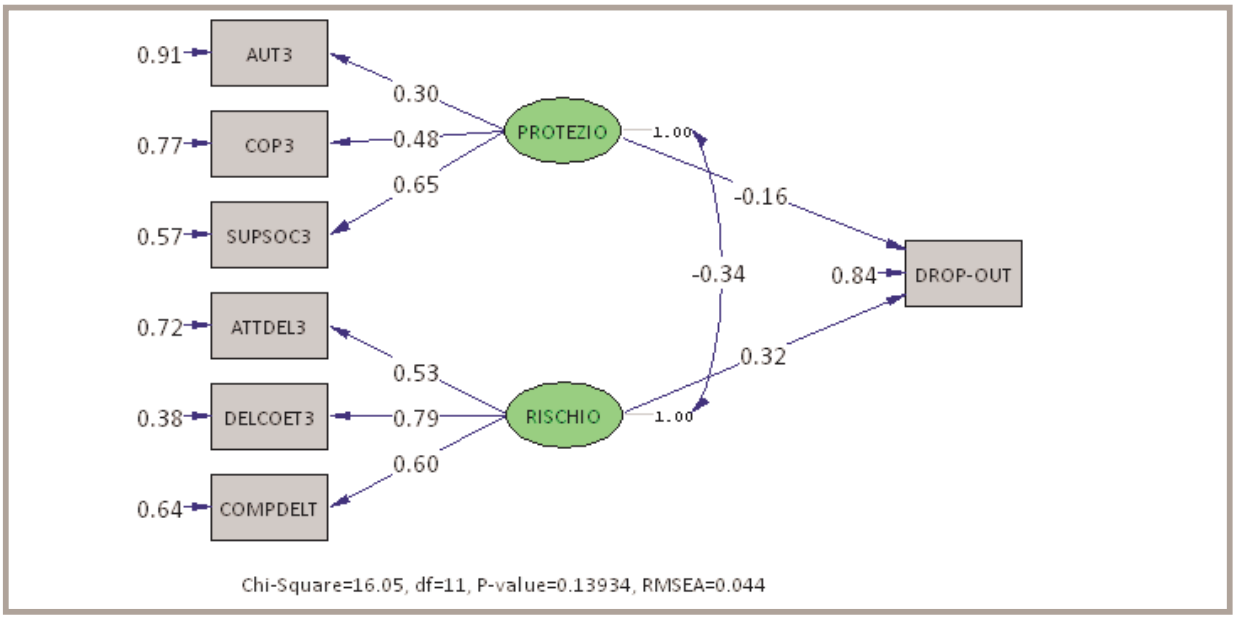
- il livello di autostima, di coping e di supporto sociale per quanto riguarda i *fattori protettivi*;
- l'atteggiamento favorevole verso la delinquenza e la presenza di comportamenti devianti (sia commessi personalmente che agiti fra i coetanei) per quanto riguarda i *fattori di rischio*.

Tav. 26: correlazioni osservate nei dati (T3)

		Disagio scolastico (rischio drop-out)	Autostima (T3)	Coping (T3)	Supporto Sociale (T3)	Atteggiamento favorevole verso la delinquenza (T3)	Delinquenza fra i cotanei (T3)	Comportamento delinquenziale (T3)
Disagio scolastico (rischio drop-out)	Correlazione di Pearson	1	-,081	-,104	-,187**	,212**	,292**	,235**
	Sig. (1-coda)		,109	,056	,002	,001	,000	,000
	N	235	235	234	233	235	234	231
Autostima (T3)	Correlazione di Pearson	-,081	1	,170**	,188**	,027	-,107	,091
	Sig. (1-coda)	,109		,005	,002	,341	,051	,084
	N	235	235	234	233	235	234	231
Coping (T3)	Correlazione di Pearson	-,104	,170**	1	,311**	-,047	-,174**	-,022
	Sig. (1-coda)	,056	,005		,000	,239	,004	,368
	N	234	234	234	232	234	233	230
Supporto Sociale (T3)	Correlazione di Pearson	-,187**	,188**	,311**	1	-,158**	-,160**	-,184**
	Sig. (1-coda)	,002	,002	,000		,008	,007	,003
	N	233	233	232	233	233	232	229
Atteggiamento favorevole verso la delinquenza (T3)	Correlazione di Pearson	,212**	,027	-,047	-,158**	1	,419**	,580**
	Sig. (1-coda)	,001	,341	,239	,008		,000	,000
	N	235	235	234	233	235	234	231
Delinquenza fra i cotanei (T3)	Correlazione di Pearson	,292**	-,107	-,174**	-,160**	,419**	1	,475**
	Sig. (1-coda)	,000	,051	,004	,007	,000		,000
	N	234	234	233	232	234	234	230
Comportamento delinquenziale (T3)	Correlazione di Pearson	,235**	,091	-,022	-,184**	,580**	,475**	1
	Sig. (1-coda)	,000	,084	,368	,003	,000	,000	
	N	231	231	230	229	231	230	231

**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (1-coda).

Tav. 27: modello causale sul sottocampione "a rischio di drop-out scolastico" (17 anni) (N=235)



Gli indici di adattamento del modello sono adeguati[44]. Per quanto riguarda le relazioni fra fattori di rischio e protettivi si osservano le seguenti conclusioni:

1) i fattori di protezione sono rappresentati dalle variabili che denotano un adeguato livello di sviluppo di competenze psicologiche (autostima, coping, supporto sociale). Questi fattori risultano in effetti negativamente correlati con altri fattori considerati "di rischio" perché espongono l'adolescente all'impatto con situazioni potenzialmente correlate con lo sviluppo di comportamenti devianti (atteggiamento favorevole verso la delinquenza, comportamenti delinquenziali).
2) L'esperienza negativa della dimensione scolastica risulta determinata da una particolare configurazione causale che si determina quando sono assenti fattori protettivi e presenti fattori di rischio. Tuttavia, l'impatto di queste due variabili latenti non è uguale: risulta, infatti, che la presenza dei fattori di rischio ha un impatto più forte (+ 0.32) nel determinare una condizione di rischio di drop-out scolastico (punteggi > alle 2 deviazioni standard), rispetto ai fattori di protezione (-0.16), la cui assenza è comunque necessaria, ma di per sé non sufficiente nel determinare una condizione di rischio di dispersione scolastica.

[44] E' stata inserita una correlazione fra gli errori delle variabili "*atteggiamento favorevole verso la delinquenza*" e "*comportamento delinquenziale*", dal momento che indagano costrutti simili, attraverso items equivalenti. Questa correlazione fra gli errori non compare nel *path diagram* per comodità illustrativa.

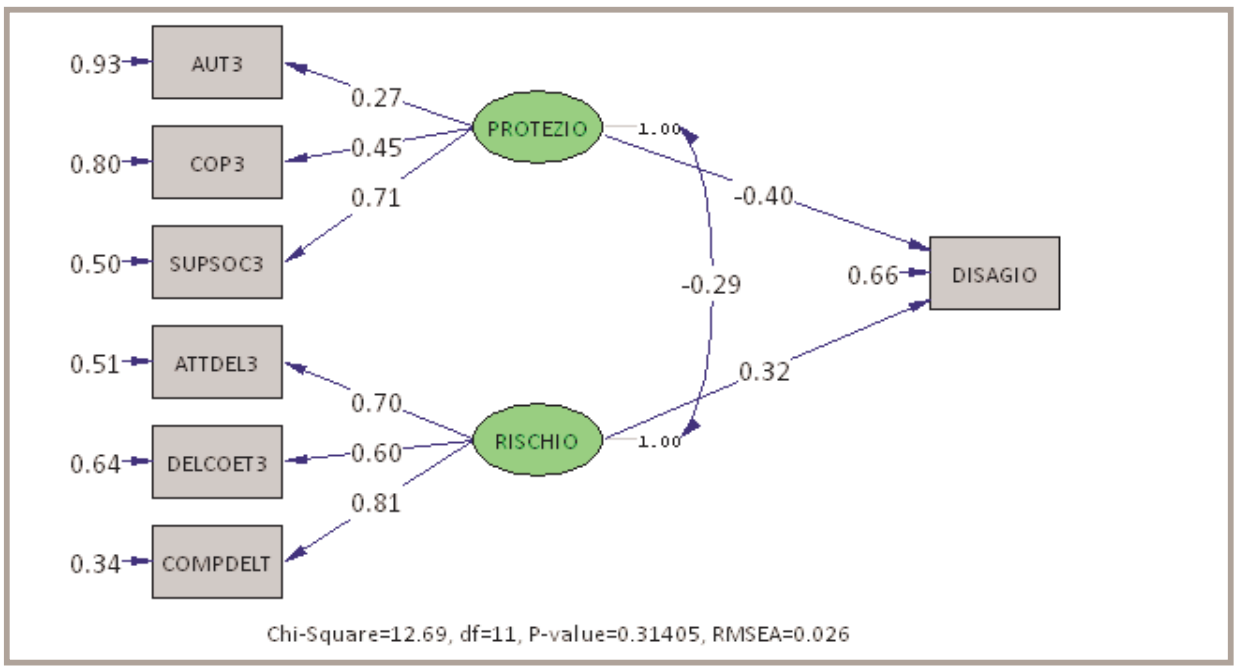
Altrettanto differenziale è il peso delle diverse variabili osservate sulle quelle latenti: determinante è la presenza delle variabili di natura relazionale, sia per quanto riguarda i fattori protettivi (supporto sociale), sia per quanto riguarda i fattori di rischio (delinquenza nel gruppo dei pari).

2° modello strutturale: punteggi totali nel questionario sul "*disagio scolastico*"

Confrontando i risultati del 1° modello con quello costruito prendendo in considerazione il totale delle risposte al questionario, che supponiamo essere rappresentative di una condizione di disagio scolastico che però non necessariamente si configura come rischio di drop-out, emerge una differenze relazione fra parametri (tav. 28).

In questo caso, la configurazione dei legami causali cambia: in particolare risulta più determinante l'assenza di fattori protettivi (autostima, coping e supporto sociale), rispetto alla presenza di fattori di rischio, il cui peso, invece, era determinante nel modello precedentemente illustrato per spiegare le risposte dei soggetti " a rischio".

Tav 28: modello causale sul campione totale (N=235)



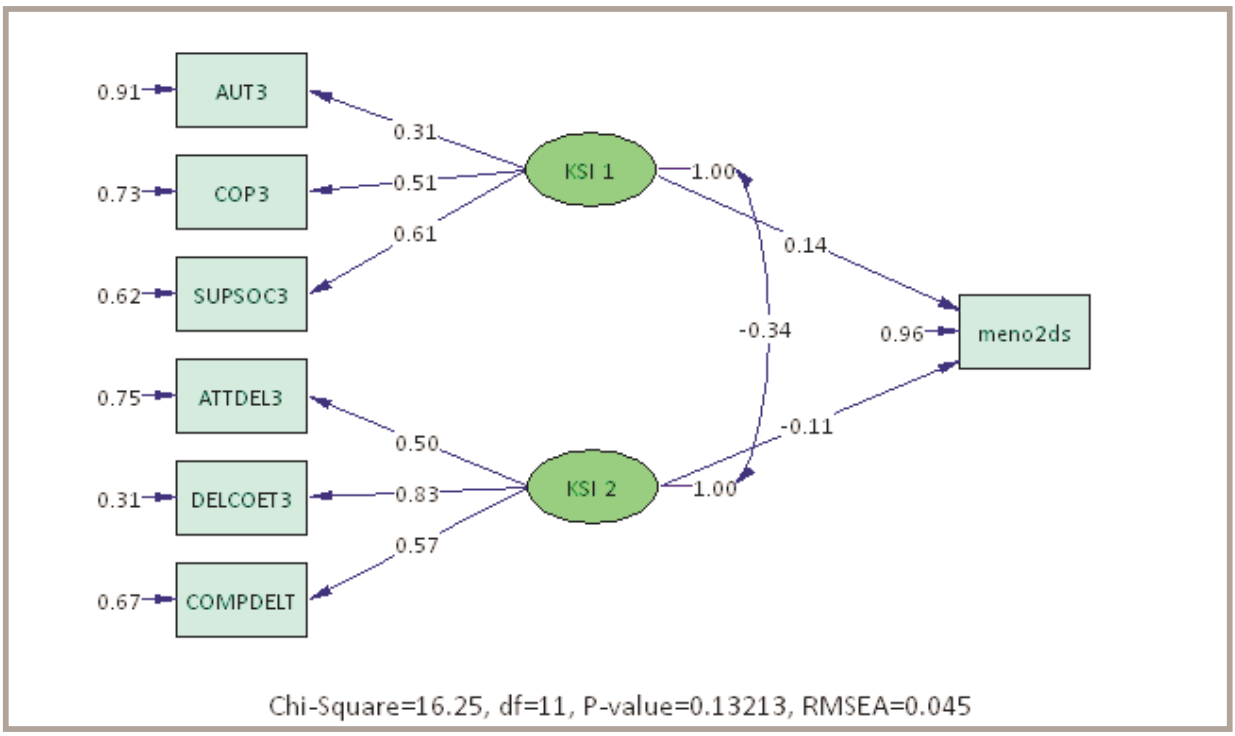
Tali dati sembrano indicare che nel sottocampione di soggetti considerati "a rischio" (punteggi complessivi > 2 d.s.) è determinante il peso dei fattori di rischio, mentre nel campione generale esaminato è centrale l'impatto dei fattori protettivi nel condizionare la qualità dell'esperienza scolastica.

3° modello strutturale: casi "*non a rischio di drop-out*" scolastico (< 2 d.s.)

Una conferma incrociata di tale risultato la otteniamo se confrontiamo tali dati con il modello ottenuto prendendo in considerazione i punteggi <2 deviazioni standard, e quindi, prendendo in considerazione i casi in cui non viene segnalato alcun disagio in relazione alla dimensione scolastica (i cosiddetti "livelli 1" nel questionario). In questi caso, cambia specularmene la configurazione dei fattori protettivi e di quelli di rischio, per cui osserviamo che incidono maggiormente le variabili protettive (autostima, coping e supporto sociale), mentre le variabili di rischio pesano meno e risultano negativamente correlate (tav. 29). Particolarmente interessante è il dato che anche in questo caso pesa sempre in misura maggiore l'impatto delle variabili cosiddette "relazionali", per cui il livello di supporto sociale incide in maniera significativa sui fattori di protezione, così come l'affiliazione con il gruppo di pari deviante incide come variabile di rischio.

La sostanziale congruenza di risultati nei diversi modelli che sono stati costruiti depone a favore della tesi secondo cui gli estremi della distribuzione (gli studenti a "rischio" e gli studenti che non segnalano alcun disagio) sono caratterizzati, nel primo caso, da una maggiore prevalenza di fattori di rischio, e nel secondo caso, da una maggiore prevalenza di variabili protettive.

Tav. 29: modello causale sul campione totale che non segnala elementi di disagio scolastico (N=235)



Modello strutturale sui dati longitudinali

Effettuata questa prima validazione del modello sulla 3° ondata, si è proceduto ad ampliarlo considerando anche i dati acquisiti nelle precedenti 2 ondate.

Dal punto di vista teorico, trattandosi di un modello longitudinale (*Panel*) ci aspettiamo che esista anche una relazione nel tempo fra queste variabili osservate al T1,T2 e T3, nel senso che è ragionevole supporre che si tratti di variabili che si mantengono stabili nel tempo, condizionandosi positivamente nel corso della crescita.

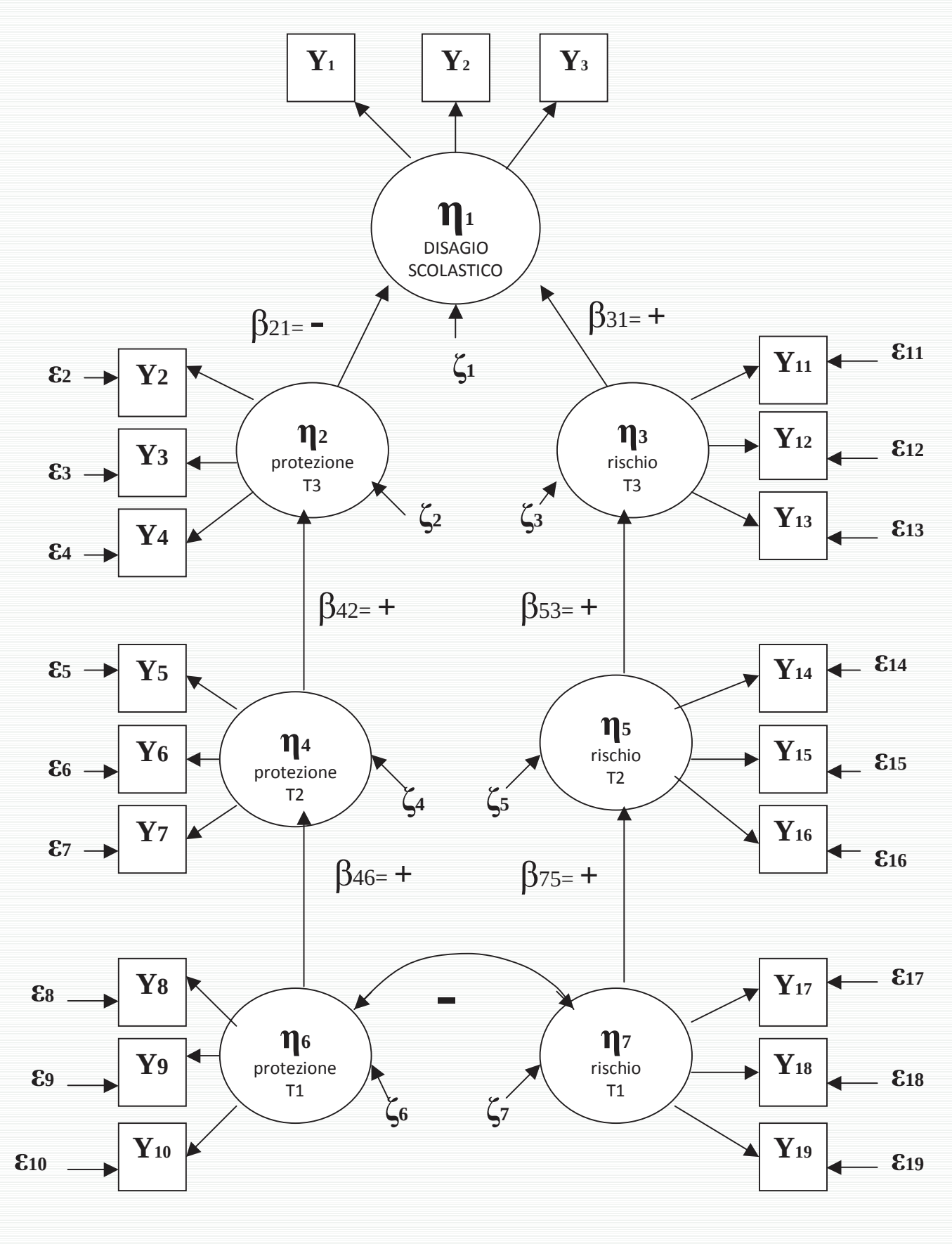
Viceversa, non ci aspettiamo una relazione positiva fra i fattori di protezione e di rischio misurati nella stessa ondata longitudinale, poiché si tratta di variabili parzialmente opposte, che, quindi, dovrebbero essere collegate da una correlazione negativa, dove ad alti livelli protettivi corrispondono bassi livelli di rischio.

Da una prima verifica, il modello così costruito (che viene riportato graficamente in tav. 30) presenta indici di adattamento troppo bassi (chi- quadro: 291.2 df: 169). Inoltre, anche se potenzialmente accettabile (RMSEA: 0.056) non riesce a spiegare il legame fra i fattori di protezione al T1 e i fattori di protezione al T2.

Tale difficoltà potrebbe essere dovuta a 2 motivi:

1) i fattori considerati protettivi in una determinata fascia di età (12 anni) non necessariamente sono gli stessi di quelli considerati di protezione in un'altra fascia di età (15-17 anni).
2) La presenza di queste variabili (di rischio o protettive) potrebbe rendersi evidente solo se sono presenti altri variabili, il cui peso varia in funzione dell'età considerata dei soggetti. In tal senso, le caratteristiche precoci di comportamento potrebbero essere considerati fattori di rischio o protettivi, solo se mediate dalla presenza di altre variabili.

Tav. 30: 1° modello longitudinale causale con variabili latenti (N=235)



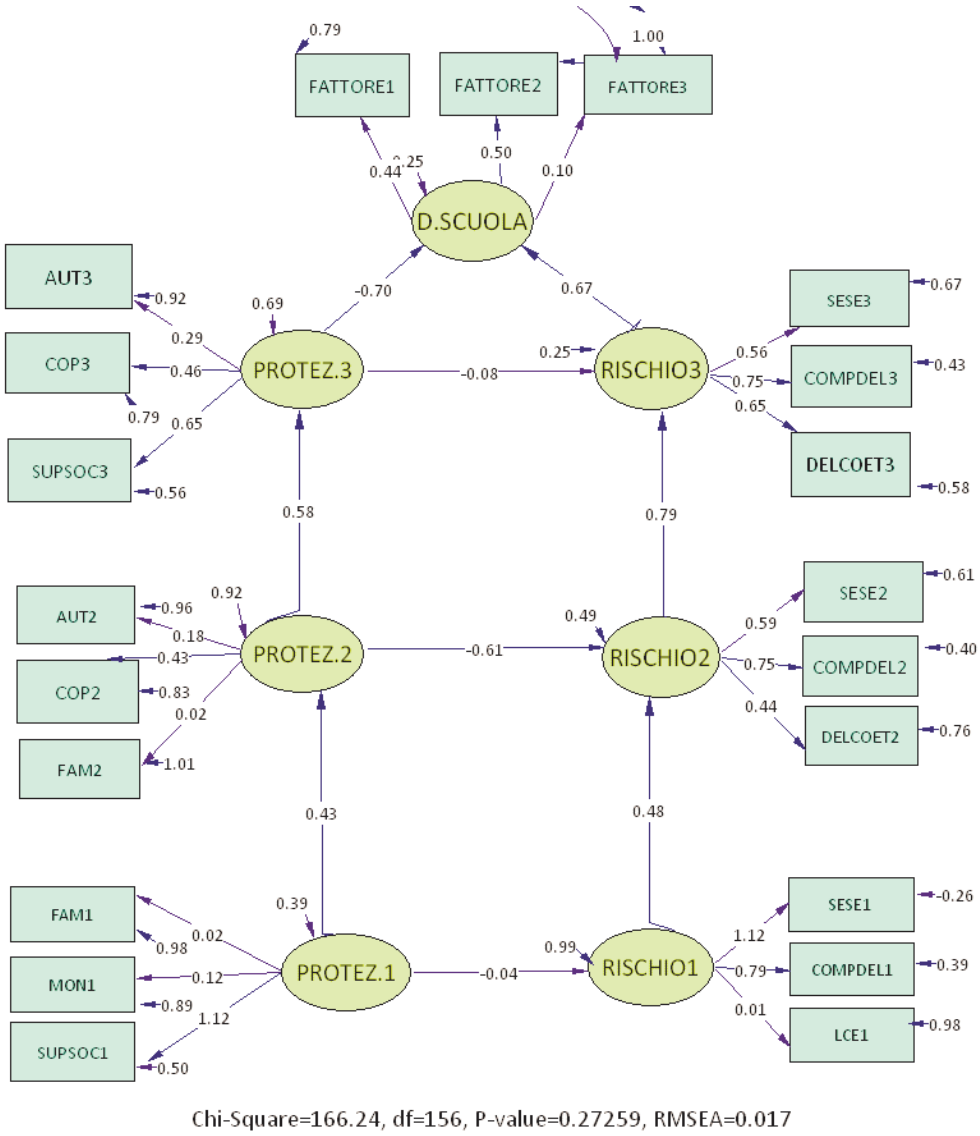
Legenda in base alla terminologia LISREL:

	$\eta_1=y_1$: variabile esogena *livelli di rischio drop-out scolastico*
variabili latenti:	η_6: variabile latente esogena *fattori protettivi al tempo T1*
	η_7: variabile latente esogena *fattori di rischio al tempo T1*
	η_4: variabile latente endogena *fattori protettivi al tempo T2*
	η_5: variabile latente endogena *fattori di rischio al tempo T2*
	η_2: variabile latente endogena *fattori protettivi al tempo T3*
	η_3: variabile latente endogena *fattori di rischio al tempo T3*
variabili osservate:	Y_1: livelli di rischio drop-out scolastico al *tempo T3 (< 2 deviazioni standard)*
	Y_8, Y_9, Y_{10}: autostima, coping e supporto sociale *al tempo T1*
	Y_{17}, Y_{18}, Y_{19}: atteggiamento verso la delinquenza, comportamento delinquenziale, comportamenti devianti fra coetanei *al tempo T1*
	Y_5, Y_6, Y_7: autostima, coping e supporto sociale *al tempo T2*
	Y_{14}, Y_{15}, Y_{16}: atteggiamento verso la delinquenza, comportamento delinquenziale, comportamenti devianti fra coetanei *al tempo T2*
	Y_2, Y_3,Y_4: autostima, coping e supporto sociale *al tempo T3*
	Y_{11},Y_{12},Y_{13}: atteggiamento verso la delinquenza, comportamento delinquenziale, comportamenti devianti fra coetanei *al tempo T3*
errori stocastici:	ε: varianza non spiegata + covarianza fra le variabili osservate Y
	ζ: varianza non spiegata + covarianza fra le variabili latenti η
nessi causali:	λ_y: saturazioni (coefficienti di regressione) fra le variabili η e Y
	β: coefficienti strutturali causali fra le variabili latenti η

Al fine di verificare il motivo per cui il modello non è completamente adeguato, sono state prese in considerazione altre variabili sulla base della matrice di correlazioni e sono stati sottoposti a verifica diversi modelli.

Ad esempio, è stato formulato un modello con 3 indicatori per ogni variabile latente, diversi per ogni fascia di età (tav. 31)[45]. In questo modo, il modello raggiunge una convergenza, ma non è interpretabile poiché cambiando gli indicatori non si ha può la garanzia di misurare lo stesso costrutto sottostante.

Tav. 31: 1° modello preliminare sui dati longitudinali (con indicatori diversi)



[45] Sono stati considerate le seguenti variabili:

- Fattori di protezione: familismo, monitoring, supporto sociale (12 anni), familismo, coping e autostima (15 anni), supporto sociale, autostima e coping (17 anni).
- Fattori di rischio: comportamenti di ricerca del rischio, comportamento delinquenziale, stress ambientale (12 anni), comportamento di ricerca del rischio, delinquenza fra coetanei e comportamento delinquenziale (15 e 17 anni).

Successivamente, si è scelto di costruire un modello longitudinale unico che verifica il peso di tutte le principali variabili della *Boricua Child Interview*.

In particolare, per di esaminare le variazioni nel tempo fra le diverse variabili, si e' scelto di considerare 10 variabili, 5 considerate "fattori di rischio" e 5 considerate "fattori protettivi", tutte misurate nelle 3 ondate longitudinali:

- *fattori protettivi*:

1) Livello di autostima;
2) Abilità di coping e di gestione di situazioni frustranti;
3) Supporto sociale nel gruppo di coetanei e relazioni positive con i compagni;
4) Monitoring (controllo genitoriale e vigilanza sulla frequentazione del gruppo di pari);
5) Familismo (doveri verso i genitori e coesione del sistema familiare).

- *fattori di rischio:*

1) Sensation seeking (comportamenti di ricerca del rischio);
2) Atteggiamento favorevole verso la delinquenza;
3) Comportamento delinquenziale direttamente agito;
4) Delinquenza fra i coetanei e affiliazione con pari devianti;
5) Esposizione a fattori di stress (trasferimenti, separazioni, lutti, malattie, traumi…).

L'inclusione di 10 variabili risponde all'esigenza di valutare in che termini tali variabili si modificano nel corso del tempo, verificando le seguenti *ipotesi di ricerca*:

- H1: Assumiamo esista una relazione causale fra le stesse variabili osservate nel tempo, per cui ci aspettiamo parametri strutturali di valore positivo fra i fattori (sia protettivi che di rischio) esaminati nelle 3 ondate longitudinali.
- H2: Ipotizziamo che nelle fasi dell'adolescenza più matura (17 anni) diminuisca il peso delle variabili di natura familiare, rispetto a quanto osservato nella preadolescenza (12 anni), dove l'impatto della dimensione genitoriale dovrebbe essere più evidente nel determinare l'investimento o meno nella dimensione scolastica.

- H3: Ci aspettiamo che nella fase finale dell'adolescenza (17 anni) sia particolarmente evidente il ruolo della dimensione sociale nel gruppo dei pari, sia in termini protettivi (supporto sociale), sia in termini di rischio (affiliazione con coetanei devianti).

- H4: Ci aspettiamo una relazione opposta fra i fattori di rischio e protettivi esaminati nella stessa ondata longitudinale, e ipotizziamo esista una direzione causale che collega l'assenza di fattori protettivi ad una maggiore presenza di fattori di rischio.

Discussione

Il modello così impostato presenta buoni livelli di adattamento ai dati.
Sebbene una revisione degli indici di modifica segnali l'opportunità di includere una correlazione fra gli errori (*sensation seeking* a T3 e a T2), le misure di adattamento complessivo sono adeguate, per cui si è scelto di non includere ulteriori parametri da stimare.

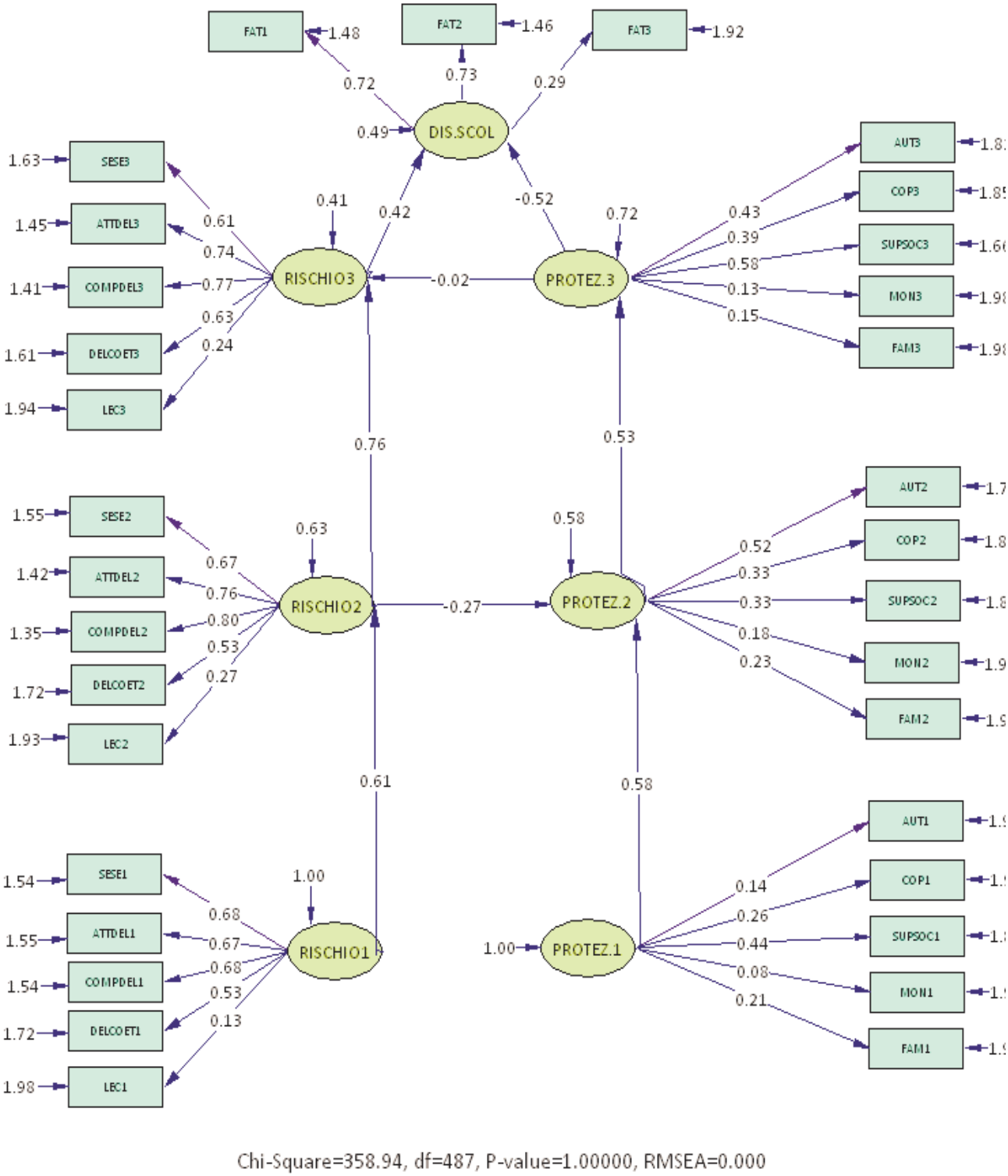
Rispetto alle ipotesi di ricerca, si riscontrano le seguenti conclusioni:

- H1: Viene confermata la 1° ipotesi, per cui la presenza di fattori di rischio a 12 anni, determina la presenza degli stessi fattori a 15 anni, e questi, a loro volta determinano in maniera più evidente la presenza delle stesse variabili a 17 anni.
  Una relazione simile si osserva anche per i fattori protettivi, con la differenza che in questo caso è particolarmente significativo il passaggio fra i 12 e i 15 anni, rispetto al successivo. Tale dato potrebbe essere dovuto al maggiore impatto che le variabili protettive hanno in questa fascia di età, in cui l'adolescente è chiamato ad adattarsi a maggiori transizioni evolutive (es. il cambiamento dalla scuola secondaria di 1° grado a quella di 2° grado).
- H2: In accordo con la 2° ipotesi, si osserva a 17 anni una diminuzione del peso di entrambe le variabili familiari ("familismo" e "monitoring") rispetto a 15 anni, ma l'impatto di queste variabili rimane comunque significativo in termini protettivi.

- H3: Viene confermata, invece, in maniera più evidente la 3° ipotesi, per cui si osserva che il ruolo dei pari diventa più rilevante a 17 anni, quando l'impatto del supporto sociale del gruppo diventa determinante in termini protettivi, mentre, in termini di rischio, l'affiliazione con pari devianti raggiunge maggiori livelli di significatività rispetto a quanto osservato nelle precedenti ondate longitudinali.
- H4: Infine, l'ultima ipotesi viene solo parzialmente confermata, perché il meccanismo che collega le due tipologie di variabili latenti (rischio e protezione) sembrerebbe essere non lineare. Infatti, è solo nella fascia dei 15 anni che le due variabili latenti (rischio e protezione) presentano una relazione negativa.

Il punto finale di questa catena coincide con una precisa relazione causale: l'assenza di fattori di protezione accompagnata alla presenza di fattori di rischio determina l'instaurarsi di una condizione di disagio evolutivo, il cui malessere scolastico ne è l'espressione sintomatica.
Sostituendo alla variabile osservata "disagio scolastico" i 3 punteggi che sono il risultato delle precedenti analisi fattoriali sui dati del questionario, risulta che il peso del 2° fattore (rapporto con i professori e compagni) assume un ruolo determinante, pur essendo saturato da un numero inferiore di item, rispetto al 1° fattore che esamina l'investimento nella formazione e l'acquisizione di strategie di studio funzionali.
Tale dato conferma ulteriormente la 2° ipotesi, che sottolinea il ruolo della dimensione relazionale in tarda adolescenza, quando il gruppo dei pari assume una posizione di maggior rilievo.
Si noti, infine, come solo i coefficienti di 2 variabili mostrano un andamento lineare nel tempo: per quanto riguarda i fattori protettivi, le strategie di coping sembrano potenziarsi nel corso degli anni con un andamento crescente. Al contrario, l'impatto dei coefficienti della varabile sensation seeking diminuisce nel tempo, quasi ad indicare che la presenza di tali comportamenti a 12 anni è molto significativa in termini di rischio, mentre non lo è necessariamente a 17 anni, quando una certa quota di ricerca del rischio è fisiologicamente collegata alle sfide della tarda adolescenza.

Tav. 32: 2° modello preliminare sui dati longitudinali



Chi-Square=358.94, df=487, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

Degrees of Freedom = 487; Minimum Fit Function Chi-Square = 353.22 (P = 1.00);
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 352.01 (P = 1.00);
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0;
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.0);
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 1.00;
Root Mean Square Residual (RMR) = 0.11;
Standardized RMR = 0.053

Valutazione critica

Il modello così formulato presenta alcuni limiti:

1) è eccessivamente complesso data la numerosità campionaria, relativamente esigua. Pertanto non può essere testato, perché risulta essere perfettamente adattato ai dati per via della sovraparametrizzazione rispetto al campione.
2) Alcuni coefficienti sono relativamente bassi (0.10) e quindi l'effetto di quelle variabili potrebbe essere casuale, più che realmente sistematico.
3) Inoltre, per arrivare ad una stima dei coefficienti, il programma ha dovuto aggiungere una costante (1) ai valori delle varianze sulla diagonale ("*Ridge Optinon*"), a causa del fatto che sono presenti più correlazioni (528) che casi (235).

Versione finale del modello

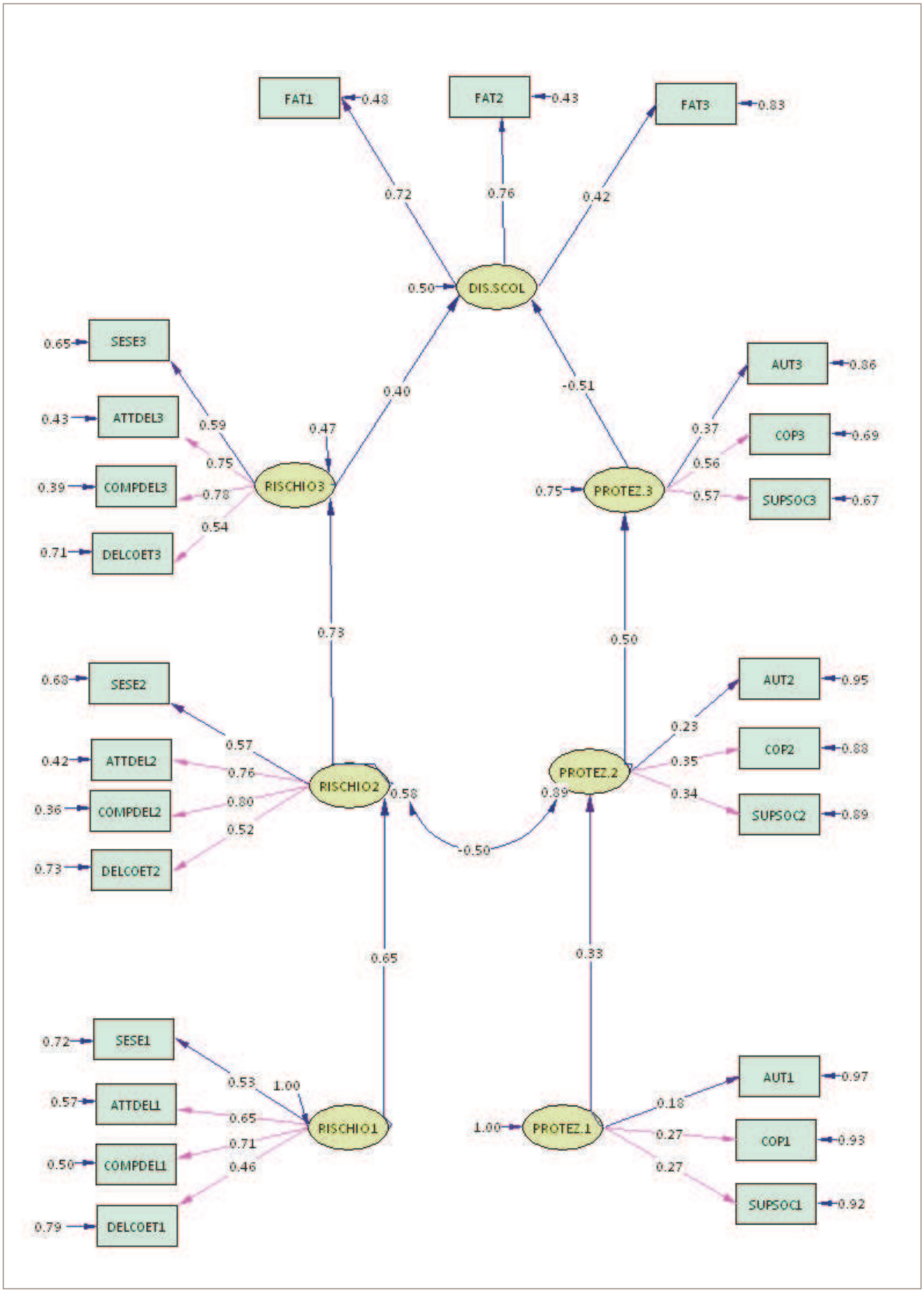
Per superare i limiti sopra delineati, è stato riformulato un nuovo modello strutturale escludendo quelle variabili (life events checklist – familismo e monitoring) che presentavano coefficienti di saturazione troppo bassi. Inoltre, sono stati introdotti dei vincoli di eguaglianza fra i parametri delle stesse variabili misurate in tempi diversi, per essere sicuri di misurare la stessa variabile latente nel tempo. Infine, per migliorare il livello di adattamento ai dati sono stati introdotti alcuni errori correlati fra le stesse variabili misurate in tempi diversi, sempre sulla base della revisione degli indici di modifica[46].

Il modello così formulato (che viene riportato in tav. 33) presenta adeguati indici di adattamento, e soprattutto risulta essere più parsimonioso rispetto al precedente, quindi viene accettato come versione finale.

Degrees of Freedom = 236;
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 350.50 (P = 0.00)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.046;
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.035 ; 0.055);
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.77;
Root Mean Square Residual (RMR) = 0.075;
Standardized RMR = 0.073

[46] Ad esempio: autostima (T3,T2), sensation seeking (T1,T2,T3), atteggiamento verso la delinquenza (T1,T2,T3), comportamento delinquenziale e delinquenza fra coetanei (T2), atteggiamento verso la delinquenza e delinquenza fra coetanei (T1).

Tav. 33: modello definitivo sui dati longitudinali



Conclusioni

I principali punti che si evincono da questa analisi sono i seguenti:

1) Il modello presenta una struttura lineare pulita, che raggruppa in maniera sistematica nel tempo 3 fattori di protezione e 4 di rischio, soprattutto collegati alla dimensione della delinquenza. I fattori di protezione sono già presenti a 12 anni, ma probabilmente iniziano a "lavorare" quando entrano in gioco i fattori di rischio (fra T1 e T2), ed è quindi in questo momento che aumenta il loro peso per controbilanciare gli effetti di rischio.
2) La fase dell'adolescenza più matura (15-17 anni) presenta maggiori livelli di persistenza e continuità rispetto alla preadolescenza (12 anni) che risulta maggiormente condizionata dall'impatto di variabili familiari. La fase dei 14/15 anni, quindi, sembra essere quella in cui si strutturano dei sistemi di opinione più definiti, che poi si consolidano ulteriormente a 17 anni.
3) Il modello, infine, non dimostra che i fattori di rischio e di protezione sono opposti, come due polarità, né che sono del tutto indipendenti. Infatti, è solo nella fase evolutiva dei 15 anni che queste due classi di variabili (rischio e protezione) sono correlate negativamente in maniera significativa. Questo, quindi, sembrerebbe essere il momento in cui si definiscono dei modello di pensiero intorno a cui va a costruirsi un senso di identità personale.

* * *

3.8 ANALISI COMPARATIVA DEI DATI

Integrazione dati insegnanti

Ad integrazione dei dati presentati, si riportano le correlazioni più significative fra il questionario S.I.D. proposto ai ragazzi a 17 anni e le precedenti misure ricavate dagli insegnanti 5 anni prima[47].

[47] scala creata dall'adattamento italiano della *Rutter Teacher Scale* (Rutter 1966, 1976, 1988).

Il questionario proposto agli insegnanti permette di ricavare informazioni relative a 4 dimensioni che caratterizzano il comportamento dell'alunno in classe e nella relazione con i compagni. Tali dimensioni sono:

1) difficoltà di attenzione e concentrazione (10 items: α=0,910)
2) difficoltà di comportamento (18 items: α=0,945)
3) comportamento collaborativo – prosociale (19 items: α =0,974)
4) tratti di chiusura-isolamento (9 items: α=0,917)

Al fine di avere una misura del "comportamento difficile" che gli insegnanti riscontravano nello studente a 12 anni, è stata creata una variabile somma di queste 4 dimensioni (nella direzione opposta per la terza). Valutando le correlazioni con gli item del questionario sul drop-out proposto a 17 anni, è emerso che solo alcune domande correlano significativamente (al livello 0,05 a 2-code) con quanto segnalavano gli insegnanti 5 anni prima. In particolare, l'item 3, che esamina la presenza di difficoltà scolastiche, correla positivamente con la presenza di problematiche secondo gli insegnanti riconducibili a *deficit di attenzione/iperattività* (r= ,243), così come questa domanda correla positivamente anche con il totale delle domande del questionario proposto agli insegnanti (r=,242). Peraltro, la dimensione dell'iperattività segnalata dagli insegnanti correla positivamente anche con l'item 5 (r=269) che esamina le cause del numero delle assenze, e, a sua volta il livello di assenteismo a 17 anni (item 4: r= - ,280) correla negativamente con la percezione di un adeguato livello di integrazione sociale e relazionale a 12 anni (comportamento prosociale secondo gli insegnanti).

Tuttavia, nell'interpretare questi dati, bisogna tener conto che per effetto del selezionamento del campione, non si hanno a disposizione i dati raccolti dagli insegnanti (N=91) su 16 soggetti. Pertanto, i dati riportati fanno riferimento al campione che ha collaborato alla ricerca fino a 17 anni.

Inoltre, come si può vedere dalla tavola 34, sebbene esista una certa relazione positiva fra le domande del questionario sul drop-out e la presenza di problematiche riscontrate dagli insegnanti, tale relazione non raggiunge livelli di significatività che permettono di concludere che esiste una relazione sistematica.

L'unica direzione delle correlazioni che cambia nel confronto fra il totale delle risposte al questionario e i livello di rischio (S.I.D.) è la presenza di tratti di chiusura e isolamento che sembrerebbero meno presenti nel campione "a rischio" di abbandono, ma anche in questo caso tali dati vanno interpretati con cautela, sia perché le correlazioni non raggiungono livelli adeguati di significatività, sia perché si tratta di analisi svolte su scale non ancora validate nel contesto italiano, ma solo in quello americano.

Tav. 34: Correlazioni fra il totale delle risposte al questionario S.I.D. (*Self Inventory in-school Drop-out*) a 17 anni e le misure ricavate dagli insegnanti a 12 anni (*Rutter Teacher Scale*)

VARIABILE	TOTALE RISPOSTE S.I.D.		LIVELLI DI RISCHIO DROP-OUT		N
	CORRELAZIONE	Sig. (2-code)	CORRELAZIONE	Sig. (2-code)	
Difficoltà di Attenzione e Concentrazione	,080	,495	,023	,847	75
Difficoltà di Comportamento (Condotta - Oppositivo)	,023	,842	,040	,732	75
Comportamento Collaborativo - Prosociale	,075	,524	,036	,758	74
Tratti di Chiusura/ Isolamento	,024	,837	-,019	,870	75
Temperamento Difficile in classe e con i compagni	,039	,740	,021	,856	75
Totale Risposte *Rutter Teacher Scale*	,049	,678	,027	,821	74

Integrazione con dati genitori

Per quanto riguarda, invece, il dato relativo ai genitori (ricavato nella 2° ondata longitudinale) risulta che i casi degli studenti "a rischio di drop-out" sono correlati negativamente con il livello di coping dei genitori e con la presenza di solide relazioni affettive con familiari e amici. Al contrario, questi livelli di rischio risultano caratterizzati da stili familiari scarsamente coesi e attenti. Infatti, anche il totale delle risposte del questionario (che segnala una condizione di disagio scolastico) risulta correlativo positivamente con uno stile genitoriale trascurante, caratterizzato da uno scarso controllo, o al contrario, da un'impostazione educativa eccessivamente rigida (tav. 35).

Un'analisi più attenta dei 3 fattori di cui si compone il questionario (tav. 36) ci rivela che la dimensione maggiormente suscettibile all'impatto delle variabili genitoriali è il "rendimento" (fattore 3), correlato positivamente con diverse variabili che possono segnalare una condizione di disagio evolutivo e/o familiare.

Tav. 35: Correlazioni più significative fra alcuni items del questionario S.I.D. (*Self Inventory in-school Drop-out a T3*), somministrato a 17 anni e le misure ricavate dai genitori (*Boricua Adult Interiew a T2*) N= 78

GENITORI / STUDENTI	TOTALE RISPOSTE S.I.D.	LIVELLI DI RISCHIO DROP-OUT (+ 2 D. S.)	ASSENZA DI RISCHIO DROP-OUT (- 2 D. S.)
DIFFICOLTÀ A SCUOLA	,267(*)	,017	-,060
RELAZIONI AFFETTIVE (FAMILIARI / AMICI)	-,160	-,227(*)	,015
SCARSO MONITORING GENITORIALE (TV/PC)	,317(*)	,243(*)	,001
SEVERITA' E DISCLIPLINA SUL PIANO EDUCATIVO	,227(*)	-,004	,102
SCARSO FAMILISMO	,175	,201(*)	-,115
ABILITA' DI COPING DEI GENITORI	-,125	-,225(*)	-,043

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (1-coda).

Tav. 36: Correlazioni più significative fra i 3 fattori del questionario S.I.D. (*Self Inventory in-school Drop-out a T3*), e le misure ricavate dai genitori (*Boricua Adult Interiew a T2*)

GENITORI / STUDENTI	FATTORE 1 (SCUOLA)	FATTORE 2 (PROFESSORI)	FATTORE 3 (RENDIMENTO)
DIFFICOLTA' RELAZIONALI DEL FIGLIO/A	,096	,106	,219(*)
Sig. (2-code) N=114	,308	,263	,019
RELAZIONE FIGURA MATERNA	-,084	-,015	-,190 (*)
Sig. (2-code) N=132	,337	,861	,029
MONITORING GENITORIALE	,084	-,311	-,345 (*)
Sig. (2-code) N=37	,623	,061	,037
CONFLITTUALITA' RELAZIONI FAMILIARI	,239	,250 (*)	,148
Sig. (2-code) N=65	,055	,045	,238

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Infine, l'ultimo livello di analisi è consistito nel verificare se esistono relazioni fra le domande del questionario S.I.D. e la presenza di tratti psicopatologici. Se esistessero queste relazioni, significherebbe che il questionario va ad esaminare delle aree di funzionamento più vicine alla realtà clinica, oppure che alcuni dei soggetti che hanno collaborato fino a 17 anni alla ricerca presentano tratti di personalità clinicamente rilevanti. Entrambe queste ipotesi possono essere escluse perché non si sono riscontrate correlazioni significative con nessuna delle scale della CBCL (*Child Behavior Checklist for Ages 6/18*, Achenbach, 2001 – tav. 37). In tal senso, i risultati del questionario *Self Inventory in-school Drop-out* non risultano statisticamente correlati con altri indici clinici o sintomatologici (*DISC-IV – CBCL*).

Pertanto, tali dati non sono legati ad una specifica realtà clinica, ma possono essere considerati indicativi di come evolvono queste variabili nell'intero campione adolescenziale.

Tav. 37: correlazioni fra le scale cliniche della *CBCL/6-18* (Achenbach)
e il *Self Inventory in-school Drop-out* (totale e livelli di rischio)

Syndrome Scales CBCL		Self Inventory in-school Drop-out	Rischio Drop-out (> 2 d. s.)	Anxious / Depressed	Withdrawn / Depressed	Somatic Complaints	Social Problems	Though Problems	Attention Problems	Rule-Breaking Behavior	Aggressive Behaviour	Other Problems
Self Inventory in-school Drop-out	Correlazione di Pearson	1	,576**	-,012	-,041	-,088	,009	-,056	-,052	-,048	,012	-,092
	Sig. (2-code)		,000	,905	,671	,362	,924	,567	,593	,624	,901	,349
	N	235	235	109	107	110	106	108	107	105	108	106
Rischio Drop-out (> 2 d.s.)	Correlazione di Pearson	,576**	1	-,061	-,090	-,120	-,018	-,073	-,025	-,063	,036	-,010
	Sig. (2-code)	,000		,526	,358	,214	,855	,451	,801	,520	,713	,917
	N	235	235	109	107	110	106	108	107	105	108	106
Anxious / Depressed	Correlazione di Pearson	-,012	-,061	1	,887**	,809**	,929**	,887**	,723**	,929**	,888**	,905**
	Sig. (2-code)	,905	,526		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	109	109	109	104	107	103	105	104	103	105	104
Withdrawn / Depressed	Correlazione di Pearson	-,041	-,090	,887**	1	,794**	,901**	,920**	,756**	,926**	,924**	,915**
	Sig. (2-code)	,671	,358	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	107	107	104	107	105	102	105	104	103	104	102
Somatic Complaints	Correlazione di Pearson	-,088	-,120	,809**	,794**	1	,758**	,789**	,656**	,773**	,762**	,745**
	Sig. (2-code)	,362	,214	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	110	110	107	105	110	104	107	106	103	106	104
Social Problems	Correlazione di Pearson	,009	-,018	,929**	,901**	,758**	1	,864**	,707**	,909**	,887**	,869**
	Sig. (2-code)	,924	,855	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	106	106	103	102	104	106	103	103	101	104	104
Though Problems	Correlazione di Pearson	-,056	-,073	,887**	,920**	,789**	,864**	1	,757**	,926**	,928**	,898**
	Sig. (2-code)	,567	,451	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	108	108	105	105	107	103	108	106	103	105	103
Attention Problems	Correlazione di Pearson	-,052	-,025	,723**	,756**	,656**	,707**	,757**	1	,703**	,792**	,775**
	Sig. (2-code)	,593	,801	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	107	107	104	104	106	103	106	107	102	105	103
Rule-Breaking Behavior	Correlazione di Pearson	-,048	-,063	,929**	,926**	,773**	,909**	,926**	,703**	1	,905**	,902**
	Sig. (2-code)	,624	,520	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	105	105	103	103	103	101	103	102	105	102	101
Aggressive Behaviour	Correlazione di Pearson	,012	,036	,888**	,924**	,762**	,887**	,928**	,792**	,905**	1	,922**
	Sig. (2-code)	,901	,713	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	108	108	105	104	106	104	105	105	102	108	104
Other Problems	Correlazione di Pearson	-,092	-,010	,905**	,915**	,745**	,869**	,898**	,775**	,902**	,922**	1
	Sig. (2-code)	,349	,917	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	106	106	104	102	104	104	103	103	101	104	106

**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

4.1 CONCLUSIONI

Rispetto alle ipotesi di ricerca originali, i dati raccolti evidenziano una precisa configurazione che vede il rischio di drop-out scolastico come l'effetto finale di una catena di relazioni causali protratta nel tempo fra assenza di fattori protettivi (coping, autostima, supporto sociale, monitoring familiare) e presenza di fattori di rischio (atteggiamento favorevole verso la delinquenza, comportamenti delinquenziali, affiliazione con pari devianti, sensation seeking).
In particolare, le variabili che sistematicamente mantengono il loro peso causale nel corso della crescita sono:

1) per quanto riguarda i fattori di protezione: il livello di autostima, le abilità di coping e il supporto sociale;
2) per quanto riguarda i fattori di rischio: il livello di sensation seeking, la delinquenza e l'esposizione a situazioni di stress ambientale.

Queste variabili non hanno la stessa rilevanza a 17 anni. Infatti, comparando gli estremi della distribuzione sia in negativo (livelli di rischio drop-out) che in positivo (livelli non di rischio), risulta che le variabili "*relazionali*" hanno sempre un peso maggiore, sia in termini di rischio (delinquenza fra coetanei), che di protezione (supporto sociale nel gruppo amicale).
Inoltre, è emerso che determinate variabili possono essere considerate fattori di rischio o protettivi, solo se mediate dalla presenza di altre, in caso contrario, perdono il loro peso; ad esempio è determinante la variabile del sensation seeking (comportamenti di ricerca del rischio) all'interno dei fattori di rischio associati alla delinquenza.
Un altro dato interessante è relativo al fatto che la fase della preadolescenza (12 anni) presenta maggiori elementi di discontinuità rispetto alla fase dell'adolescenza (15-17 anni).
In particolare la fase 15-17 anni sembra caratterizzata da una relazione molto stretta e sistematica che inizia a stabilirsi sulla correlazione fra rischio e protezione a 15 anni.
Questa risulta essere la fase in cui si strutturano dei sistemi di opinione stabili, che si consolidano nel tempo, e che probabilmente sono legati alla costruzione di un senso di identità personale per l'adattamento a nuove circostanze ambientali (ad es. passaggio alla scuola secondaria di secondo grado).

Sintetizzando, quello che i diversi modelli di equazioni strutturali mostrano in maniera sistematica, è che la fase di sviluppo dei 15 anni coincide con il momento in cui si definiscono dei sistemi di pensiero che tendono a rinforzarsi autonomamente nella fase successiva, attraverso sistemi di attribuzione di significato rispetto al comportamento proprio e altrui.
Pertanto, se sono presenti variabili protettive a 15 anni, queste trascinano il loro effetto a 17 anni, così come accade per le variabili di rischio.
Tuttavia, questa relazione è presente in maniera statisticamente significativa soprattutto nella fase 15-17 anni, mentre i legami della fase precedente (12-15 anni) mantengono la stessa direzione (ovvero protezione su protezione e rischio su rischio), ma sono meno evidenti, probabilmente perché si tratta di una fase più vulnerabile, esposta a maggiori cambiamenti (scuola, sviluppo fisico) e determinanti ambientali (famiglia).

Inoltre, nel confronto fra i parametri strutturali del modello, si evince che i fattori di rischio presentano sempre un coefficiente causale più alto nel corso della crescita, probabilmente anche a causa del fatto che si tratta di variabili più omogenee che valutano tendenzialmente lo stesso costrutto sottostante: la delinquenza.
In ogni caso, sembra essere proprio la vicinanza ad una dimensione deviante (in carenza di fattori protettivi) che determina il rischio di incorrere in un drop-out scolastico, e non il contrario. Infatti, invertendo la direzione delle frecce causali, peggiora il livello di adattamento del modello causale ai dati.

* * *

Per quanto riguarda il confronto con il sottocampione "a rischio" di *drop-out*, è emerso che in questi casi è più determinante l'impatto dei fattori di rischio, rispetto ai fattori di protezione, che invece giocano un ruolo chiave nei casi in cui non viene segnalato alcun tipo di disagio scolastico.

Inoltre, il sottocampione che a 17 anni è stato definito "*a rischio di drop-out*" presentava già a 15 anni punteggi statisticamente più elevati nelle scale del comportamento delinquenziale, del sensation seeking e dell'esposizione ad eventi traumatici (maltrattamenti/abusi), mentre a 17 anni, oltre a queste variabili, risultano significativi anche l'affiliazione con pari devianti, l'assenza di supporto sociale e la tendenza a deresponsabilizzarsi (locus of control esterno) e proiettare la causa del proprio disagio all'esterno, principalmente sulla dimensione scolastica.

Non a caso, i dati relativi al sottocampione che è stato definito "a rischio" di drop-out scolastico mostrano che molti di questi adolescenti definiscono il proprio ambiente scolastico come problematico, perché caratterizzato da problemi di disciplina (30%), dall'appartenenza a bande (15%), da problemi di risse fra coetanei (61%) e di vendita di stupefacenti leggeri (marijuana 69%). Esaminando i dati a ritroso, risulta che a 12 anni parte di questi ragazzi aveva già definito il proprio ambiente scolastico come caratterizzato da problemi di disciplina (23%) e dall'appartenenza a bande (7%).

Sebbene per nessuno di questi casi era stata evidenziata una problematica psicopatologica sul versante del *Deficit dell'Attenzione/Iperattività*, erano già state rilevate a 12 anni delle difficoltà in termini di esternalizzazione dell'aggressività: in 1 caso era stata posta una diagnosi di *Disturbo della Condotta* e ben il 23% del sottocampione era stato identificato "a rischio" perché rispondeva ad un certo numero di criteri diagnostici (DSM-IV-TR).

D'altronde, si tenga presente che attraverso queste scale ciò che viene misurato sono sistemi di opinione, atteggiamenti, modelli cognitivi, non variabili che hanno una stretta rilevanza psicopatologica.

Rispetto alle indicazioni in letteratura, il gruppo degli studenti "a rischio" di drop scolastico coincide, quindi, con quella che alcuni autori (Morrow, 1986; Lecompte e Dworkin, 1991; Janosz, Blank, Bouleric e Tremblay, 2000), hanno definito la categoria dei "disaffiliati" (pg. 10) ovvero studenti che non provano attaccamento per la scuola e per le persone che fanno parte del contesto e che desiderano allontanarsene (Migliorini, Piermari, Rania, 2008).

Inoltre, la relazione osservata fra rischio di drop-out scolastico e scarsa autostima conferma le indicazioni in letteratura che evidenziano l'associazione fra bassa prestazione scolastica e tendenza da allentare difensivamente il legame con la scuola, perché avvertita come fonte di frustrazione narcisistica (Kaplan, Peck e Kaplan, 1997).

Tale processo può dipendere dal fatto che un basso concetto di sé scolastico può indurre nello studente una percezione di scarsa autoefficacia ed una cattiva autoattribuzione, cioè l'impressione di non essere in grado di modificare con i propri sforzi il corso degli eventi scolastici (Cornoldi 1999).

Da questo punto di vista, i risultati di questa analisi sono coerenti con altri recenti studi che evidenziano il ruolo della fragilità dello studente come fattore di rischio alla dispersione scolastica. In particolare, il contributo delle più recenti ricerche di natura quali-quantitativa evidenzia il ruolo della demotivazione e del disinteresse nel determinare una mancata sintonizzazione dello studente con la scuola, così come viene sottolineata la «fragilità» del ragazzo, che rappresenta una componente rilevante per la comprensione di questo fenomeno, la quale, come sottolineano Migliorini, Piermari e Rania (2008), deve tenere conto del quadro legato alla fatica delle transizioni e agli stress a cui gli studenti sono soggetti nel passaggio da un ordine di scuola a un altro.

La fase di transizione espone il soggetto ad un momento di stress psicosociale, in cui sono determinanti 4 elementi secondo Schlossberg (1981, 1984):

- la situazione sociale e ambientale che si è sviluppata;
- il sé individuale che corrisponde alle caratteristiche personali e alle risorse psicologiche;
- il sostegno che il soggetto può ricevere dalle persone che lo circondano;
- le strategie di coping.

Particolarmente significativo è il fatto che le variabili che sono state identificate nel presente lavoro come fattori protettivi (in particolare, buone strategie di coping, alta autostima e supporto sociale) coincidono con questi stessi elementi che in letteratura vengono identificati come determinanti nel modo in cui il soggetto affronta e si adatta alle situazioni di transizione che implicano un cambiamento, in età evolutiva così come in età adulta.

* * *

4.2 VALUTAZIONE CRITICA DEI RISULTATI E SVILUPPI FUTURI

In questo paragrafo vengono delineati i limiti metodologici di questa ricerca che potranno essere superati con gli eventuali sviluppi di questo lavoro che sono in corso.

Le principali limitazioni sono riconducibili a 4 punti:

1) l'impianto metodologico privilegia l'analisi quantitativa del fenomeno attraverso scale di misurazione e tecniche statistiche, a scapito di una valutazione più qualitativa del disagio scolastico, che si potrebbe delineare meglio ad esempio attraverso *focus-group* con gli studenti, e con le figure educative che ruotano intorno alla formazione (insegnanti / genitori).
2) La maggior parte delle scale utilizzate sono state validate nel contesto americano e non ancora in quello italiano. Pertanto, è necessario procedere con cautela nella formulazione di modelli previsionali.
3) Il questionario che è stato costruito per identificare le forme mascherate (*covered*) di *drop-out* scolastico presenta un adeguato livello di attendibilità e di validità di contenuto e discriminante, ma deve ancora esserne provata la validità predittiva (quanti studenti a rischio effettivamente lasciano la scuola), che potrebbe essere esaminata solo al termine dell'anno scolastico in corso.
4) A causa della perdita di numerosità del campione, è difficile estendere i dati dell'ultimo modello di equazioni strutturali al campione originario che aveva aderito alla ricerca a 12 anni. In particolare, come si può evincere dalle tav. 38-39 e 40, le correlazioni presenti nel campione su cui si hanno a disposizione i dati relativi alle 3 ondate longitudinali (17 anni: N=235) non sono diverse rispetto a quelle del campione di 15 anni (N=451), mentre cambiano molto rispetto a quelle del campione di 12 anni (N=581). Tale cambiamento può essere dovuto al fatto che il selezionamento non è stato casuale, bensì sistematico perché si sono probabilmente persi i casi più problematici. Infatti, la media dei punteggi ottenuti in alcune variabili disfunzionali erano più alte nel campione di 12 anni ("life events checklist": 4,51 a T1, *vs*. 2,02 a T3; "sensation seeking": 3,99 a T1 *vs*. 2,69 a T3), così come erano risultati più bassi i punteggi in altre scale considerate più funzionali ("autostima": 3,12 a T1, *vs.* 6,28 a T3, "supporto sociale": 7,93 a T1, *vs*. 11,87 a T3).

Tav. n 38: CONFRONTO FRA LE CORRELAZIONI OSSERVATE IN T1 (581 *versus* 235 soggetti)

N= 581 / N=235	AUT.	COP.	SUP.SOC.	MON.	FAM.	SE.SE.	ATT.DEL.	COMP.	DEL.COET.	L.E.C.
AUT.	1	,121	-,142	,033	-,007	-,111	,018	,060	,026	-,059
COP.	,069	1	-,067	-,093	-,176	,097	,079	,102	,071	,077
SUP.SOC.	,061	,112	1	,209	,164	-,002	-,152	-,063	-,031	,006
MON.	,016	,127	,036	1	,208	-,287	-,391	-,411	-,301	,116
FAM.	,026	,159	,042	-,233	1	-,287	-,343	-,212	-,217	,009
SE.SE.	-,018	,130	,188	-,348	,130	1	,440	,414	,268	-,139
ATT.DEL.	-,014	,133	,029	-,307	,263	,363	1	,478	,385	-,132
COMP. D.	,075	,276	-,020	-,233	,251	,414	,480	1	,387	-,233
DEL.COET.	,108	-,001	,075	-,299	,297	,297	,552	,345	1	-,173
L.E.C.	,016	,038	-,044	,087	,002	,098	,108	,206	,251	1

Tav. 39: CONFRONTO FRA LE CORRELAZIONI OSSERVATE IN T2 (451 *versus* 235 soggetti)

N= 451 / N=235	AUT.	COP.	SUP.SOC.	MON.	FAM.	SE.SE.	ATT.DEL.	COMP.	DEL.COET.	L.E.C.
AUT.	1	,194	,163	,012	-,020	,155	,006	,003	-,095	,258
COP.	.143	1	,206	,176	,125	-,194	-,357	-,361	-,228	-,167
SUP.SOC.	,192	,146	1	-,061	,005	,032	-,080	-,037	,040	-,162
MON.	,188	-,080	,092	1	,175	-,339	-,366	-,287	-,210	-,017
FAM.	,141	-,035	,046	,120	1	-,186	-,198	-,129	-,058	,004
SE.SE.	-,150	-,125	-,083	-,112	-,212	1	,435	,464	,345	,088
ATT.DEL.	-,002	-,169	-,081	-,017	-,194	,488	1	,626	,448	,220
COMP. D.	-,024	-,217	-,019	-,137	-,036	,466	,616	1	,525	,272
DEL.COET.	-,136	-,080	-,055	-,018	-,006	,276	,372	,510	1	,315
L.E.C.	-,189	-,025	-,076	-,008	-,007	,015	,266	,268	,317	1

Tav. n. 40: Test di confronto fra campioni T3 vs T1; T3 vs. T2

Test per campioni appaiati

		Differenze a coppie					t	df	Sig. (2-code)
		Media	Deviazione std.	Errore std. Media	Intervallo di confidenza per la differenza al 95% Inferiore	Superiore			
Coppia 1	cor581 - cor235t1	-102,311	198,839	29,641	-162,049	-42,573	-3,452	44	,001
Coppia 2	cor451 - cor235t2	-13,978	140,508	20,946	-56,191	28,235	-,667	44	,508

In maniera simile, anche nella 2° ondata longitudinale si sono probabilmente persi i casi più problematici, come si può evincere dai punteggi medi ottenuti nel campione di 15 anni in alcune variabili più disfunzionali ("sensation seeking": media=4,76 a T2, *vs.* 2,69 a T3, "comportamento delinquenziale": 3,73 a T2, *vs*. 3,28 a T3, "life events checklist": 4,52 a T2, *vs*. 2,02 a T3, "esposizione alla violenza": 6,00 a T2, vs. 4,63 a T3).

Tuttavia, in questo caso la variazione delle correlazioni non risulta significativa, e quindi le conclusioni ricavate dal modello causale longitudinale possono essere estese al campione di 451 soggetti.

* * *

Per quanto concerne gli sviluppi futuri della presente ricerca, si ritiene importante in primo luogo testare il questionario su diversi campioni e verificarne le proprietà psicometriche, in modo da analizzare realtà scolastiche differenti da quelle prese in considerazione nella precisa realtà territoriale in cui si è sviluppato il progetto, ovvero Milano e Parma.

Peraltro, sarebbe necessario prevedere un campionamento più variegato, anche per tipologia di istituti scolastici e genere.

Parallelamente, sarebbe opportuno verificare la validità predittiva del questionario sul drop-out e seguire i casi più a rischio che sono stati identificati, ed impostare con loro misure preventive alla dispersione scolastica e al rischio di incorrere in una carriera deviante.

In particolare, considerando che i fattori di rischio ambientali possono condizionarne altri a seconda della fase di sviluppo che il soggetto sta vivendo, è necessario considerare altri fattori di rischio alla dispersione scolastica per quanto riguarda l'impatto della dimensione familiare e ambientale. In tal senso, è probabile che tale indagine vada allargata ad altre variabili, considerando il peso dei due macrosistemi con cui si interfaccia l'adolescente: la famiglia e la scuola.

Tale indagine potrebbe fornire elementi utili di comprensione, perché è necessario considerare la natura delle reciproche influenze tra ciò che in un individuo è determinato dall'ambiente e ciò che in un ambiente è costruito dall'individuo (Dazzi & Madeddu, 2009).

Al momento, considerando l'insieme di dati che sono emersi da questa ricerca, è possibile ipotizzare le seguenti applicazioni empiriche:

- il questionario presenta adeguati livelli di attendibilità e di validità di contenuto. Pertanto, può essere applicato in via sperimentale, considerando punteggi superiori a 2 deviazioni standard come indicativi di una condizione di disagio evolutivo che si ripercuote sul vissuto scolastico.
- Su questi casi è opportuno impostare programmi di prevenzione che, per risultare efficaci, devono intervenire sul potenziare quelle variabili relazionali che sono risultate come le più determinanti perché favoriscono l'inserimento dello studente all'interno del contesto scolastico (es. attraverso modalità di apprendimento cooperativo/collaborativo – tutoring o peer education…).
- E' consigliabile che tali interventi vengano impostati intorno ai 14/15 anni, perché questo è il momento in cui si struttura un modello di persistenza che, se non viene modificato, tende a rinforzarsi nel tempo attraverso *patterns* causali piuttosto stabili. Questa fase sembrerebbe, quindi, coincidere con il momento in cui vengono formati sistemi di opinione più stabili che trascinano il loro effetto sulle fasi successive dello sviluppo, ed è quindi, consigliabile che un'eventuale lavoro preventivo venga pianificato nel momento immediatamente precedente alla definizione di questi modelli di pensiero, ovvero intorno ai 14 anni.

In un'ottica preventiva di utilità sociale e action research, l'obiettivo ultimo di questo lavoro è stato quello di evidenziare i processi evolutivi che sono alla base del fenomeno del disagio scolastico latente, in maniera da fornire indicazioni empiricamente utili per attivare delle misure che tutelino i soggetti a rischio di abbandono e, conseguente, a rischio di sviluppare condotte vicine ad una dimensione che potrebbe strutturasi, senza ulteriori cautele, come "deviante".

Sebbene non sia possibile estendere le conclusioni causali di questi modelli statistici ad altre popolazioni adolescenziali, il senso di questo lavoro è quello di definire in maniera precisa quali sono le variabili che seriamente incidono in termini di rischio o di protezione nel condizionare la qualità dell'esperienza scolastica, al fine di fornire elementi utili per lo sviluppo di successivi modelli di comprensione e prevenzione del disagio scolastico.

4.5 BIBLIOGRAFIA

ACHENBACH T.M., (2001), *Child Behavior Checklist for Ages 6/18*, versione italiana a cura di Alessandra Frigerio - IRCS La Nostra Famiglia, Bosisio Parini (www.emedea .it).

ALBANESE O., DOUDIN P.A., MARTIN D, (a cura di) (1995), Metacognizione ed educazione, Angeli, Milano.

ALBERT GIFI, (1990) *Nonlinear Multivariate Analysis,* Chichester, Wiley New York Press.

ALLOY L B; ABRAMSON L Y, (1982), "Learned helplessness, depression, and the illusion of control.", in *Journal of personality and social psychology* 1982, 42(6), pg. 1114-26.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION A.P.A. (2000), *Diagnostic and Statistical Manual* (DSM-IV-TR). American Psychiatric Press Washington. Traduzione italiana: *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano (2001).

BANDURA A. (1977), "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change", Psychological Review, 84, pg. 191-215.

BANDURA, A. (1997), Autoefficacia: teoria e applicazioni. Tr. it. Erickson, Trento, 2000.

BANDURA, A. (2001), "Guida alla costruzione delle scale di autoefficacia". In G. V. Caprara (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia*. Erickson, Trento.

BAUMRIND D., (1991), "The influence of parenting style on adolescent competence and substance use", in *Journal of Early Adolescence.* 1991 (11), pg. 56–95.

BAUMRIND, D. (1996), "The discipline controversy revisited", in *Family Relations*, 45 (4), pg. 405-414.

BESOZZI E. (1993), *Elementi di sociologia dell'educazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

BIRD HR, CANINO G, DAVIES M, et al., (2006a) "A study of disruptive behaviour disorders in Puerto Rican youth: I. Background, design and survey methods.", in . *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*; 45, pg. 1032– 1041.

BIRD HR, DAVIES M, DUARTE CS, SHEN S, LOEBER R, CANINO G., (2006b) "A study of disruptive behaviour disorders in Puerto Rican youth: II. Baseline prevalence, co-morbidity and correlates in two sites", *in Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 45, pg. 1042 –1053.

BROOK J., WHITEMAN M., GORDON A., COHEN P. (1986): "Dynamics of childhood and adolescent personality traits and adolescent drug use", in *Developmental Psychology* 22.3, pg. 403-414.

BROOK J., WHITEMAN M. GORDON A., COHEN P. (1989), "Changes in drug involvement: a longitudinal study of childhood and adolescent determinants", in *Psychological Reports* 65. pg. 707-726.

BROOK J.S., WHITEMAN M., FINCH S.J., & COHEN P. (1996), "Young adult drug use and delinquency: Childhood antecedents and adolescent mediators", in *The Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (35) pg. 1584-92.

BROOK J., BALKA E., GURSEN M., BROOK D., SHAPIRO J., COHEN P. (1997), "Young adults' drug use: a 17-year longitudinal inquiry of antecedents", in *Psychological Reports* 80, pg. 1235-1251.

BROOK J., COHEN P., JAEGER (1998a), "Developmental Variations in factors related to initial and increased levels of adolescent drug involvement", in *Journal of Genetic Psychology* 159, pg. 179-194.

BROOK J., WHITEMAN M., FINCH S., COHEN P. (1998b): "Mutual attachment, personality and drug use: pathways from childhood to young adulthood", in *Genetic. Social & General psychology monograph* 24(4), pg. 492-510.

BROWN W., HOLTZMAN W., (1954) "The survey of study habits and attitude: a new instrument for the prediction of academic success", in *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 14, No. 4, pg. 726-732.

CASPI A., MOFFIT T.E., STOUTHAMER-LOEBER M., KRUEGER R, & SCHMUTTE P.S. (1994), "Are some people crime-prone? Replications of the personality-crime relationship across countries, gender, races and methods", in *Criminology* (3), pg. 163-195.

CORBETTA P. (1992), *Metodi di analisi multivariata per le scienze sociali. I modelli di equazioni strutturali*. Edizioni Il Mulino. Bologna.

CORBETTA P., (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.

CORNOLDI C., (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, edizioni il Mulino, Bologna.

DAZZI S., MADEDDU F., (2009), *Devianza e Antisocialità*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

DRYFOOS J. G., (1990), *Adolescent and Risk. Prevalence and Prevention.* Oxford University Press, New York.

DUARTE C. S., BIRD, H.R., SHROUT P. E., et al., (2008), "Culture and Psychiatric Symptoms in Puerto Rican Children: Longitudinal Results from one Ethnic Group in Two Contexts", in *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* May, 49 (5), pg. 563-572.

DWECK C. S. E LEGGET E. L. (1988), "A social-cognitive approach to motivation and personality", in *Psychological Review*, n. 95, pg. 256-273.

ELANDER J, RUTTER M. (1996), "An update on the status of the Rutter Parents' and Teachers' Scales", in *Child Psychology and Psychiatry Review*1(1), pg. 31-5.

ELLIOTT D.S., HUIZINGA D. & MENARD S. (1989), *Multiple Problem Youth: Delinquency, Substance Use and Mental Health Problems*: New York: Springer Verlag.

ESSER G., SCMIDT M.H. , WOERNER W. (1990), "Epidemiology and course of psychiatric disorders in school-age children: results from a longitudinal study", *The Journal of Child Psychology* & *Psychiatry*(*31)*, pg. 243-250.

FARRINGTON D.P. (1988), "Studying changes within individuals: the causes of offending" In M. Rutter (ed.) *Studies of Psychosocial Risks.* Cambridge: Cambridge University Press.

FARRINGTON D.P., LOEBER R., STOUTHAMER-LOEBER M., VANKAMMEN W.B. (1990), Long-term criminal outcomes of hyperactivity-impulsivity-attention deficit and conduct problems in childhood, in L. Robins & M. Rutter (eds): *Straight and devious pathways from childhood to adulthood.* New York: Cambridge University Press.

FISHER P.W., LUCAS C., SHAFFER D. et al. (1997), *Diagnostic Interview Schedule for Children, Version IV (DISC IV): test-retest reliability, in a clinical sample.* Presented at the 44th Annual Meeting of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, Toronto.

HUIZINGA D, JAKOB-CHIEN C (1998), The contemporaneous co-occurrence of serious and violent juvenile offending and other problems. In Loeber R, Farrington D, (eds): *Serious and Violent Juvenile Offenders.* Beverly Hills, Sage.

ITO T., MILLER N., & POLLOCK V.E. (1996): "Alcohol and aggression: A meta analysis on the moderating effects of inhibitory cues, triggering events, and self focused attention", in *Psychological Bulletin,* 120, pg. 60-82.

JANOSZ M., BLANK M., BOULERIC B. E TREMBLAY R.E. (2000), "Predicting different types of school dropout: A typological approach with two longitudinal samples", in *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, pg. 171-190.

JESSOR R., & JESSOR S.L. (1977), *Problem Behavior and Psychosocial Development: a Longitudinal Study of Youth.*nexw York: Academic Press.

JÖRESKOG K. G & SÖRBOM D., (1993) *Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language. Chicago*: Scientific Software International.

JÖRESKOG K. G. & SÖRBOM D., (1996), LISREL 8 *User's Reference Guide.* Chicago: Scientific Software International.

KAPLAN D.S., PECK B.M., KAPLAN H.B. (1997), "Decomposing the academic failure – drop out relationship: A longitudinal analysis", *The Journal of Educational Research* (90)6, pg. 331-343.

KERNER H.J., WEITEKAMP E., STELLY W., & THOMAS J. (1996), "Patterns of criminality and alcohol abuse: First results of the Tubingen Criminal Behavior Development Study", in *Eurocriminology (8),* pg. 127-162.

KRAEMER HC, KAZDIN AE, OFFORD DR, VESSLER RC, JENSEN PS, & KUPFER DJ (1997), in "Coming to terms with the terms of risk", in *Archives of General Psychiatry* 54, pg. 337-343.

LECOMPTE M.D. E DWORKIN A.G. (1991), *Giving up on school student drop-outs and teachers burnouts,* Newbury Park, Corwin Press.

LOEBER R., & FARRINGTON D.P. (eds) (1998), *Serious & Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions* Thousand Oaks: Sage.

LOEBER R., STOUTHAMER-LOEBER M., & RASKIN WHITE H. (1999), "Developmental aspects of delinquency and internalising problems and their associations with persistent juvenile substance use between ages 7 and 18", in *Clinical Child Psychology.* 28(3), pg. 322-33.

MADDII L., VANNINI S. (2003), *Il rientro a scuola dopo l'abbandono*. Itinerari a rischio, IRRE-Toscana, Firenze.

MANCINI E G. GABRIELLI, (1998), *Test di Valutazione del Disagio e della Dispersione Scolastica- TVD. Ed.* Erickson.

MCCORD J. (1995), Relationship between alcohol and crime over the life course. In Kandel H. (eds): *Drugs, Crime and Other Deviant Adaptations.* New York: Plenum.

MIGLIORINI L., PIERMARI A., RANIA N. (2008), "La dispersione scolastica: analisi delle sue componenti e motivazioni", in *Psicologia dell'educazione* (2), settembre 2008 , pg. 247-262.

MOFFIT, T.E. (1993), "Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy", in *Psychological review* 100(4), pg. 674-701.

MOFFIT, T.E., CASPI A., DICKSON N., SILVA P., & STANTON W. (1996), "Childhood-onset versus adolescence-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from age 3 to 18 years", in *Development and Psychopathology* (8), pg. 399-424.

MOFFIT, T.E., CASPI A, HARRINGTON H, MILNE BJ (2002), "Males on the life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways: follow-up at age 26", in *Development and Psychopathology* 14(1), pg. 179-207.

MOFFIT T.E., (2003), Life-course persistent and Adolescence limited-antisocial behavior: a 10-year research review and a research agenda. In Lahey, B., Moffit, T.E.,Caspi A. (a cura di), *Causes of Conduct Disorder and Juvenile Delinquency*. Guilford, New York.

MORGAN S.L., WINSHIP C., (2007), *Counterfactuals and causal inference methods and principles for Social Research*, Cambridge, University Press.

MORROW G. (1986), "Standardizing practice in the analysis of school drop-outs", in Natriello G. (a cura di), *School drop-outs. Patterns and policies.* Teachers College Press, New York, pg. 38-51.

O'CONNOR TG, RUTTER M (1999), "Risk mechanism in development: some conceptual and methodological consideration", in *Developmental Psychology* (32), pg. 787-795.

PEARL J., (2000), *Causality,* New York, University Press.

POLÁCEK, K. (1971). *QES -Questionario sull'Efficienza nello Studio*. O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze (ed. or.: W.F. Brown e W.H. Holtzman, *SSHA – Survey of Study Habits and Attitudes. Manual*. The Psychological Corporation, San Antonio, TX, 1971).

POLÁCEK, K. (2005). *QPA - Questionario sui Processi di Apprendimento. Superiori e università*. Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze.

RIBALZI L. (1984), La scuola incompiuta. Un'analisi degli abbandoni nella scuola secondaria superiore, Vita e Pensiero, Milano.

ROBINS LN (1966), *Deviant Children Grown up: A Sociological and Psychiatric Study of Sociopathic Personality.* Baltimore: Williams and Wilkins.

ROBINS L.N. & WISH E. (1977), "Child deviance as a developmental process: A study of 233 urban black men from birth to 18", in *Social Forces* (56), pg. 448-473.

ROSENTHAL R., JACOBSON L., (1992), *Pygmalion in the classroom*, Expanded edition, New York, Irvington.

RUTTER MA. (1967) "Children's Behaviour Questionnaire for completion by the teachers: preliminary findings", in *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 8(1), pg. 1-11.

RUTTER M., TIZARD J, WHITMORE K. (1970) *Education, health and behaviour.* London: Longman.

RUTTER M. (1990), Psychosocial resilience and protective mechanisms. In Rolf J, Masten A, Cicchetti D, Nuechterlein K, & Weintraub S (eds): *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology.* New York: Cambridge University Press.

RUTTER M. & SMITH D.J. (1995), *Psychosocial Disorders in Young People: Time Trends and Their Causes.* Chichester: Wiley.

RUTTER M., GILLER H. & HAGELL A. (1998), *Antisocial Behaviour by Young People,* Cambridge, Cambridge University Press.

SHAFFER D, FISHER P, LUCAS CP, DULCAN MK, SCHWAB-STONE ME., (2000), "NIMH Diagnostic Interview Schedule for Children Version IV (NIMH DISC-IV): Description, differences from previous versions, and reliability of some common diagnoses", in *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry.* 2000;39, pg. 28 –38.

SCHAFER J.L., (1997) *Analysis of incomplete multivariate data, Momographs on statistics and applied probability* vol 72, Chapman Hall, London.

SCHLOSSBERG N.K. (1981), "A model for analysing human adaptation to transitions*", The Counseling Psychologist* (9), pg. 2-18.

SCHLOSSBERG N.K. (1984), *Counseling adults in transition: Linking practice with theory,* New York, Springer.

SELIGMAN, M.E.P. (1974). *Depression and learned helplessness*. In R.J. Friedman and M.M. Katz (Eds.), *The Psychology of depression: Contemporary theory and research*, Winston-Wiley.

SELIGMAN, M.E.P. AND BEAGLEY, G. (1975), "Learned helplessness in the rat", in *Journal of Comparative and Physiological Psychology* (88), pg. 534-541.

SEMPIO O. L., CONFALONIERI E., SCARATTI G., (a cura di), (1999), *L'abbandono Scolastico, aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina, Milano.

SIKOSKI J.B. (1996), "Academic underachievement and school refusal", in Di Clemente R.J., Hansen W.B., Ponton L.E. (a cura di) *Handbook of Adolescent Health Risk Behaviour.*

SOLOMON P.R., (1989), "Dropping out of academics: black youth and the sports subculture in a cross-national perspective", in Weils L., Farrar E., Petrie H.G. (a cura di) *Drop-outs from school. Issues, Dilemmans and Solutions*. State Univesity of New York Press, Albany.

SROUFE L.A., & RUTTER M. (1984), "The domain of developmental psychopathology", in *Child Development* (55), pg. 17-29.

WADDELL M. (1998), *Mondi interni. Psicoanalisi e sviluppo della personalità*, Mondadori , Milano.

WEINER B., RUSSEL D., LERMAN D. (1979), "The cognition-emotion process in achievement-related contexts", *Journal of Personality and Social Psychology* (37), pg. 1211-1220.

WHITE R.W. (1959), "Motivation reconsidered: The concept of competence", in Psychological Review, 66, pg. 197-233.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (1993), *The ICD-IO Classification of Mental and Behavioural Disorders*. Diagnostic criteria for Research. Geneva. World Health Organization.

* * *

4.6 ALLEGATI:

- LISTA DEGLI ITEMS DEL QUESTIONARIO S.I.D.……..pg..98
- RIDUZIONE DATI E ATTRIBUZIONE PUNTEGGI……pg.. 108
- ELENCO DEGLI STRUMENTI SLAP UTILIZZATI……...pg. 127

ANALISI DESCRITTIVE E CONFRONTI FRA CAMPIONI

ITEMS DEL QUESTIONARIO S.I.D. e ATTRIBUZIONE ORIGINALE DEI PUNTEGGI (1,2,3,4)

Il questionario è stato proposto con la seguente consegna:

"*Qui di seguito incontrerai delle domande volte ad esaminare il tuo rapporto con la scuola, per capire meglio il modo in cui stai vivendo l'esperienza formativa in corso. Queste domande non hanno alcuna finalità selettiva, per cui ti preghiamo di rispondere sinceramente, tenendo presente che le tue risposte non verranno fornite né ai tuoi genitori, né agli insegnanti. Ti ricordiamo che il questionario è anonimo. Ringraziandoti per la collaborazione, ti auguriamo buon lavoro!*

Nb.: Segna con una crocetta la risposta che ritieni più adeguata; ti potrà capitare di incontrare domande alle quali non ti sembra possibile scegliere una sola delle alternative: in questo caso, prova a fermarti a riflettere su quali delle alternative proposte si avvicina meglio al tuo pensiero. In questa prova non ci sono limiti di tempo, né risposte giuste o sbagliate. Lavora con calma e concentrazione. Una ventina di minuti dovrebbero esserti sufficienti".

1. Pensando ad una valutazione complessiva, come definiresti il tuo rendimento scolastico attuale?
a. buono: 2
b. sufficiente: 3
c. ottimo: 1
d. insufficiente: 4

La differenza fra il campione di Parma e di Milano potrebbe confermare una differente distribuzione di punteggi in funzione della scelta formativa: il rendimento medio nella popolazione liceale (Parma) è tendenzialmente più proficuo di quello atteso in una formazione tecnica (Milano).

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	11,7	8,3
2	43,1	38,5
3	31,5	41,7
4	13,7	11,5

2. In quali materie ti sembra di incontrare più difficoltà?
a. materie umanistiche 4
b. materia scientifiche 3
c. materie tecnico-pratiche2
d. in nessuna materia 1

Le differenze fra i due campioni di Parma e di Milano non sono statisticamente significative.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	12,1	14,6
2	13,5	21,9
3	55,6	39,6
4	18,8	22,9

3. A cosa pensi che siano riconducibili le difficoltà che incontri?
a. le materie di studio in cui non riesco bene sono troppo difficili e complicate 1
b. i professori non espongono bene le lezioni e non riescono a suscitare il mio interesse verso quelle materie 2
c. ho difficoltà a concentrarmi e lavorare bene a causa di problemi personali e/o familiari 4
d. non ho un metodo di studio che mi permetta di ottimizzare il tempo a disposizione 3

Le differenze fra i 2 campioni sono minime, salvo una leggera distinzione nella percezione della difficoltà intrinseca nel tipo di formazione nel campione di Parma, più rappresentativo di una formazione liceale tradizionale.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	28,2	15,6
2	39,0	46,9
3	24,1	25,0
4	8,7	9,4

4. Quante assenze hai fatto negli ultimi due mesi?
a. fra 1 e 7 giorni 2
b. nessuna 1
c. fra i 7 e i 14 giorni 3
d. più di 15 giorni 4

La differenza fra i 2 campioni (Milano e Parma) è minima.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	15,0	14,6
2	71,7	71,9
3	10,1	10,4
4	3,2	3,1

5. A cosa pensi che siano dovute queste assenze?
a. a problemi oggettivi (malattie, infortuni…) 1
b. alla voglia di "saltare" la scuola per qualche giorno 2
c. alla necessità di andarmene da un ambiente fonte di delusioni e solitudine 4
d. all'impossibilità di sostenere interrogazioni o compiti in classe senza aver adeguatamente studiato 3

Le differenze fra i due campioni non sono statisticamente significative.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	66,5	51,0
2	23,7	20,8
3	6,3	12,5
4	3,6	3,1

6. Mi sono iscritto a questa scuola perché:
a. i miei genitori me l'hanno imposto 3
b. mi sembrava la scelta più adeguata, considerando anche il parere dei miei familiari 1
c. i miei amici venivano qui 2
d. mi sembrava la scuola meno impegnativa viste le difficoltà che incontro nello studio 4

La distribuzione fra i due campioni è abbastanza simile, con una leggera prevalenza di risposte nel territorio parmense che segnalano l'influenza della dimensione familiare sulla scelta.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	85,8	87,5
2	4,0	5,2
3	3,6	1,0
4	6,5	3,1

7. I miei genitori:
a. pensano che questa scuola mi possa fornire utili basi educative per la mia formazione 1
b. non danno molto peso al mio rendimento scolastico perché ritengono più importanti altre cose 3
c. non hanno molta fiducia nelle mie potenzialità 4
d. pensano che questa scuola mi possa aprire la strada ad una carriera di successo 2

La distribuzione è molto simile nei 2 campioni.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	77,5	78,1
2	16,4	14,6
3	5,3	4,2
4	0,8	1,0

8. Quando mi sveglio la mattina, pensando di dovermi recare a scuola:
a. faccio mente locale sui programmi di studio della mattinata e preparo lo zaino 1
b. prendo lo zaino del giorno prima e vado verso scuola 3
c. penso che non sarò capace di superare le prove della mattina e cerco delle giustificazioni che mi permettano di rimanere a casa 4
d. sono un po' in ansia per le interrogazioni e per i compiti in classe, ma penso che riuscirò a cavarmela 2

Le differenze fra i due campioni (Parma e Milano) sono minime.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	32,7	31,3
2	57,6	52,1
3	6,1	12,5
4	3,7	4,2

9. Se tornassi indietro:
a. rifarei la stessa scelta scolastica 1
b. non so cosa sceglierei 3
c. non perderei tempo a studiare nozioni inutili per il lavoro 4
d. chiederei consiglio a persone più esperte 2

La distribuzione Parma e Milano è sostanzialmente simile, salvo alcune peculiarità nel campione di studenti di Milano, che risulta esternare un maggior bisogno di confrontarsi con persone più esperte in merito alla scelta scolastica.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	59,8	45,8
2	7,3	15,6
3	30,9	35,4
4	2,0	3,1

10. Pensando ai miei compagni di classe:
a. non ho voglia di chiamare nessuno 3
b. mi sento escluso/a e preso/a in giro 4
c. mi sento bene e allegro/a all'idea di vederli 2
d. mi chiedo come saremo da grandi 1

Il confronto di dati sui due campioni suggerisce una distribuzione sostanzialmente simile, pur con un maggiore prevalenza di risposte che segnalano una maggiore difficoltà in termini relazioni nel rapporto con i compagni nel campione di Parma (4,9%).

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	32,5	37,5
2	51,2	55,2
3	11,4	6,3
4	4,9	0,0

11. Alcuni miei professori:

a. sanno apprezzare le mie risorse anche se spesso pretendono che mi impegni di più 2
b. non hanno capito nulla di me 3
c. mi umiliano spesso 4
d. sanno porsi come punti di riferimento per la mia crescita educativa 1

Il confronto descrittivo dei risultati fra i due campioni suggerisce una maggiore prevalenza di difficoltà nella relazione con i professori nel campione della provincia di Milano, raccolto in un grande istituto tecnico omnicomprensivo.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	16,4	10,4
2	65,2	58,3
3	16,8	22,9
4	1,6	6,3

12. Il mio modo di studiare si caratterizza così:

a. studio da solo 2 o 3 ore al giorno in camera mia 1
b. studio in compagnia ripetendo la lezione con i miei compagni 2
c. studio più di 4, 5 ore al giorno, in genere la sera tardi o di notte 3
d. non studio 4

Il confronto fra i due campioni non evidenzia particolari discrepanze, salvo una minore prevalenza a Parma di risposte che coinvolgono il gruppo dei pari (dato peraltro in linea con quanto emerso nella domanda n. 10).

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	75,0	64,6
2	5,7	10,4
3	4,1	4,2
4	15,2	16,7

13. Ricordi con quale giudizio hai conseguito il titolo di licenza media inferiore?
a. ottimo 1
b. buono 3
c. distinto 2
d. sufficiente 4

Il confronto fra i due campioni non evidenzia particolari discrepanze, salvo definire una distribuzione più armonica di giudizi nel campione di Parma.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	23,5	16,7
2	24,7	42,7
3	33,3	31,3
4	18,5	9,4

14. Ti ricordi di aver incontrato difficoltà di studio nel corso delle medie inferiori?
a. no, mai 1
b. raramente 2
c. a volte 3
d. spesso 4

Il confronto fra i due campioni non evidenzia particolari anomalie, salvo la percezione di aver incontrato maggiori difficoltà scolastiche nel campione di Parma.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	27,2	41,7
2	34,6	40,6
3	30,9	16,7
4	7,4	1,0

15. Chi secondo te dovrebbe essere pagato di più?
a. chi è più anziano e ne ha più bisogno 3
b. chi ha studiato di più ed è più preparato sul piano professionale 1
c. chi è più furbo e sveglio 4
d. chi fa un lavoro più difficile e pieno di responsabilità 2

Non si evidenziano particolari discrepanze fra i due campioni.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	36,1	24,0
2	53,5	67,7
3	5,4	2,1
4	5,0	5,2

16. Se dovessi scegliere una sola delle seguenti alternative, quale secondo te è più probabile che ti capiterà nei prossimi 5 anni?
a. completare definitivamente gli studi 1
b. lasciare perdere la scuola e iniziare a lavorare continuativamente 3
c. mollare gli studi e andare a vivere fuori casa 4
d. cercare di studiare per essere indipendente e crearmi una famiglia tutta mia 2

Non si rilevano differenze significative nei due campioni.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	46,1	55,2
2	40,2	31,3
3	10,0	11,5
4	3,7	2,1

17. Nel nostro paese è attualmente vivo il dibattito sulla possibilità di legalizzare il consumo di droghe leggere, rispetto a questo argomento dove si colloca la sua posizione?
a. sono completamente d'accordo con la legalizzazione 4
b. sono parzialmente d'accordo 3
c. sono un po' scettico 2
d. ho una posizione critica sull'argomento, ma credo che dovrei documentarmi meglio sul problema 1

Si rileva una maggiore propensione a favore della legalizzazione nel campione di Milano con prevalenza di istituti tecnici/professionali.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	30,6	26,0
2	27,7	21,9
3	26,0	25,0
4	15,7	25,0

18. Se dovessi scegliere un solo motivo, perché è importante studiare per te?

a. perché quello che imparo a scuola servirà in primo luogo a me stesso 1
b. perché il nostro ordinamento giuridico prevede una formazione educativa obbligatoria 3
c. per fare piacere ai miei genitori 4
d. perché studiare mi permette di mantenere i legami con i miei amici 2

Le distribuzioni sui 2 campioni sono sostanzialmente identiche: prevale la motivazione autodeterminata e, come seconda scelta, l'imposizione di un obbligo formativo.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	80,7	84,4
2	5,8	2,1
3	10,3	10,4
4	3,3	3,1

19. Quale genere di libri hai letto negli ultimi 6 mesi?

a. fumetti 3
b. romanzi rosa, e/o gialli - thriller 2
c. narrativa contemporanea e storica 1
d. non leggo niente 4

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	39,7	25,0
2	27,7	35,4
3	9,1	8,3
4	23,6	31,3

20. Ti capita mai di pensare che gli insegnanti non comprendano i problemi reali degli studenti?
a. sempre 4
b. a volte 3
c. raramente 2
d. mai 1

Le distribuzioni fra i 2 campioni sono sostanzialmente simili.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	**2,0**	**2,1**
2	**9,0**	**6,3**
3	**65,3**	**62,5**
4	**23,7**	**29,2**

21. I tuoi insegnanti sanno rendere le materie che studi interessanti e attraenti?
a. no, mai 4
b. raramente 3
c. a volte 2
d. si, abbastanza spesso 1

Il confronto fra i due campioni suggerisce la presenza di maggiori note di disarmonia nella relazione alunno-docente all'interno del contesto tecnico milanese, ma nel complesso i risultati sono molto simili e non indicano particolari divergenze.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	**16,7**	**6,3**
2	**50,2**	**54,2**
3	**25,7**	**26,0**
4	**7,3**	**13,5**

22. Mentre studi ti capita che la tua attenzione venga distratta da "sogni ad occhi aperti"?
a. si, spesso 4
b. raramente 3
c. a volte 2
d. no, non mi è mai capitato 1

La distribuzione fra i 2 campioni è molto simile e non indica specifiche differenziazioni.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	**4,5**	**3,1**
2	**35,5**	**35,4**
3	**13,1**	**12,5**
4	**46,9**	**47,9**

23. Ritieni di avere un punto di riferimento nella figura di adulto (insegnante, familiare, amico/a…) in grado di guidarti nelle tue scelte educative/scolastiche?
a. si 1
b. no, nessuno 4
c. non saprei, non credo 3
d. forse, ma non mi è mai capitato di chiedergli/le consiglio su questioni inerenti la mia formazione 2

Dal confronto fra i 2 campioni emergono alcune differenze: nella popolazione di Parma le risposte sono più dicotomizzate (si o no), mentre su Milano i punteggi si distribuiscono in maniera più uniforme, forse ad indicare una maggiore differenziazione di atteggiamenti educativi.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	**73,9**	**49,0**
2	**6,9**	**15,6**
3	**5,3**	**19,8**
4	**13,9**	**14,6**

24. Come giudicano i tuoi insegnanti la qualità dei compiti che svolgi?

a. superficiali e confusi 4
b. migliorabili 2
c. adeguati 1
d. discontinui: a volte vanno bene, altre volte risultano sbagliati 3

Il confronto fra i due campioni non evidenzia particolar discrepanze.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	39,6	28,1
2	37,9	35,4
3	15,4	25,0
4	7,1	10,4

25. Per ottenere un buon voto:
a. sono capace di impegnarmi a fondo sia che la materia mi piaccia, sia che non mi piaccia 1
b. cerco di copiare 4
c. studio con un gruppo di amici anche perché da solo/a mi annoio a studiare 3
d. provo a fare quello che posso, almeno ci provo 2

Le distribuzioni sono simili, ma si rileva un'inversione di tendenza fra le risposte 3 e 4 nel campione di Milano.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	54,5	51,0
2	33,5	33,3
3	3,3	3,1
4	8,7	12,5

26. Alcuni ragazzi/e hanno difficoltà nei compiti scritti perché non riescono a svolgere il lavoro nel tempo assegnato. Capita mai la stessa cosa anche a te?
a. si, sempre 4
b. raramente, solo quando il compito è molto difficile 2
c. spesso, ma non so cosa farci 3
d. no mai, in genere riesco a finire il lavoro nel tempo assegnatomi dall'insegnante 1

Il confronto fra le frequenze evidenzia un quadro molto simile nelle risposte fra i due campioni.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	14,9	17,7
2	60,7	58,3
3	18,2	18,8
4	6,2	5,2

27. Quali sono gli studenti che riescono meglio a scuola?
a. quelli che si sono fermati a riflettere sul materiale che hanno studiato 1
b. quelli che hanno appreso a memoria tutte le nozioni scritte nei libri 2
c. quelli che sono più simpatici agli insegnanti 3
d. quelli che non hanno altri divertimenti oltre la scuola 4

Le distruzioni sono sostanzialmente simili: non si rilevano differenze significative.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	60,8	56,3
2	12,5	9,4
3	6,7	8,3
4	20,0	24,0

28. Se un insegnante ti è particolarmente antipatico, riesci lo stesso a studiare la sua materia?
a. con grosse difficoltà, lascio la sua materia per ultima e se mi avanza tempo gli do un'occhiata 3
b. si, in fondo la sua materia sarà utile a me, e, una volta finito l'anno scolastico, non sarò costretto a rivedere quell'insegnante 1
c. si, almeno ci provo, anche se non mi è facile 2
d. no, non ci riesco proprio, anzi mi rifiuto di studiare la sua materia per fargliela pagare 4

Il confronto delle frequenze non rileva particolari discrepanze fra i due campioni.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	36,8	37,5
2	42,1	43,8
3	18,2	15,6
4	2,9	1,0

29. Come studi?
a. faccio note e riassunti, sottolineando le parti più importanti del testo 1
b. non studio 4
c. leggo le pagine ascoltando la musica o con la tv accesa 3
d. ripeto la lezione a voce alta con qualche compagno di scuola 2

Si evidenziano alcune lievi differenze probabilmente spiegabili considerando le caratteristiche specifiche dei campioni analizzati (licei *versus* istituti tecnici).

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	82,5	59,4
2	4,6	7,3
3	9,2	21,9
4	3,8	8,3

30. Rispetto al tempo che passo a studiare:
a. mi sembra di concludere poco 4
b. mi sembra di ottenere risultati soddisfacenti 1
c. mi sembra di portare a casa quello che mi merito 2
d. ho l'impressione di dover organizzarmi meglio il tempo 3

Le due distruzioni sono molto simili con qualche lieve differenza: sul campione di Parma si registra una maggiore gratificazione dei risultati ottenuti, mentre sul campione di Milano emerge una maggiore consapevolezza del rapporto sforzo/risultati scolastici.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	44,8	26,0
2	24,9	37,5
3	17,4	26,0
4	12,9	10,4

31. Secondo te è giusto fare dei progetti rispetto al futuro e porsi delle mete ben definite?

a. si, perché crescere significa anche delineare degli obiettivi di vita che la scuola ti può aiutare a raggiungere 1
b. si, anche se a questa età è un po' difficile parlare di "obiettivi di vita" 2
c. non credo: è meglio vivere alla giornata e non porsi troppi problemi rispetto a quello che succederà 3
d. no, perché nella vita succede sempre qualcosa che ti impedisce di realizzare i tuoi sogni 4

Il confronto fra i due campioni evidenzia un assetto molto simile con alcune lievi differenze: sul campione di Parma emerge una maggiore focalizzazione sulla scuola come strumento per realizzare i propri obiettivi, mentre sul campione di Milano l'accento sembra ancora posto sulla dimensione adolescenziale "in divenire".

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	**47,9**	**31,3**
2	**37,6**	**47,9**
3	**9,9**	**12,5**
4	**4,5**	**8,3**

32. Pensi di poter essere più bravo al lavoro di quanto lo sei a scuola?

a. sicuramente si: riuscirei ad esprimere meglio le mie potenzialità sul lavoro 2
b. forse si, perché si tratterebbe di una cosa tutta mia e non imposta dall'alto 4
c. non lo so, forse incontrerei gli stessi problemi sia a scuola che sul lavoro 1
d. non credo: sarei "un disastro" anche sul lavoro 3

Il confronto fra i due campioni non evidenzia differenze particolarmente significative.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	**28,1**	**34,4**
2	**29,3**	**21,9**
3	**0,8**	**0,0**
4	**41,7**	**42,7**

33. Se fosse possibile lasceresti la scuola adesso, immediatamente?
a. si, subito 4
b. penso di si, ma dovrei trovarmi nella situazione 3
c. no, non credo 1
d. forse, ma penso che ritornerei 2

Il confronto fra le 2 distribuzioni non evidenzia particolari differenze. Si nota in entrambi i campioni la bassa prevalenza delle forme di drop-out provvisorio: casi indicati in letteratura come studenti che lascerebbero la scuola solo per un breve periodo di tempo (*stop-out*).

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	**74,0**	**71,9**
2	**7,0**	**2,1**
3	**13,2**	**22,9**
4	**5,8**	**3,1**

34. Secondo te se iniziassi a lavorare domani mattina che stipendio potresti guadagnare?
a. fra i 800 e i 1.000 euro 2
b. meno di 800 euro 1
c. fra i 1.000 e i 1.500 euro 3
d. più di 1.500 euro 4

Il confronto fra i due campioni evidenzia un quadro sostanzialmente simile di punteggi.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	**53,4**	**51,0**
2	**34,7**	**38,5**
3	**8,1**	**9,4**
4	**3,8**	**1,0**

35. Se a scuola avessi la possibilità di rivolgerti ad uno sportello di ascolto e parlare con uno/a psicologo/a, ti farebbe piacere?
a. penso di si, forse mi sarebbe anche utile 1
b. mi è indifferente, non credo servirebbe a molto 3
c. si, ne avrei bisogno 4
d. no, non mi interesserebbe 2

La distribuzione nei 2 campioni è molto simile e non si rilevano particolari differenze in termini di frequenze.

Categorie di Risposta (%)	Parma	Milano
1	**33,8**	**36,5**
2	**35,9**	**27,1**
3	**25,2**	**35,4**
4	**5,1**	**1,0**

RISULTATI DELLA PROCEDURA DI OPTIMAL SCALING E ATTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI

Primo ciclo di CATPCA (Principal Components Analysis for Categorial Data: OPTIMAL SCALING)

Riepilogo del modello

Dimensione	Alfa di Cronbach	Varianza spiegata Totale (autovalore)
1	,872	6,545
2	,553	2,162
Totale	,911(a)	8,708

a Il totale di Alfa di Cronbach è basato sul totale dell'autovalore.

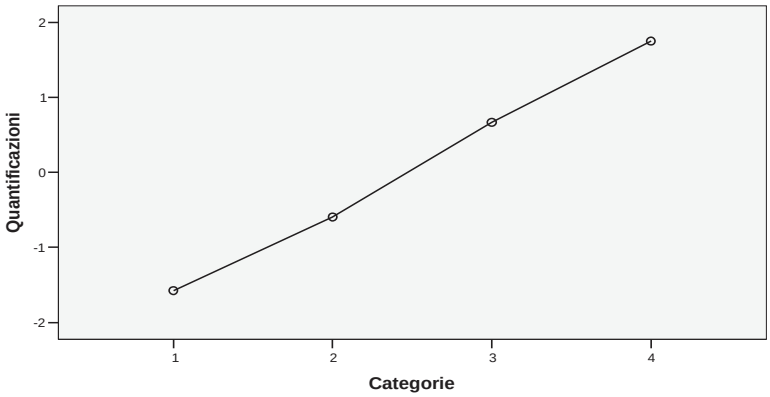
Ultimo ciclo di CATPCA (Principal Components Analysis for Categorial Data: OPTIMAL SCALING)

Riepilogo del modello

Dimensione	Alfa di Cronbach	Varianza spiegata Totale (autovalore)
1	,855	5,549
2	,429	1,697
Totale	,899(a)	7,246

a Il totale di Alfa di Cronbach è basato sul totale dell'autovalore.

Trasformazione: Rendimento Scolastico attuale

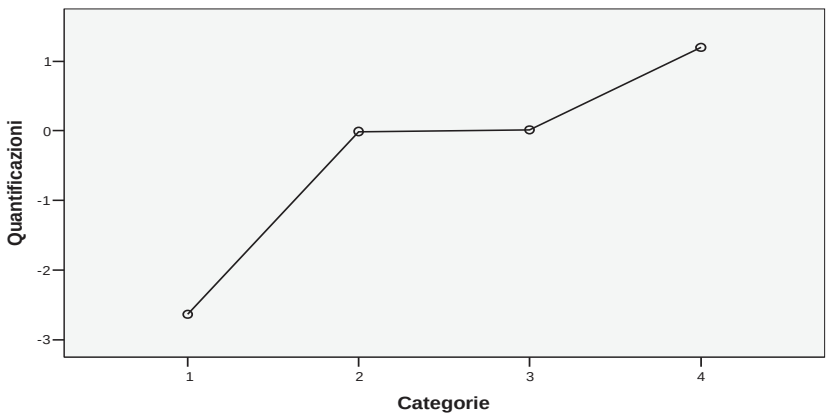


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione rispecchia quella ipotizzata in via teorica, per cui questa domanda viene mantenuta con il livello di attribuzione assunto in partenza.

Trasformazione: Materie più difficili

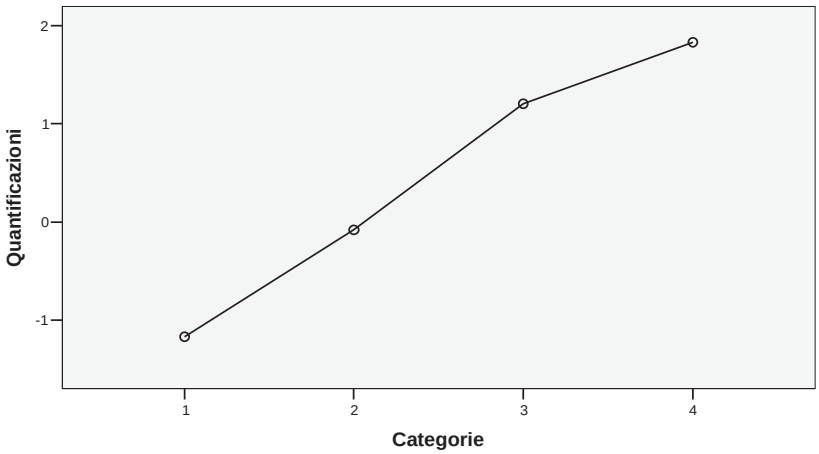


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: I livelli 1-2 (materie scientifiche e tecnico pratiche) non discriminano fra di loro, per cui è stato modificato lo scoring attribuendogli lo stesso valore posizionale nelle risposte.

Trasformazione: Cause delle difficoltà scolastiche

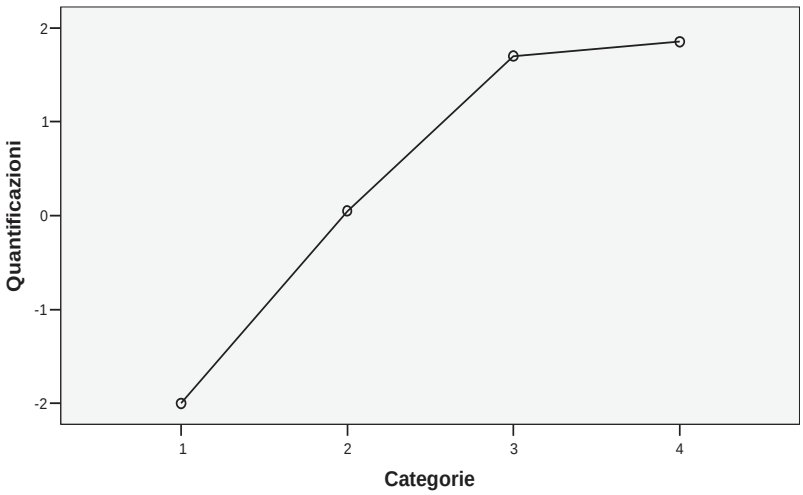


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione dei punteggi rispecchia quella ipotizzata in partenza, per cui la domanda è stata mantenuta con il livello di attribuzione dei punteggi originale.

Trasformazione: numero di assenze negli ultimi 2 mesi

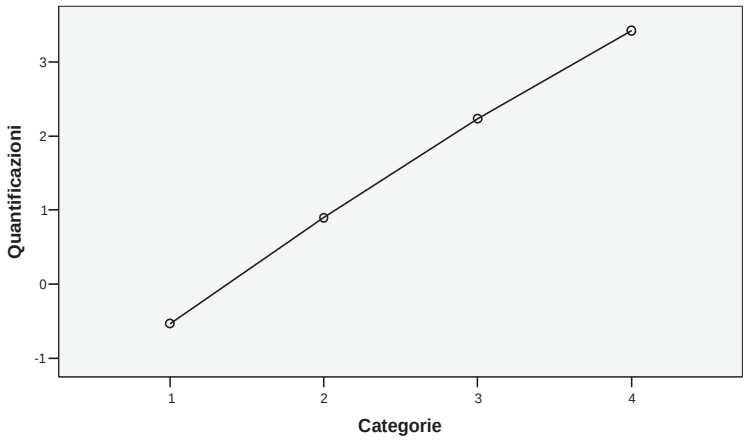


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: i livelli 3 e 4 non discriminano fra di loro, andando a misurare livelli di assenteismo sostanzialmente simili, per cui è stato riformulato il sistema di attribuzione dei punteggi dando lo stesso valore a queste risposte.

Trasformazione: causa di tali assenze

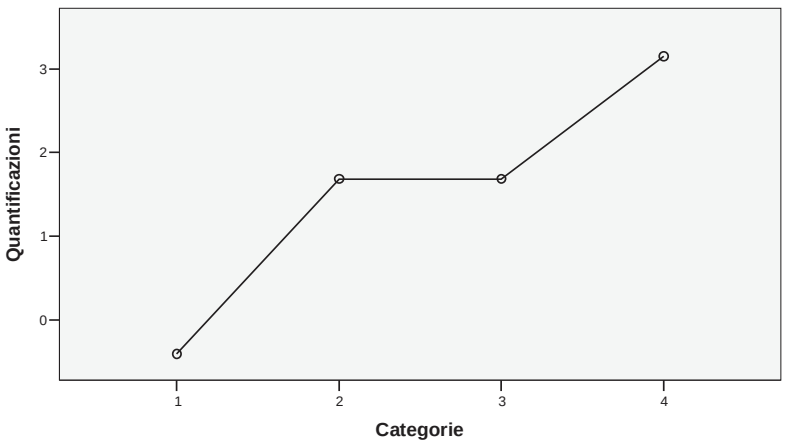


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione è perfettamente in linea, e tale risultato potrebbe indicare che questa domanda è fra le più discriminanti rispetto al rischio di drop-out scolastico: i ragazzi che sono a rischio di abbandono sembrerebbero percepire la dimensione scolastica come non supportiva, e quindi fonte di delusione e solitudine.

Trasformazione: motivo dell'iscrizione a questa scuola

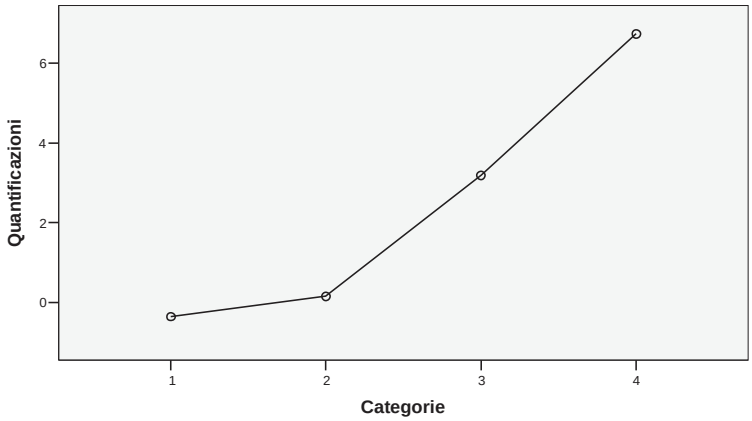


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: Le risposte con attribuzione dei punteggi 2 e 3 non discriminano fra di loro. Tale dato si potrebbe spiegare considerando che se lo studente percepisce tale scelta come auto-orientata potrebbe essere più protetto dal rischio di dispersione percependo le richieste di apprendimento commisurate rispetto alle proprie capacità (auto-efficacia percepita).
Viceversa, se la scelta è stata "imposta dall'esterno" che si sia verificata su considerazioni relative all'ambiente familiare o amicale non fa differenza: ciò che discrimina la distribuzione dei punteggi è il vissuto di riuscire a sostenere o meno le richieste didattiche. Pertanto, alle risposte 2 e 3 è stato attribuito lo stesso punteggio.

Trasformazione: parere dei genitori

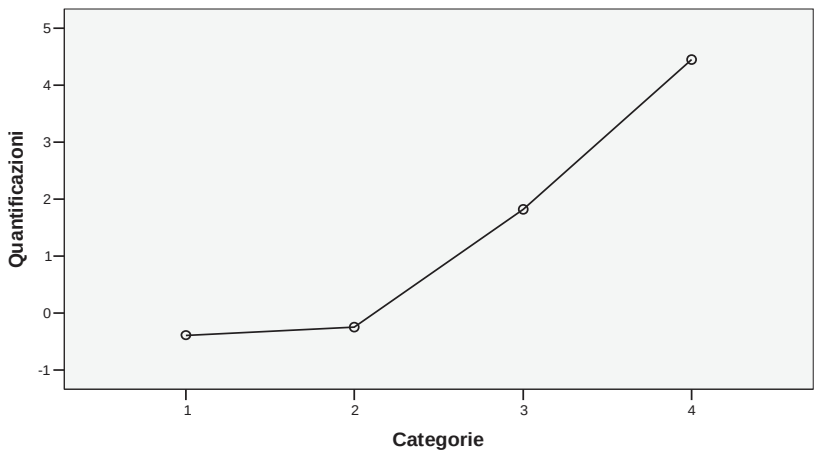


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: la distribuzione è tendenzialmente in linea, ma è stato attribuito lo stesso punteggio alle risposte 1 e 2 andando ad esaminare atteggiamento complessivamente simili.

Trasformazione: motivazione a recarsi a scuola

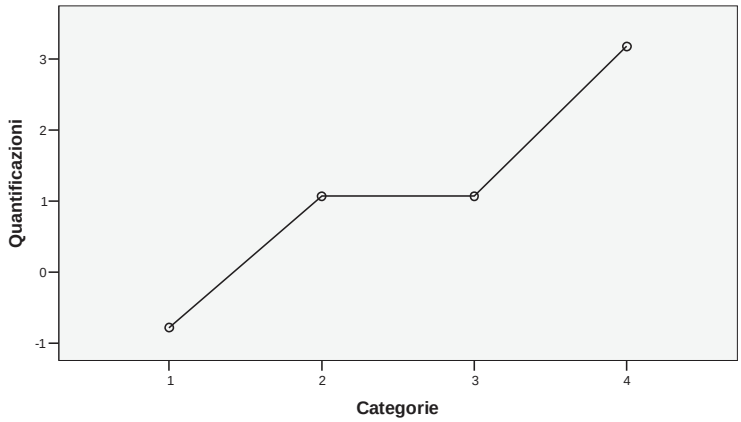


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione è in linea, ma i livelli 1 e 2 sono inizialmente stati uniti, dal momento che risultano valutare posizioni sostanzialmente simili verso la dimensione scolastica. A seguito di questa prima procedura, i risultati dell'analisi delle corrispondenze non erano comunque soddisfacenti, per cui la domanda è stata eliminata dalla versione successiva del questionario.

Trasformazione: scelta scolastica: se tornassi indietro

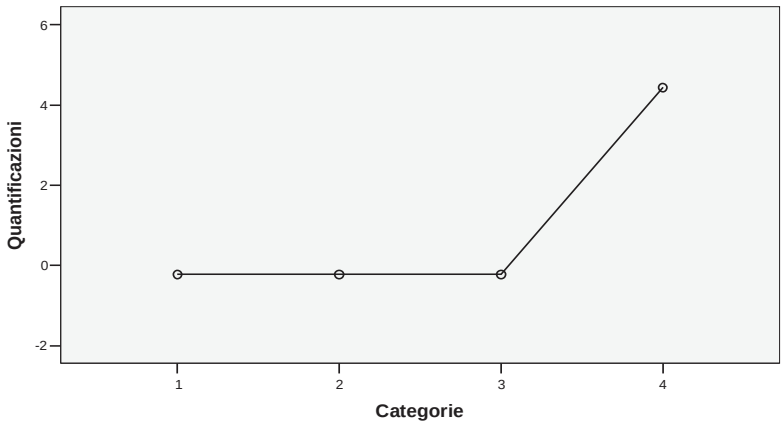


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione è linea, ma i livelli 2 e 3 sono stati uniti dal momento che non risultano statisticamente discriminanti fra di loro.

Trasformazione: rapporto con i compagni

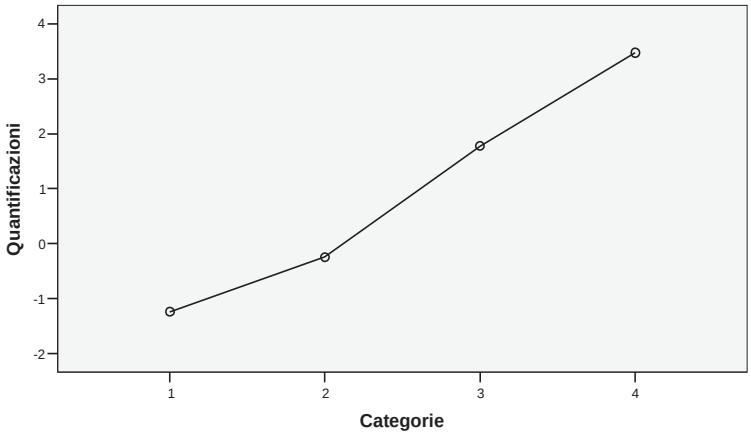


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione dei punteggi in questa domanda è problematica perché non risulta discriminante rispetto alle 4 dimensioni ipotizzate in partenza. Pertanto, questa domanda è stata eliminata dal questionario.

Trasformazione: rapporti con professori

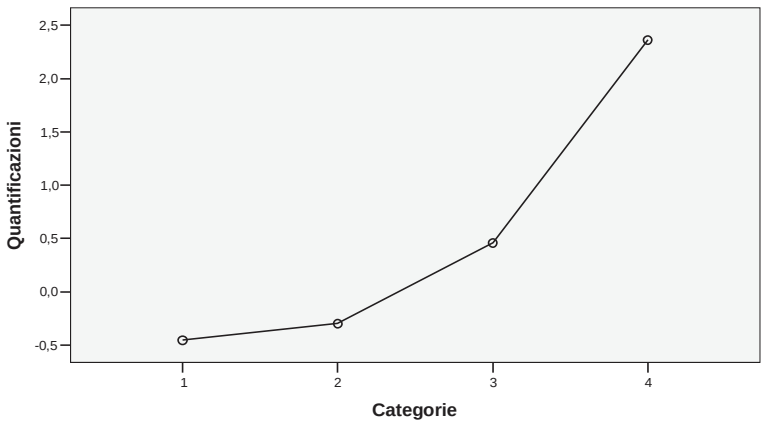


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione è in linea e rispecchia quella ipotizzata in partenza.

Trasformazione: modo di studiare

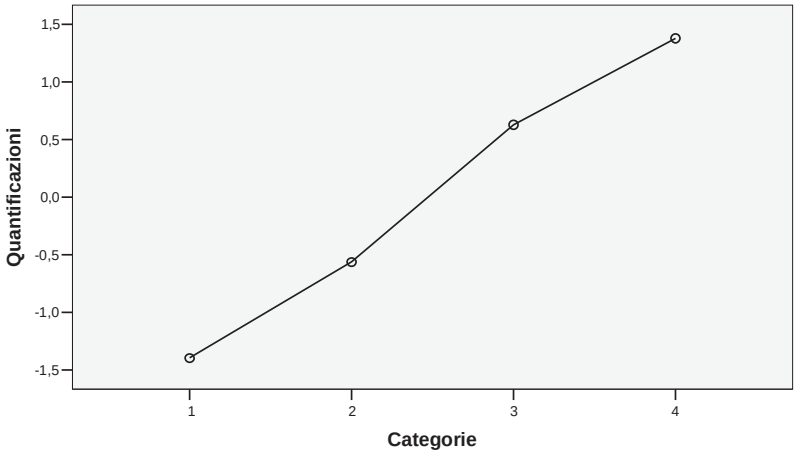


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione è in linea, ma i livelli 1 e 2 sono stati uniti perché assumono posizioni sostanzialmente simili (disponibilità allo studio).

Trasformazione: giudizio di licenza media

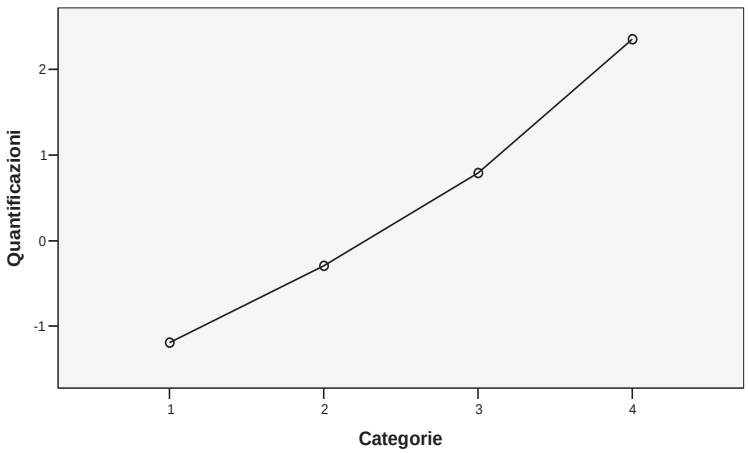


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: la distribuzione è in linea e rispecchia quella ipotizzata in partenza.

Trasformazione: difficoltà alle medie

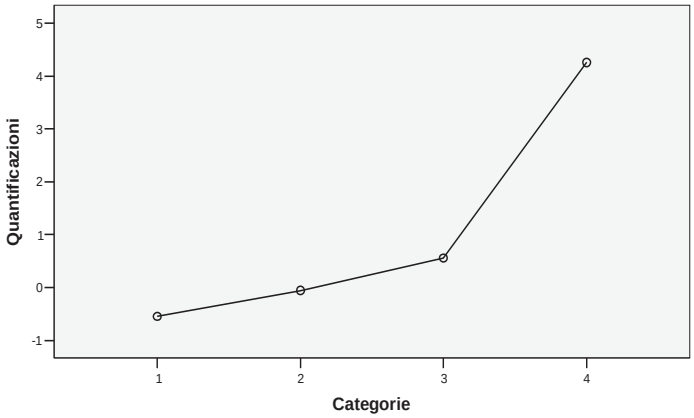


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione è in linea con quanto atteso.

Trasformazione: chi dovrebbe essere pagato di più?

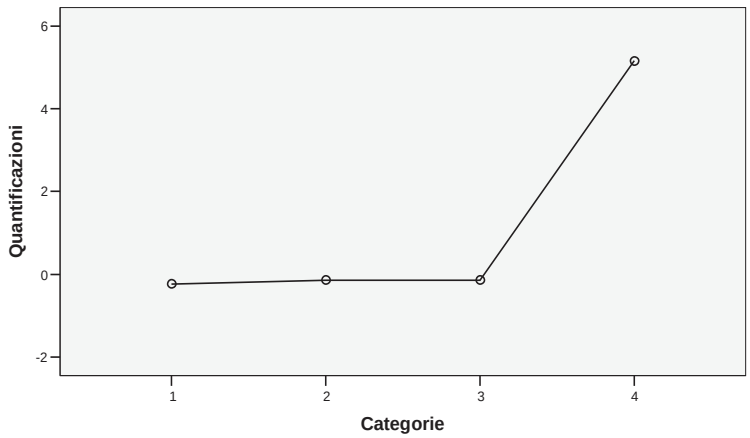


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione è tendenzialmente in linea, ma le risposte 1,2,3 sembrano esaminare atteggiamenti sostanzialmente simili, diametralmente opposti alle risposte di livello 4. Quest'ultime potrebbero essere indicative di un atteggiamento volto ad ottenere nell'immediato il raggiungimento di un obiettivo economico, e quindi potrebbero essere direttamente connesse alla difficoltà a tollerare la frustrazione dell'apprendimento nel lungo periodo. Tuttavia, essendo i risultati dell'analisi così poco discriminanti si è deciso di eliminare tale domanda dal questionario.

Trasformazione: lasciare gli studi o continuare

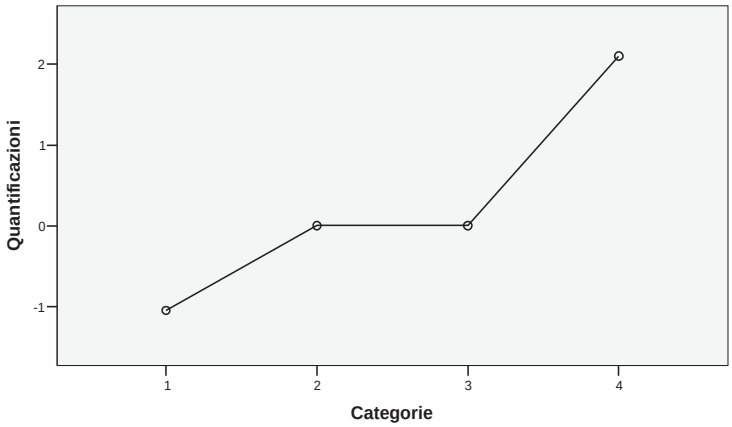


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: Le risposte 1,2,3 valutano posizioni sostanzialmente simili e quindi non sono discriminanti. Tale risultato potrebbe essere dovuto al fatto che la domanda va ad indagare dimensioni diverse (indipendenza economica; lavoro; famiglia) e quindi potrebbe non essere "pura", perché ambigua, in termini di *Item Response Theory*. Tuttavia, considerando le tavole di frequenza nella distribuzione dei punteggi e la centralità di questa domanda rispetto allo scopo del questionario, si è deciso di mantenerla modificando lo scoring dei punteggi.

Trasformazione: legalizzazione droghe

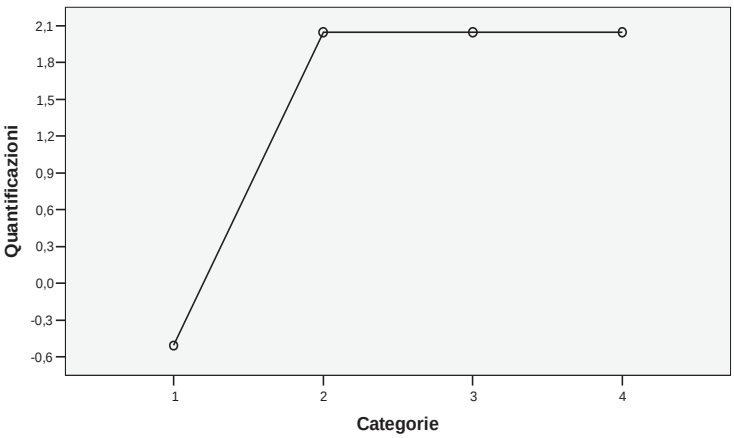


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: Le risposte 2 e 3 valutano posizioni identiche. Pur considerando la stretta associazione documentata in lettura sulla relazione fra drop-out scolastico e abuso di sostanze, si è deciso di eliminare tale domanda versione successiva del questionario perché nella batteria degli strumento SLAP sono già presenti diverse scale che esaminano l'uso di sostanze e la presenza di questa domanda avrebbe potuto inquinare l'analisi delle correlazioni osservate.

Trasformazione: motivazione a studiare

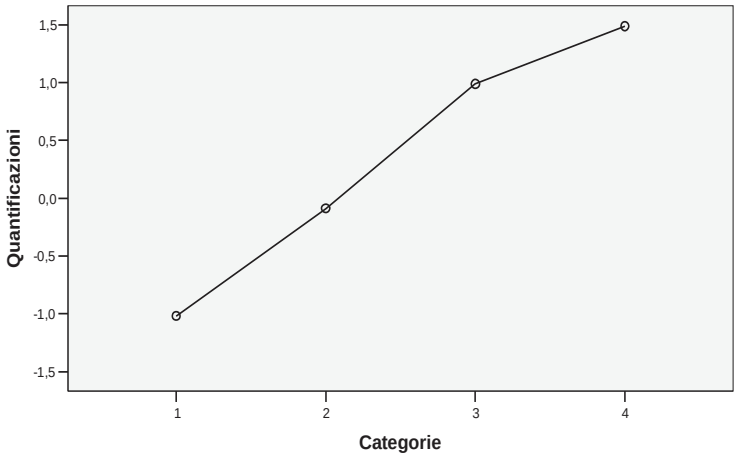


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: I livelli 2, 3, e 4 descrivono posizioni simili, dove la motivazione è estrinseca, determinata dall'esterno e quindi non interiorizzata in una scelta consapevole (come nei livelli 1). Pertanto, nella versione successiva del questionario, tale domanda è stata eliminata, perché non si è evidenziato uno scaling a 4 punti, pur considerandola importante in termini inferenziali e descrittivi rispetto alla posizione del campione di riferimento.

Trasformazione: libri letti

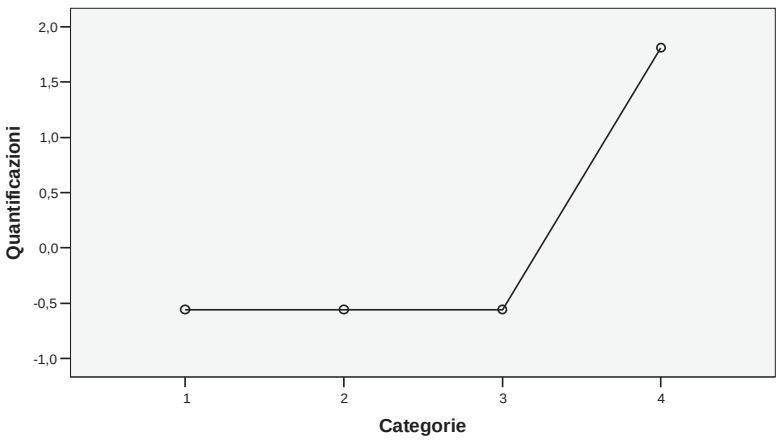


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione è lineare e in tal senso coerente rispetto alle ipotesi di ricerca, ma il confronto con le tavole descrittive (frequenze) porta ad escludere questa domanda come indicativa di una comportamento a rischio di dispersione scolastica. Tale item è stato quindi eliminato nella versione successiva.

Trasformazione: comprensione degli insegnanti

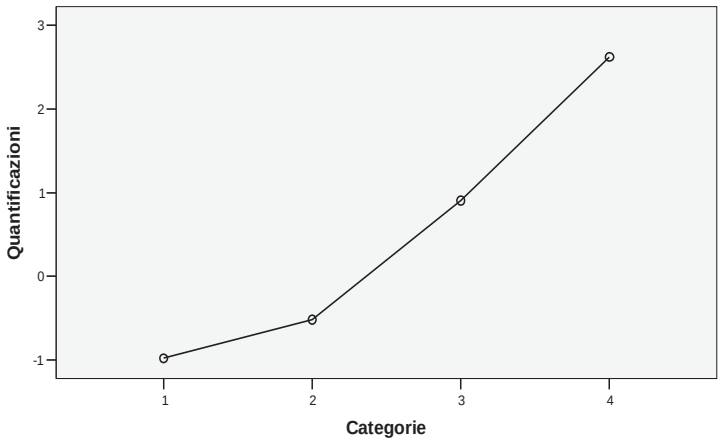


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: I livelli1,2,3 non sono discriminanti fra di loro. Inoltre, dal confronto con le tavole di frequenza, si evince che il vissuto di incomprensione da parte del corpo docente è ampiamente diffuso nel campione adolescenziale e, quindi, non può essere considerato un comportamento a rischio. Pertanto, tale item è stato eliminato nella versione successiva del questionario.

Trasformazione: capacità degli insegnanti

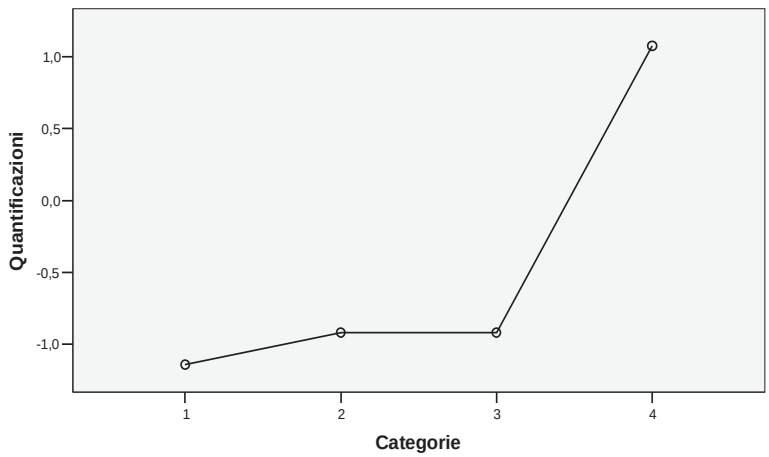


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione è lineare e quindi rispetta quella ipotizzata in partenza.

Trasformazione: sognare ad occhi aperti

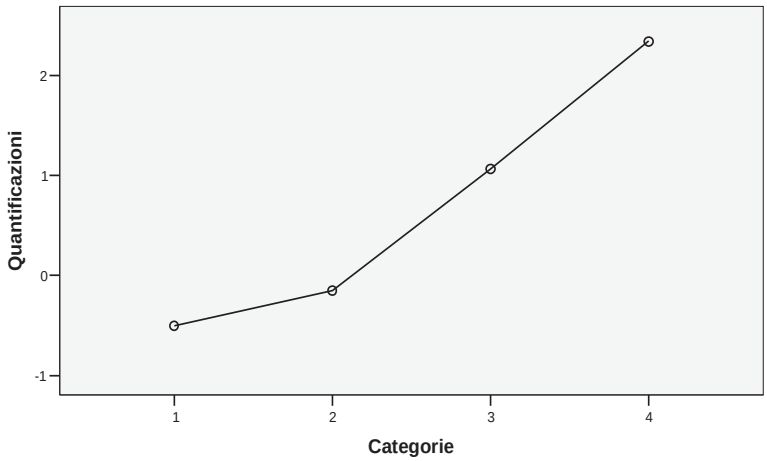


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: I livelli 1,2,3 sono pressoché uguali e quindi l'item non può essere considerato discriminante rispetto agli scopi del questionario. Tale domanda, quindi, è stata eliminata.

Trasformazione: punti di riferimento nella figura di un adulto

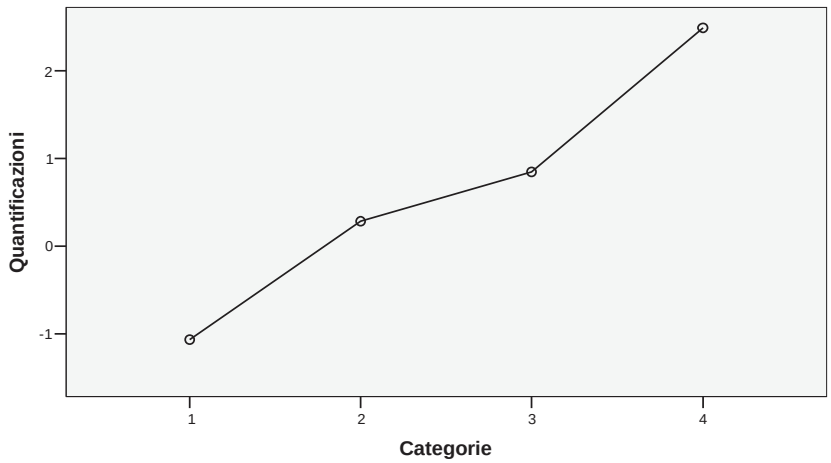


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione rispetta quella ipotizzata dalle ipotesi di ricerca, ma in base ai risultati della seconda analisi delle corrispondenze, i livelli 1 e 2 sono stati uniti.

Trasformazione: giudizio degli insegnanti sui compiti

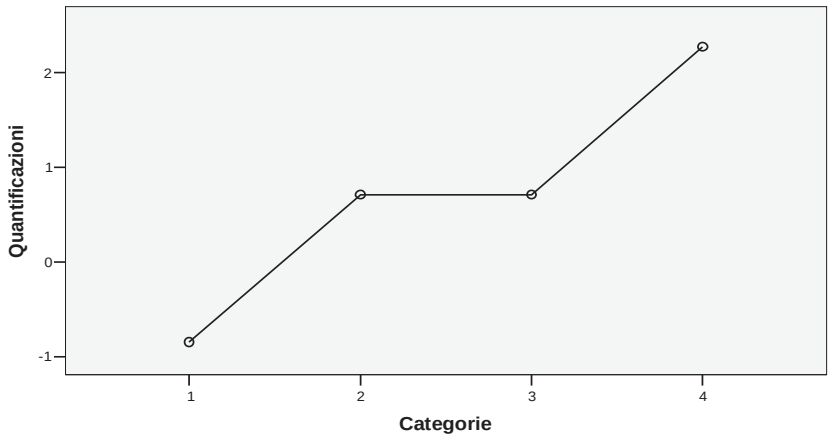


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione è lineare e rispetta quella ipotizzata in partenza.

Trasformazione: per ottenere un buon voto

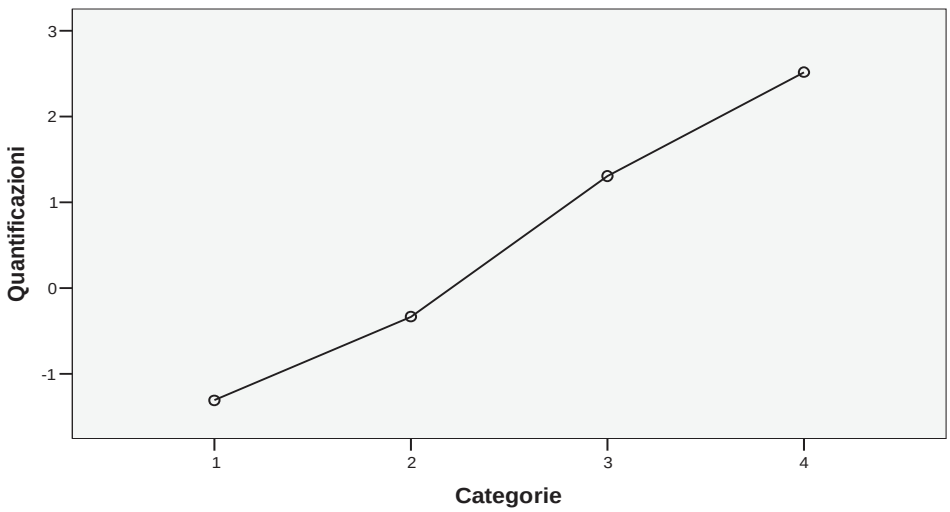


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: I livelli 2 e 3 non sono discriminanti fra loro, per cui è stato attribuito lo stesso punteggio ad entrambe le risposte.

Trasformazione: velocità di lavoro

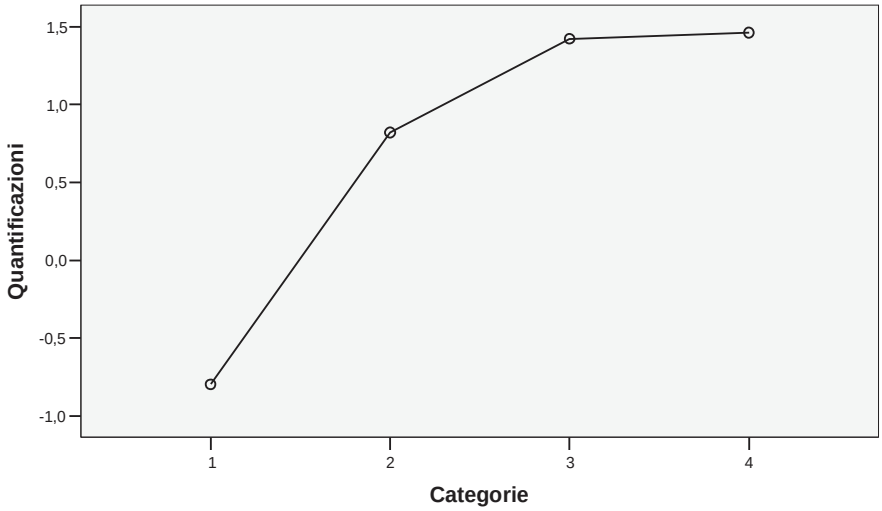


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione in linea rispetta quella ipotizzata in partenza.

Trasformazione: quali studenti riescono meglio a scuola

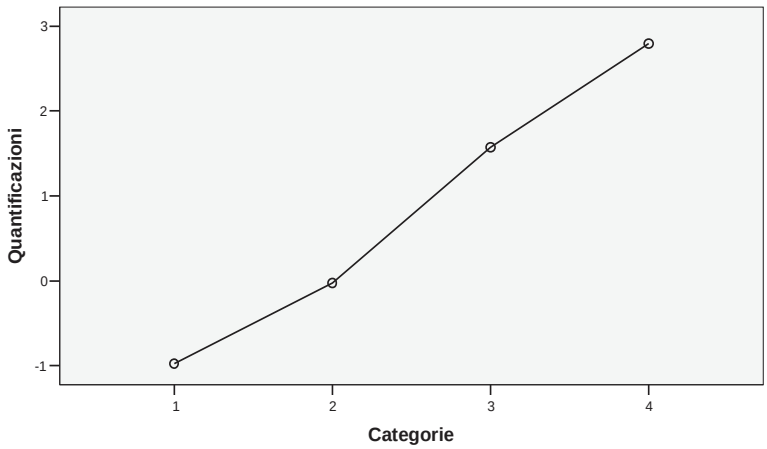


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: I livelli 3 e 4 non sono discriminanti fra ed è quindi stato attribuito lo stesso punteggio.

Trasformazione: inseganti antipatici

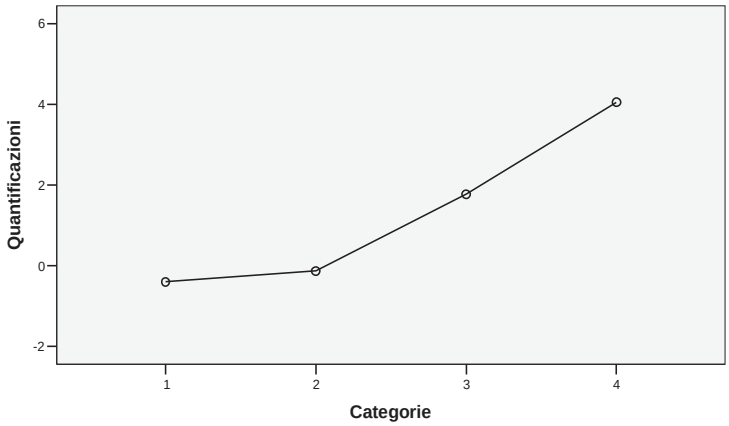


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione è lineare e quindi viene mantenuto lo scoring dei punteggi.

Trasformazione: modalità di studio

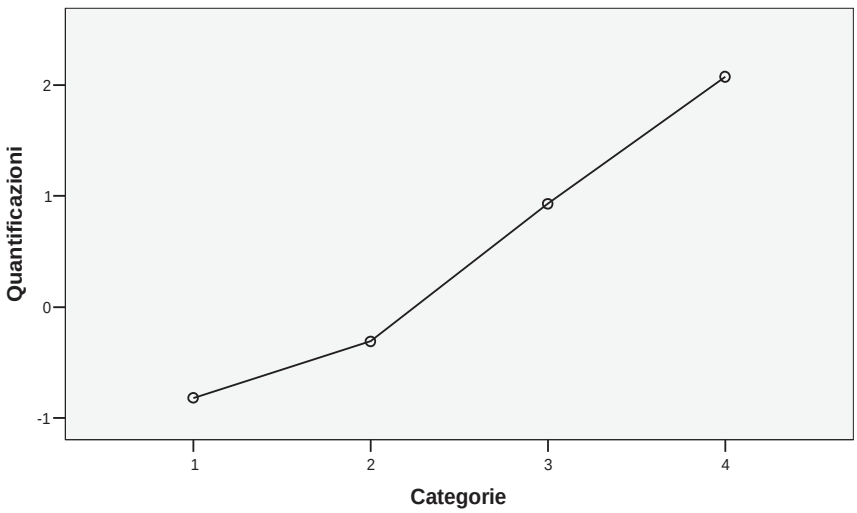


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: I livelli 1 e 2 sono molto simili, ed quindi stato attribuito lo stesso punteggio.

Trasformazione: rapporto fra studio/tempo e impegno

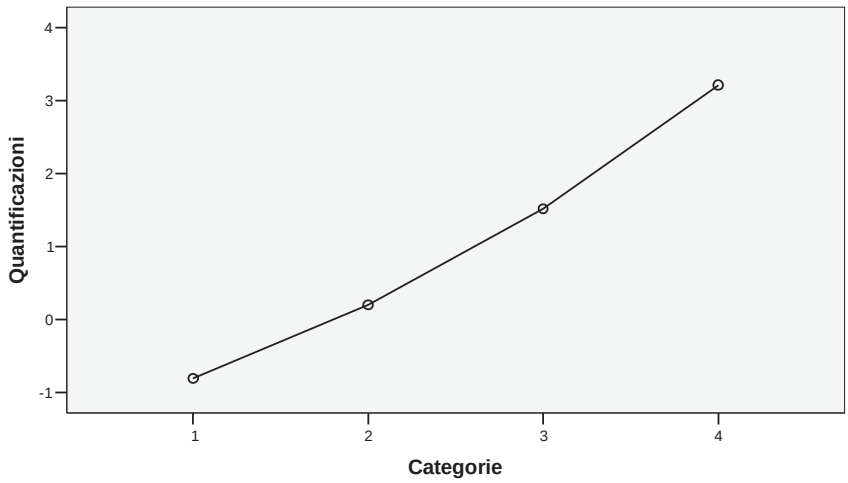


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: la distribuzione è lineare e rispecchia quella ipotizzata in partenza.

Trasformazione: progetti per il futuro

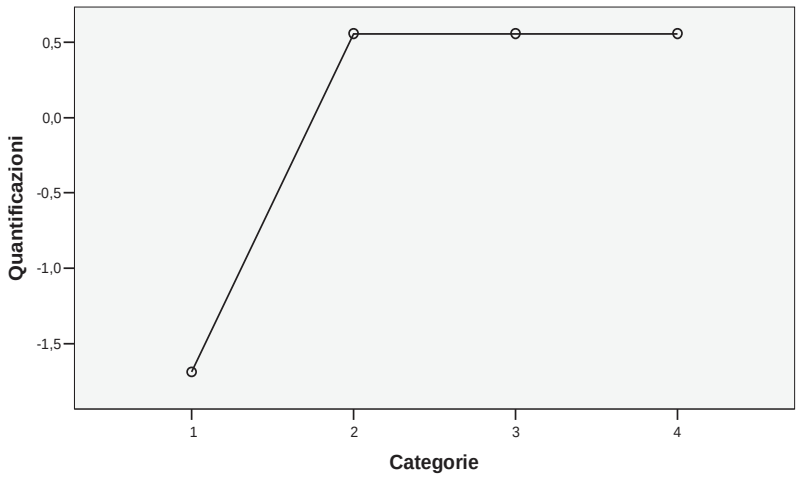


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: la distribuzione è in linea con quella attesa in base alle ipotesi di ricerca.

Trasformazione: motivazione a lavorare

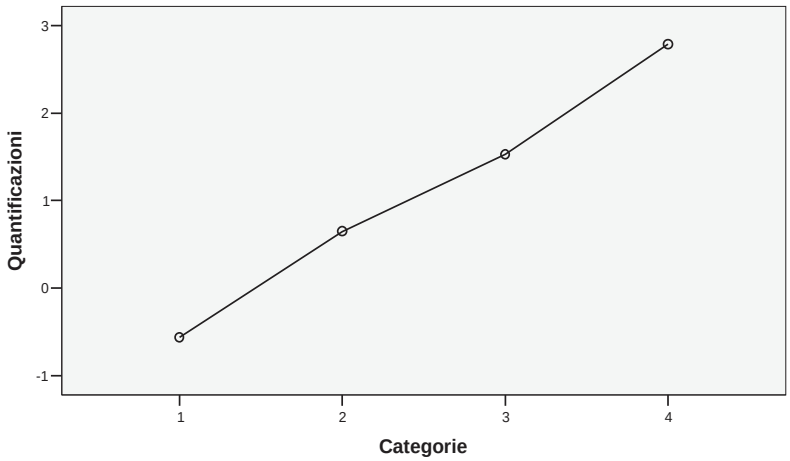


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: i livelli 2,3,4 non sono discriminanti fra di loro. Questo dato potrebbe essere dovuto al fatto che la domanda esamina 2 dimensioni contemporaneamente (confronto scuola/lavoro). Questa ambiguità nella domanda potrebbe rendere conto della confusività dei risultati osservati (*Items Response Theory*), pertanto, è stata eliminata nella versione successiva del questionario.

Trasformazione: rischio di abbandono immediato

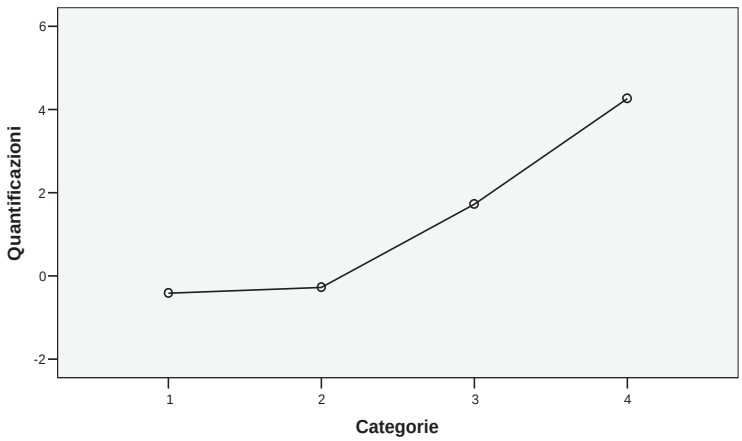


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: la distribuzione è in linea con quanto atteso in base alle ipotesi di ricerca.

Trasformazione: convinzione di guadagno immediato

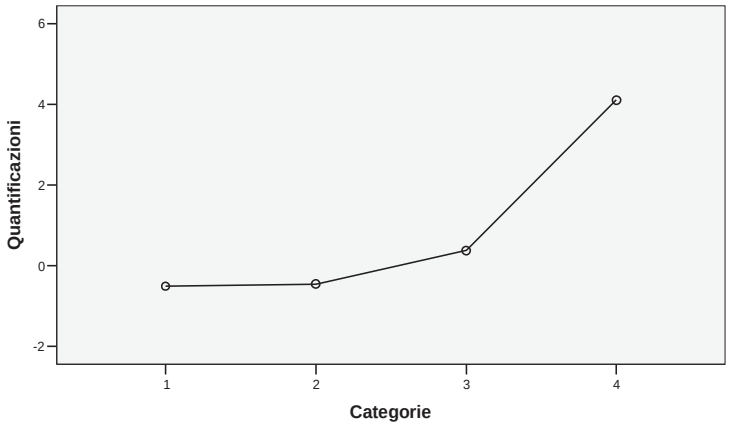


Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: La distribuzione è lineare e conferma quella ipotizzata in partenza (gli studenti a rischio potrebbero sviluppare una percezione poco realistica della offerte del mercato del lavoro, sopravvalutandone le possibilità a forse anche a scopo difensivo). I livelli 1 e 2 sono stati inizialmente uniti, ma a seguito di questa prima procedura, i risultati dell'analisi delle corrispondenze evidenziavano una certa confusività nella domanda che risultava non essere sufficientemente discriminante, per cui è stata eliminata dalla versione successiva.

Trasformazione: sportello psicologico



Livello di scaling otimale: Spline ordinale (grado 2, nodi interni 2).

Normalizzazione principale per variabile.

COMMENTO: I punteggi 1,2,3 sono sostanzialmente simili: ciò che discrimina è il livello 4, ovvero il bisogno di ricevere un aiuto per una condizione di disagio evolutivo. Tale domanda è molto informativa in termini preventivi e trattamentali (*action research oriented*), ma rispetto allo scopo del questionario potrebbe essere confusiva, includendo casi di disagio adolescenziale che non necessariamente sconfinano in un drop-out scolastico. Pertanto, considerando i risultati dell'analisi delle componenti principali, tale domanda è stata eliminata nella versione successiva del questionario, pur considerandola in diverse analisi descrittive.

* * *

ELENCO DEGLI STRUMENTI S.L.A.P. UTILIZZATI

* * *

RUTTER TEACHER SCALE

Nome del ragazzo: _____ età: _____
Insegnante / Coordinatore della classe

(Per favore sottolineare la voce appropriata)

Qui di seguito c'è una serie di descrizioni del comportamento spesso mostrato dai ragazzi. Dopo ciascuna affermazione ci sono tre colonne: ***non corrisponde***, ***corrisponde talvolta***, ***corrisponde perfettamente***.
Se il ragazzo mostra chiaramente il comportamento descritto dall'affermazione, metta una croce nella casella sotto alla colonna numero 3 *corrisponde perfettamente*: Se il ragazzo mostra il comportamento descritto dall'affermazione. Ma in grado minore o meno frequentemente, metta una croce nella casella sotto la colonna numero 2 *corrisponde talvolta*. Se, per quanto le risulta, il ragazzo non mostra affatto quel comportamento, metta una croce nella casella sotto la colonna numero 1 *non corrisponde*
Per favore, compili il questionario sulla base del comportamento del ragazzo durante l'anno scolastico appena trascorso. Metta una sola crocetta per ciascuna affermazione. **Grazie.**

	Quest'affermazione…	**Non corrisponde**	**Corrisponde talvolta**	**Corrisponde perfettamente**
1.	Se c'è una discussione o un litigio, tenterà di fermarlo			
2.	Non sta mai fermo, ha difficoltà a stare seduto			
3.	Presta righelli, penne… che servono per qualche compito			
4.	Inviterà chi sta a guardare a partecipare a qualche attività			
5.	Salta la scuola			
6.	È un ragazzo irrequieto, che non sta mai fermo			
7.	Tenterà di aiutare qualcuno che è i difficoltà			
8.	Spesso distrugge o danneggia cose proprie o altrui			
9.	Spesso fa a botte o è estremamente litigioso con gli altri ragazzi			
10.	Non piace molto agli altri ragazzi			
11.	Si scusa spontaneamente dopo un comportamento scorretto			
12.	È spesso preoccupato, si preoccupa di molte cose			
13.	È spontaneamente affettuoso con i membri della famiglia			
14.	Tende a stare per conto suo, è piuttosto solitario			
15.	È irritabile, suscettibile, perde facilmente le staffe			
16.	È gentile con i ragazzi più piccoli			
17.	Spesso sembra giù di morale, infelice, piange o è angosciato			
18.	È pieno di risentimento o diventa aggressivo quando viene corretto			
20.	Incolpa gli altri			
21.	Consola un ragazzo che sta piangendo o è angosciato			
22.	Si mangia le unghie o si morde le dita			
24.	Smette di parlare velocemente quando qualcuno gli			

	chiede di farlo			
25.	Tende a rimanere assente da scuola per motivi futili			
26.	È spesso disubbidiente			
27.	Spontaneamente aiuta a raccogliere oggetti che un altro ragazzo ha lasciato cadere (es. matite o libri)			
28.	Coglie l'occasione di elogiare il lavoro di ragazzi meno capaci			
29.	Disattento, facilmente distraibile			
30.	Richiede eccessivamente l'attenzione dell'insegnante			
31.	Mostra simpatia per qualcuno che ha fatto un errore			
32.	Non è capace di applicarsi ad un compito per più di poche secondi			
33.	Tende ad avere paura di cose nuove o nuove situazioni			
34.	Si offre di aiutare altri ragazzi della classe che sono in difficoltà con un compito			
35.	È un ragazzo puntiglioso e pignolo			
36.	Racconta spesso bugie			
37.	Aiuta i ragazzi che si sentono male			
39.	Negli ultimi 12 mesi ha rubato cose in una o più occasioni			
40.	Balbetta o si inceppa nel parlare			
41.	Ha altre difficoltà di linguaggio			
42.	Lavora con facilità in un piccolo gruppo di coetanei			
43.	Non è reattivo, è inerte o apatico			
45.	Si lamenta spesso di mali o dolori			
46.	È di aiuto nei normali compiti della classe			
47.	Non mette in comune le sue cose			
48.	Piange facilmente			
49.	Deve avere tutto a posto per lavorare velocemente			
50.	Negli ultimi 12 mesi si è lamentato arrivando a scuola			
51.	Non riesce a finire le cose che ha iniziato, ha un'attenzione di breve durata			
52.	Mostra contentezza se qualcuno in classe fa bene qualcosa			
53.	Disturba gli altri ragazzi			
55.	Si offre volontario per rimettere in ordine il disordine che qualcun altro ha fatto			
56.	È prepotente con gli altri ragazzi			
57.	Incolpa gli altri			
58.	Rinuncia facilmente			
59.	Cerca di essere corretto nell'attività			
60.	Non tiene in considerazione gli altri			
61.	Dà calci o pugni agli altri ragazzii			

Data di compilazione: _____

GRAZIE PER IL SUO PREZIOSO CONTRIBUTO ALLA RICERCA

BORRICUA CHILDREN INTERVIEW

(VENGONO RIPORTATE SOLO LE SCALE PRESE IN CONSIDERAZIONE NEI MODELLI DI EQUAZIONI STRUTTURALI)

* * *

AMBIENTE SCOLASTICO

Adesso vorrei farti qualche domanda a proposito della scuola.

		NO	SI		
1.	In questo momento stai frequentando la scuola? CODICE: SÌ SE E' A SCUOLA, TEMPORANEAMENTE SOSPESO, ASSENTE PER MALATTIA O VACANZA.	0	2		
	A. Qual è l'ultima classe che hai completato?				
	SCRIVI L'ULTIMA CLASSE COMPLETATA		_____ ULTIMA CLASSE		
	B. In quale classe sei adesso?				
	SCRIVI LA CLASSSE IN CUI E' ADESSO		_____ CLASSE IN CUI E' ADESSO		
	C. Sei stato assente da scuola negli ultimi 12 mesi?	0	2	7	9
2.	Alle prossime domande puoi rispondere si o no. Dall'inizio dell'anno scolastico nella tua scuola ci sono stati:				
	A. Molti supplenti nella tua classe?	0	2		
	B. Gravi problemi di disciplina? (*)	0	2		
	C. Ragazzi che appartengono a bande?	0	2		
	D. Molti litigi in cui ci si picchia?	0	2		
	F. Qualcuno ha partecipato a liti o risse in cui sono stato usati coltelli?	0	2		
	G. Persone che spacciano (vendono) droga? (*	0	2		
	H. Studenti che sono stati picchiati	0	2		

*: AIUTO INTERVISTATORE

FAMILISMO

		SI	NO
1.	I bambini cercano sempre di far piacere ai loro genitori. Sei d'accordo o no?	1	2
2.	Quando i genitori invecchiano, dovrebbero vivere con i loro figli. Sei d'accordo o no?	1	2
3.	Una famiglia dovrebbe dividere la propria casa con zie, zii e cugini se non hanno un posto dove vivere. Sei d'accordo o no?	1	2
4.	Una persona dovrebbe sentirsi male se i propri fratelli o sorelle fanno delle brutte cose. Sei d'accordo o no?	1	2
5.	Le famiglie dovrebbero fare grossi sacrifici perché i loro figli possano avere una buona educazione.	1	2
6.	I fratelli e le sorelle grandi, che già lavorano e che guadagnano,dovrebbero aiutare la famiglia con i soldi.	1	2
7.	Quando qualcuno ha dei problemi dovrebbe sapere che può contare sull'aiuto dei suoi parenti.	1	2
8.	La famiglia dovrebbe consultare altri parenti stretti come zii e zie per prendere delle decisioni importanti.	1	2
9.	Se un parente ha bisogno di soldi la famiglia dovrebbe aiutarlo il più possibile.	1	2

SUPPORTO SOCIALE

Adesso ti farò altre domande sull'aiuto che le persone dovrebbero darti.
Dimmi se queste cose non succedono mai o se succedono solo qualche volta, spesso o sempre.

1. Quando hai un problema quanto ne parli con la tua famiglia?

Mai	0
Solo qualche volta	1
Spesso	2
Sempre	3

2.	Quando hai un problema quanto ne parli con i tuoi amici?	0	1	2	3
3.	Se sei felice o triste lo comunichi ai tuoi familiari o ai tuoi amici?	0	1	2	3

4. Quanti amici veri hai della tua età?

SCRIVI IL NUMERO DI AMICI _____ NUMERO AMICI

5. Hai un migliore amico con il quale ti confidi su tutto? 0 1 2 3

6. A parte tua madre e tuo padre, quanti adulti ti aiutano quando hai un problema?

SCRIVI IL NUMERO DI ADULTI _____ NUMERO ADULTI

7. A parte tua madre e tuo padre quanti adulti ti danno consigli e ti danno una mano a stare meglio?

SCRIVI IL NUMERO DI ADULTI _____ NUMERO ADULTI

8. Quando hai un problema ti aiutano le persone della parrocchia, come oratorio, preti? Diresti…

Per niente	0
Un po’	1
Molto	2

AUTOSTIMA

		NO	**SI**
1.	Ti vedi carino/bello e ti piaci .	0	2
2.	Ti piace come ti comporti.	0	2
3.	Pensi che la maggior parte degli altri ragazzi siano più svegli di te.	0	2
4.	Pensi di essere bravo negli sport.	0	2
5.	Pensi che i ragazzi della tua età cerchino la tua compagnia.	0	2
6.	Piaci ai grandi.	0	2
8.	Sei decisamente contento di te stesso.	0	2

LOCUS OF CONTROL

		NO	SI
1.	Alcuni ragazzi sono nati proprio fortunati.	0	2
2.	I ragazzi spesso sono puniti ingiustamente.	0	2
3.	Le cose brutte capitano indipendentemente da quello che fai.	0	2
4.	Le cose belle capitano perché ti sei impegnato duramente.	0	2
5.	I tuoi genitori decidono le cose senza prestare attenzione a quello che dici.	0	2
6.	Se ti impegni duramente, le cose andranno per il meglio.	0	2
7.	E' quasi impossibile far cambiare idea ai tuoi genitori su qualsiasi cosa.	0	2
8.	Quando le persone sono cattive nei tuoi confronti di solito è senza motivo.	0	2
9.	Un buon modo per risolvere la maggior parte dei problemi è non pensarci.	0	2
10.	I problemi si risolveranno se li lascerai perdere.	0	2
11.	Quello che fai oggi può cambiare quello che ti succederà domani.	0	2
12.	Non puoi farci niente quando non piaci a qualcuno.	0	2

RELAZIONE CON I COETANEI

Adesso vorrei farti qualche domanda su come ti senti con gli altri ragazzi che sono a scuola o che giocano con te

1. Vai d'accordo con i ragazzi della tua età ?

Raramente o mai	0
Spesso o sempre	1

2.	Ti senti parte di un gruppo ?	0	1
3.	Piaci molto ai ragazzi della tua età ?	0	1
4.	Ai ragazzi della tua età piace averti nel gruppo ?	0	1
5.	Ti piace molto il tuo gruppo di amici ?	0	1

ATTEGGIAMENTI VERSO LA DELINQUENZA

1. Saltare la scuola senza un buon motivo?

Sbagliato	0
Qualche volta giusto	1
Quasi sempre giusto	2

2.	Dire una bugia su qualcosa che non è molto importante?	0	1	2
3.	Mentire, disubbidire o parlare dietro agli adulti come genitori, insegnanti o altri?	0	1	2
4.	Danneggiare o distruggere di proposito le cose che non ti appartengono?	0	1	2
5.	Prendere in prestito dei soldi senza restituirli?	0	1	2
6.	Rubare qualcosa?	0	1	2
7.	Rubare qualcosa di poco valore, come caramelle o giornalini?	0	1	2
8.	Rubare qualcosa di un certo valore, come un CD?	0	1	2
9.	Rubare qualcosa di notevole valore, come un cellulare ?	0	1	2
10.	Scassinare, introdursi in un edificio o in una casa per rubare qualcosa?	0	1	2
11.	Colpire qualcuno per fargli del male?	0	1	2

12. Usare un arma o la forza per derubare qualcuno?

Sempre sbagliato	0
Qualche volta giusto	1
Quasi sempre giusto	2

13.	Bere alcolici come birra o vino?	0	1	2
14.	Fumare marijuana ,hashish,erba?	0	1	2
15.	Fare uso di droghe pesanti come cocaina,eroina,ecstasy o pastiglie?	0	1	2
16.	Prendere e tenersi delle cose che si trovano sulla strada (es. portafogli)?	0	1	2
17.	Urlare o litigare durante una discussione?	0	1	2

18.	Fare a botte con persone che ti insultano o ti prendono in giro?	0	1	2
19.	Fumare sigarette?	0	1	2
20.	Prendere e tenere qualcosa da persone che l'hanno lasciata incustodita (non buttata via o persa)?	0	1	2
21.	Provare le droghe?	0	1	2
22.	Partecipare con gli amici a litigi in cui ci si picchia (*: RILEGGERE INTRODUZIONE)?	0	1	2
23.	Fare a pugni per risolvere un conflitto?	0	1	2
24.	Appartenere a una banda?	0	1	2
25.	Cambiare i voti nelle pagelle se sono brutti?	0	1	2
26.	Portare con sé un'arma (come un coltello)per difendersi?	0	1	2
27.	Insultare o urlare contro gli insegnanti se sono ingiusti?	0	1	2
28.	Appiccare un fuoco o rompere qualcosa solo per divertirsi?	0	1	2
29.	Dica bugie per pagare meno ? (ti faccio un esempio: allo stadio i bambini pagano meno fino ai dieci anni: un padre dice alla biglietteria che suo figlio ha nove anni anche se ne ha undici)			
	Sempre sbagliato	0		
	Qualche volta giusto	1		
	Quasi sempre giusto	2		
30.	Dica bugie per pagare meno tasse?	0	1	2
31.	Guidi una macchina dopo avere bevuto tanto vino o tanta birra?	0	1	2
32.	Fumare marijuana per rilassarsi?	0	1	2
33.	Stare con più ragazze o ragazzi contemporaneamente?	0	1	2
34.	Faccia un giro su una macchina o una motocicletta senza il permesso del proprietario?	0	1	2
35.	Venda droga?	0	1	2

DELINQUENZA NEI COETANEI

I tuoi amici:

1. hanno saltato la scuola senza un buon motivo? Diresti…

la maggior parte	2
circa la metà	1
pochi o nessuno	0
non applicabile/non ho amici	8

2.	hanno mentito, disobbedito o risposto male ad adulti come genitori, insegnanti, o qualsiasi altro adulto?	2	1	0	8
3.	hanno danneggiato o distrutto apposta le cose degli altri?	2	1	0	8
4.	hanno rubato qualcosa di poco valore, come caramelle o giornalini?	2	1	0	8
5.	hanno rubato qualcosa di un certo valore, come un CD ?	2	1	0	8
6.	hanno rubato qualcosa di notevole valore, come un cellulare ?	2	1	0	8
7.	è entrato o ha cercato di introdursi in una casa o in un edificio per rubare qualcosa?	2	1	0	8
8.	hanno colpito apposta qualcuno per fargli del male?	2	1	0	8
10.	Ha usato un coltello o altra arma per ottenere denaro o altre cose da qualcuno?	2	1	0	8
11.	hanno bevuto alcolici?	2	1	0	8
12.	Hanno fumato sigarette ?	2	1	0	8

Durante l'ultimo anno quanti dei tuoi amici …

13. Fare uso di droghe pesanti come cocaina, eroina, ecstasy o pastiglie?

la maggior parte	2
circa la metà	1
pochi o nessuno	0
rifiuta	7
non applicabile/non ho amici	8
non so	9

14. Hanno fatto un giro su una bicicletta o su un motorino senza il permesso del proprietario?	2	1	0	7	8	9
16. Vendere droghe come marijuana, cocaina, ecstasy o pastiglie?	2	1	0	7	8	9

COMPORTAMENTO DELINQUENZIALE

Questa sezione riguarda il tuo comportamento. Alcune persone fanno fatica ad ammettere di avere fatto certe cose, ma vorrei che tu rispondessi sinceramente alle domande che ti farò. Ricorda che tutte le tue risposte non verranno dette a nessuno. Quello che farò ora è leggerti alcuni comportamenti. Dimmi se ti sei comportato in questo modo qualche volta durante lo scorso anno, cioè dal (SPECIFICARE MESE) dell'anno scorso. Se sì voglio che tu mi dica più esattamente possibile il numero di volte in cui hai fatto ognuna di queste cose nello scorso anno.

		NO	SI
1.	Nello scorso anno sei mai <u>scappato di casa</u>?	0	2

SE NO, VAI ALLA D. 2.

SE SI' RISPONDI:
A. Quante volte nello scorso anno sei scappato di casa?

SEGNA NUMERO DI VOLTE _____ NUMERO DI VOLTE

B. Qualcuna delle volte in cui sei scappato di casa, sei rimasto fuori tutta la notte?	0	2

SE NO VAI ALLA D. 2

SE SÌ RISPONDI:
C. Quante notti di fila sei stato via quella volta che sei scappato di casa per il tempo più lungo?

SEGNA NUMERO DI VOLTE _____ NUMERO DI VOLTE

2. Nello scorso anno hai saltato la scuola senza un buon motivo? 0 2

SE NO, VAI ALLA D. 3.

SE SI' RISPONDI:
A. Quante volte nello scorso anno hai saltato ore di lezione senza un buon motivo?

_____
NUMERO DI VOLTE

SEGNA NUMERO DI VOLTE

B. Quante volte nello scorso anno hai saltato la scuola per un giorno intero senza motivo?

_____
NUMERO DI VOLTE

SEGNA NUMERO DI VOLTE

3. Nello scorso anno hai mai mentito sulla tua età per entrare in un luogo dove non avresti potuto entrare? 0 2

5. Nello scorso anno, hai mai portato con te un'arma nascosta? 0 2

A. Quante volte nello scorso anno hai portato con te un'arma nascosta?

SE NO VAI ALLA D.6

SE SI' RISPONDI:
B. Era un coltello? 0 2
0 2

6. Nello scorso anno hai mai gridato o fatto casino o ti sei comportato male in un luogo pubblico in modo tale che le persone si sono lamentate di te o ti sei trovato nei guai?

SE NO VAI ALLA D.7

SE SI' RISPONDI:
A. Quante volte nello scorso anno hai gridato o ti sei comportato male in un modo tale che le persone si sono lamentate di te o ti sei trovato nei guai?

_____
NUMERO DI VOLTE

SEGNA NUMERO DI VOLTE

7. Nello scorso anno hai mai chiesto denaro o altre cose a qualcuno che non conoscevi? 0 2

SE NO VAI ALLA D.8

SE SI' RISPONDI:
A. Quante volte nello scorso anno hai chiesto denaro o altre cose a qualcuno che non conoscevi?

SEGNA NUMERO DI VOLTE _____ NUMERO DI VOLTE

8. Nello scorso anno ti sei mai ubriacato in un luogo pubblico? 0 2

SE Sì RISPONDI:
A. Quante volte nello scorso anno ti sei ubriacato in un luogo pubblico? _____ NUMERO DI VOLTE

9. Nello scorso anno hai mai danneggiato o distrutto apposta cose che non ti appartenevano, per es. macchiando o versando vernice su qualcosa, scrivendo graffiti sui muri, oppure rompendo, tagliando o rigando qualcosa? 0 2

SE NO VAI ALLA D.10

SE SI' RISPONDI:
A. Quante volte nello scorso anno hai danneggiato o distrutto apposta cose che non ti appartenevano?

SEGNA NUMERO VOLTE _____ NUMERO DI VOLTE

0 2

B. E' successo a casa? 0 2

C. E' successo a scuola? 0 2

D. E' successo in qualche altro luogo?

10. Nello scorso anno hai dato fuoco apposta a qualcosa (per es. un cassonetto dei rifiuti) o hai tentato di farlo? 0 2

SE NO VAI ALLA D.11

SE SI' RISPONDI:
A. Quante volte nello scorso anno hai dato fuoco apposta ad una casa, un edificio, un'auto o ad altra proprietà, o hai tentato di farlo?

SEGNA IL NUMERO DI VOLTE

_____
NUMERO DI VOLTE

11. Nello scorso anno apposta non hai <u>pagato cose</u> come cinema, autobus, metropolitana, cibo o videogiochi ? 0 2

SE NO VAI ALLA D.12

SE SI' RISPONDI:

A. Quante volte nello scorso apposta non hai <u>pagato cose</u> come cinema, autobus, metropolitana, cibo o videogiochi?

_____
NUMERO DI VOLTE

SEGNA IL NUMERO DI VOLTE

12. Nello scorso anno <u>ti sei introdotto o hai tentato di introdurti in un edificio per rubare qualcosa</u>? 0 2

SE NO VAI ALLA D.13

SE SI' RISPONDI:
A. Quante volte nello scorso anno <u>ti sei introdotto o hai tentato di introdurti in un edificio per rubare qualcosa</u>?

_____
NUMERO DI VOLTE

SEGNA IL NUMERO DI VOLTE

13. Nello scorso anno hai rubato o tentato di rubare cose di valore inferiore a 5euro(p. e. caramelle o giornalini)? 0 2

SE NO VAI ALLA D.14

SE SI' RISPONDI:

A. Quante volte nello scorso anno hai rubato o tentato di rubare cose di valore inferiore a 5euro?

_____
NUMERO DI VOLTE

SEGNA IL NUMERO DI VOLTE

0 2

B. E' successo a casa? 0 2

C. E' successo a scuola? 0 2

D. E' successo in qualche altro luogo?

14 Nello scorso anno <u>hai rubato o tentato di rubare cose di valore tra le 5euro e le 50euro (p.e. un CD)?</u> 0 2

SE NO VAI ALLA D.15

SE SI' RISPONDI:
Quante volte nello scorso anno hai tentato di rubare cose di valore tra le 5euro e le 50euro?

SEGNA IL NUMERO DI VOLTE _____ NUMERO DI VOLTE

B. E' successo a casa? 0 2

C. E' successo a scuola? 0 2

D. E' successo in qualche altro luogo? 0 2

15. Nello scorso anno <u>hai rubato o tentato di rubare qualcosa di valore tra 50 e 100 euro (p.e. cellulare)?</u> 0 2

SE NO VAI ALLA D.16

SE SI' RISPONDI:
Quante volte nello scorso hai rubato o tentato di rubare cose di valore superiore alle100euro?

SEGNA IL NUMERO DI VOLTE _____ NUMERO DI VOLTE

B. E' successo a casa? 0 2

C. E' successo a scuola? 0 2

D. E' successo in qualche altro luogo? 0 2

16. Nello scorso anno hai rubato o tentato di rubare cose di valore superiore alle 100euro (p.e. una play station) ? 0 2

SE NO VAI ALLA D.16

SE SI' RISPONDI:
A. Quante volte nello scorso anno hai tentato di rubare cose di valore superiore alle 100euro?

SEGNA IL NUMERO DI VOLTE _____ NUMERO DI VOLTE

B. E' successo a casa? 0 2

C. E' successo a scuola? 0 2

D. E' successo in qualche altro luogo? 0 2

17. Nello scorso anno hai preso qualcosa in un grande magazzino senza pagarlo? 0 2

SE NO VAI ALLA D. 18

SE SI, CHIEDI
A. Quante volte nello scorso anno hai preso qualcosa in un grande magazzino senza pagarlo?

SEGNA IL NUMERO DI VOLTE _____ NUMERO DI VOLTE

18. Nello scorso anno hai rubato la borsa o il portafogli di qualcuno, o hai infilato la mano nelle tasche altrui per rubare? 0 2

SE NO, VAI ALLA D.19

SE SI, CHIEDI:
A. Quante volte nello scorso anno hai rubato la borsa o il portafogli di qualcuno o hai infilato la mano nelle tasche altrui per rubare? _____ NUMERO DI VOLTE

SEGNA NUMERO DI VOLTE

19. Nello scorso anno hai preso qualcosa che non ti apparteneva da un'auto per esempio un'autoradio o qualsiasi altra cosa che era lì? 0 2

SE SI, CHIEDI:
A. Quante volte nello scorso anno hai preso qualcosa che non ti apparteneva da un'auto altrui?

_____
NUMERO DI VOLTE

SEGNA NUMERO DI VOLTE

21. Nello scorso anno hai mai preso una bicicletta o un motorino per fare un giro, senza il permesso del proprietario? 0 2

SE NO, VAI ALLA 22

SE SI, CHIEDI:
A. Quante volte nello scorso anno hai mai preso una bici o un motorino, per fare un giro senza il permesso del proprietario?

SEGNA NUMERO DI VOLTE

_____
NUMERO DI VOLTE

22. Nello scorso anno hai rubato o tentato di rubare una bici o un motorino? 0 2

SE SI, CHIEDI:
A. Quante volte nello scorso anno hai rubato o tentato di rubare una bici o un motorino?

SEGNA NUMERO DI VOLTE

_____
NUMERO DI VOLTE

25. Nello scorso anno hai tentato di imbrogliare qualcuno vendendogli cose senza valore o false, o che comunque non era ciò che gli avevi promesso? 0 2

SE SI, CHIEDI:
A. Quante volte hai tentato di imbrogliare qualcuno vendendogli cose senza valore o false, o che comunque non era ciò che gli avevi promesso?

SEGNA NUMERO DI VOLTE

_____
NUMERO DI VOLTE

27. Nello scorso anno ci sono state altre occasioni in cui tu hai colpito qualcuno per fargli male? 0 2

SE NO, VAI ALLA 28

SE SI, CHIEDI:
A. Quante volte nello scorso ci sono state altre occasioni in cui tu hai colpito qualcuno per ferirlo?

SEGNA IL NUMERO DI VOLTE _____ NUMERO DI VOLTE

B. E' successo a casa? 0 2

C. E' successo a scuola? 0 2

D. E' successo in qualche altro luogo? 0 2

28. Nello scorso anno hai mai usato un'arma o metodi violenti per ottenere denaro o altre cose da qualcuno? 0 2

SE SI, CHIEDI:

A. Quante volte nello scorso anno hai usato un'arma o metodi violenti per ottenere denaro o altre cose da qualcuno?

SEGNA IL NUMERO DI VOLTE _____ NUMERO DI VOLTE

29. Nello scorso anno hai lanciato contro persone oggetti come pietre o bottiglie? 0 2

SE NO VAI A D. 30

SE SI, CHIEDI:
A. Quante volte nello scorso anno hai lanciato contro persone oggetti che avrebbero potuto colpirle?

SEGNA IL NUMERO DI VOLTE _____ NUMERO DI VOLTE

30. Nello scorso anno sei stato coinvolto in uno scontro tra bande? 0 2

SE SI, CHIEDI:
A. Quante volte nello scorso anno sei stato coinvolto in uno scontro tra bande?

SEGNA IL NUMERO DI VOLTE _____ NUMERO DI VOLTE

SENSATION SEEKING

Per ciascuna delle seguenti domande ti leggerò due alternative e vorrei che tu mi dicessi quale delle due è più simile a te o quale preferisci. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Quale di queste è più simile a te?

1. **0.** Non ti piace fare cose pericolose, o 0

1. Qualche volta ti piace fare cose che fanno un po' paura. 1

2. **0.** Andare molto veloce e fare acrobazie su uno skateboard è pericoloso, o 0

1. Tu pensi che andare molto veloci e fare acrobazie su uno skateboard sia divertente 1

3. **0.** Ti piace stare tranquillamente con pochi amici o 0

1. Ti piace stare in grandi gruppi e che succeda qualcosa di eccitante 1

4. **0.** Se fossi un pilota di aereo saresti spaventato, o 0

1. Pensi che sarebbe divertente essere pilota di aereo 1

5. **0.** Non ti lanceresti mai da un aereo con il paracadute, o 0

1. Pensi che sarebbe divertente lanciarsi da un aereo con il paracadute 1

6. **0.** Pensi che sarebbe pericoloso ritrovarsi nell'oceano con una piccola barca, o 0

1. Pensi che sarebbe divertente ritrovarsi nell'oceano su una 1

piccola barca.

7.	**0.** Avresti molta paura ad andare molto forte in bicicletta per una discesa ripida, o	0
	1. Ti piacerebbe la sensazione di andare molto forte in bicicletta per una discesa ripida	1
8.	**0.** Non ti piace stare con ragazzi che ogni tanto fanno cose rischiose, o	0
	1. ti diverte essere con ragazzi che ogni tanto fanno cose rischiose	1
9.	**0.** Non fai cose che ti potrebbero mettere nei guai, o	0
	1. ti piace fare cose eccitanti, anche se potresti finire nei guai	1
10.	**0.** Ti fa paura andare in moto, o	0
	1. andare in moto ti sembra una cosa molto divertente	1

MONITORING

Le seguenti domande si riferiscono a come i tuoi genitori ti sorvegliano.

1. Se non torni a casa all'orario previsto, i tuoi genitori ne sono informati? Diresti…

No	0
Probabilmente	1
Assolutamente sì	2
Non risponde	7
Non sa	9

2. Dove vai di solito alla fine della scuola?
   NON LEGGERE LE RISPOSTE: VERIFICARE LA PRECISIONE

Vado a casa	
Resto a scuola	0
Vado in qualche altro posto	1
	2

	NO	SI'
2A Nel luogo prima indicato, di solito, c'è qualcuno più grande di te e che è responsabile per te?	0	2

3. Nei giorni in cui non sei a scuola, di solito, dove vai?
NON LEGGERE LE RISPOSTE: VERIFICARE LA PRECISIONE

Resto a casa	0
Vado in qualche altro posto	2

	NO	SI'
3A Nel luogo prima indicato, generalmente, qualcuno più grande che è responsabile per te?	0	2

4. I tuoi genitori quanti dei tuoi amici conoscono?

Nessuno	0
Alcuni ma non la maggior parte di loro	1
La maggior parte di loro	2
Tutti	3

5. I tuoi genitori sanno dove sei quando non sei a casa?
(LEGGERE)

Mai	0
Qualche volta	1
Quasi sempre	2
Sempre	3

6.	Quando tu e uno dei tuoi genitori siete in casa insieme, quanto spesso (lei/lui) sa quello che stai facendo?	0	1	2	3
7.	I tuoi genitori ti fanno uscire da solo?	0	1	2	3
9.	I tuoi genitori ti dicono quali amici puoi frequentare o non puoi frequentare?	0	1	2	3

10. In media quante ore al giorno guardi la TV…

A. In un giorno di scuola?

SCRIVI IL NUMERO DI ORE AL GIORNO

_____

B. Nel week-end o durante le vacanze (includendo le vacanze estive)?

SCRIVI IL NUMERO DI ORE AL GIORNO

_____

Adesso vorremmo farti qualche domanda sui computer e sui videogiochi.

11. C'è un computer che usi fuori dalla scuola?

Si	0
No	2

SE NO VAI ALLA DOMANDA 20,
SE SI CONTINUA

12. Durante la settimana, più o meno, per quante ore al giorno usi il computer fuori dalla scuola?

SCRIVI IL NUMERO DI ORE

_____

13. Nel week-end o durante le vacanze, più o meno, per quante ore al giorno usi il computer fuori dalla scuola?

SCRIVI IL NUMERO DI ORE

_____

14. Usi la posta elettronica? 0 2

15. Hai mai ricevuto un invito nella tua posta elettronica a visitare un sito web per persone sopra i 18 anni ?
SE SI', CHIEDI

A; Diresti che ti è capitato

spesso	3
qualche volta	2
raramente	1

16. Usi internet ? 0 2

17. Hai mai visitato o sei entrato in siti web pornografici ? 0 2

18.	Hai mai chattato ?	0	2
19.	Hai mai incontrato qualcuno via internet o email che ti ha chiesto di incontrarti di persona ? SE SI', CHIEDI	0	2
	A; L'hai poi incontrato davvero?	0	2
	B; Questa persona è un adulto?	0	2
20.	Giochi con videogiochi o con i giochi del computer?	0	2

SE NO VAI ALLA SEZIONE SUCCESSIVA,
SE SI CONTINUA

21. Durante i giorni di scuola, più o meno, per quante ore al giorno giochi con i videogiochi?

SCRIVI IL NUMERO DI ORE

_____

22. Nel week-end o durante le vacanze, più o meno, per quante ore al giorno giochi con i videogiochi?

SCRIVI IL NUMERO DI ORE

_____

23. Quale tipo di videogiochi utilizzi?

		NO	SI'
A.	Istruttivo/scolastico	0	2
B.	Sport di scontro fisico come boxe, lotta, karate.	0	2
C.	Sport, ma che non implica lo scontro fisico, come calcio, baseball, hockey, tennis o nuoto	0	2
D.	Combattimento, giochi di guerra		
E.	Giochi di caccia	0	2
F.	Giochi nei quali tu uccidi persone	0	2
G.	Giochi nei quali fai competizioni non sportive	0	2
H.	Altro	0	2

24. Tra tutti i videogiochi che utilizzi, quanti diresti che sono violenti? (**LEGGI**)

	0
Nessuno	1
Solo alcuni	2
Alcuni	3
Molti	4
Tutti	

25. Qual'è il videogioco che preferisci?

SCRIVERE

1_____

2_____

LIFE EVENTS CHECKLIST

Ti chiederò adesso gli eventi importanti che possono capitare alle persone. Man mano che ti leggerò le domande di questa lista, dimmi per favore se qualcuna di queste cose ti è capitata nell'ULTIMO ANNO, cioè da un anno a questa parte.

		NO	SI'	
1.	Durante gli ultimi 12 mesi, hai traslocato in una nuova casa (in modo permanente non in una residenza temporanea che non è casa tua)?	0		2
	SE SI, CHIEDI: A. Traslocare in una nuova casa è stato per te una cosa positiva o negativa?			
	Positiva		1	
	Negativa		2	
	SE ALLA DOMANDA A HA RISPOSTO "NEGATIVA", CHIEDI B, ALTRIMENTI VAI ALLA DOMANDA 2.			
	B. Quanto il traslocare in una nuova casa ha influito sulla tua vita?			
	Per niente o solo un po'		1	
	Molto		2	

2. Durante gli ultimi 12 mesi hai iniziato a frequentare una nuova scuola? 0 2

SE SI, CHIEDI:
A. Iniziare una nuova scuola è stato per te positivo o negativo?

Positiva 1
Negativa 2

SE ALLA DOMANDA A HA RISPOSTO NEGATIVAMENTE, CHIEDI B, ALTRIMENTI VAI ALLA DOMANDA 3.
B. Quanto l'iniziare una nuova scuola ha influito negativamente sulla tua vita?

Per niente o solo un po' 1
Molto 2

3. Durante gli ultimi 12 mesi i tuoi genitori hanno litigato più del solito? 0 2

SE SI, CHIEDI :
B. Quanto i litigi dei tuoi genitori hanno influito sulla tua vita?

Per niente o solo un po' 1
Molto 2

4. Durante gli ultimi 12 mesi i tuoi genitori si sono separati? 0 2

SE SI, CHIEDI:
A. La separazione dei tuoi genitori è stata per te per lo più positiva o negativa?

Per lo più positiva 1
Per lo più negativa 2

SE ALLA DOMANDA A HA RISPOSTO "2", CHIEDI B, ALTRIMENTI VAI ALLA DOMANDA 5.

B. Quanto la separazione dei tuoi genitori ha influito sulla tua vita?

1
Per niente o solo un po' 2
Molto

5. Negli ultimi 12 mesi i tuoi genitori hanno divorziato? 0 2

SE SI, CHIEDI:
A. Il divorzio è stato per te positivo o negativo?

Positivo 1
Negativo 2

SE ALLA DOMANDA A HA RISPOSTO NEGATIVAMENTE, CHIEDI B, ALTRIMENTI VAI ALLA DOMANDA 6.

B. Quanto il divorzio dei tuoi genitori ha influito sulla tua vita?

Per niente o solo un po' 1
Molto 2

6. Negli ultimi 12 mesi, è arrivato nella tua famiglia un nuovo fratello od una nuova sorella (perché è nato o perché è stato adottato)? 0 2

SE SI, CHIEDI:

A. Avere un nuovo fratello od una nuova sorella è stato per te positivo o negativo?

Positiva 1
Negativa 2

SE ALLA DOMANDA A HA RISPOSTO "2", CHIEDI B, ALTRIMENTI VAI ALLA DOMANDA 7.
Quanto ha influito sulla tua vita l'arrivo di un nuovo fratello o sorella?

Per niente o solo un po' 1
Molto 2

7. Durante gli ultimi 12 mesi, è venuto a vivere a casa tua il nuovo compagno di tua madre o di tuo padre? 0 2

SE SI, CHIEDI:
A. L'arrivo di questa persona è stato per te positivo o negativo?

1
Positiva 2
Negativa

SE ALLA DOMANDA A HA RISPOSTO "2", CHIEDI B, ALTRIMENTI VAI ALLA DOMANDA 8.

B. Quanto l'arrivo di questa persona ha influito sulla tua vita?

1
Per niente o solo un po' 2
Molto

8. Durante gli ultimi 12 mesi, sei stato malato o ferito in modo grave? 0 2

SE SI, CHIEDI:
B. Quanto l'essere stato malato o ferito in modo grave ha influito sulla tua vita?

Per niente o solo un po' 1
Molto 2

9. Durante gli ultimi 12 mesi, sei stato vittima di un crimine, un atto violento o di un'aggressione? 0 2

SE SI, CHIEDI:
B. Quanto l'essere stato vittima di un crimine o di un'aggressione ha influito sulla tua vita?

Per niente o solo un po' 1
Molto 2

10. Durante gli ultimi 12 mesi hai assistito a un crimine o a una situazione in cui qualcuno sia stato rapinato, ferito od ucciso? 0 2 7 9

SE SI, CHIEDI:
B. Quanto ha influito sulla tua vita l'aver visto un crimine o una situazione in cui qualcuno sia stato rapinato, ferito od ucciso?

Per niente o solo un po' 1
Molto 2

12. Durante gli ultimi 12 mesi , è morto un tuo amico molto caro? 0 2

SE SI, CHIEDI:
B. Quanto la morte del tuo amico ha influito sulla tua vita?

Per niente o solo un po' 1
Molto 2

13. Durante gli ultimi 12 mesi, hai perso un amico molto caro per qualche motivo che non fosse la sua morte o un amico molto caro è andato ad abitare lontano?

0 2

SE SI, CHIEDI:
B. Quanto ha influito sulla tua vita l'aver perso un amico molto caro?

Per niente o solo un po' 1
Molto 2

14. Durante gli ultimi 12 mesi qualcuno della tua famiglia è stato arrestato? 0 2

SE SI, CHIEDI:
A. L'arresto di questa persona è stato per te un evento positivo o negativo?

1
Positiva 2
Negativa

SE ALLA DOMANDA A HA RISPOSTO "2", CHIEDI B, ALTRIMENTI VAI ALLA DOMANDA 15.

B. Quanto l'arresto di questa persona ha influito sulla tua vita?

Per niente o solo un po' 1
Molto 2

15. Durante gli ultimi 12 mesi qualcuno della tua famiglia è andato in prigione? 0 2

SE SI, CHIEDI:
A. Il fatto che questa persona sia andata in prigione è stato per te positivo o negativo?

Positiva 1
Negativa 2

SE ALLA DOMANDA A HA RISPOSTO "2", CHIEDI B, ALTRIMENTI VAI ALLA DOMANDA 16.

B. Quanto ha influito sulla tua vita il fatto che questa persona sia andata in prigione?

Per niente o solo un po' 1
Molto 2

16. Durante gli ultimi 12 mesi, qualche membro della tua famiglia ha avuto problemi di droga o alcool (escludendo te)? 0 2

SE SI, CHIEDI:
B. Quanto ha influito sulla tua vita il fatto che questa persona avesse problemi di droga od alcool?

Per niente o solo un po' 1
Molto 2

17. Durante gli ultimi 12 mesi, qualche membro della tua famiglia (escludendo te) ha avuto un problema mentale o psicologico ? 0 2

SE SI, CHIEDI:
B. Quanto ha influito sulla tua vita il problema mentale od emotivo di questa persona?

Per niente o solo un po' 1
Molto 2

18. Durante gli ultimi 12 mesi, qualcuno della tua famiglia è stato malato o ferito gravemente? 0 2

B. Quanto ha influito sulla tua vita la malattia o la ferita grave di questa persona?

Per niente o solo un po'
Molto 1
2

19. Durante gli ultimi 12 mesi, è morto qualcuno della tua famiglia che tu amavi molto? 0 2

SE SI, CHIEDI:
B. Quanto ha influito sulla tua vita la morte di questa persona?

Per niente o solo un po'
Molto 1
2

20. Durante gli ultimi 12 mesi , è morto un animale che ti apparteneva e che viveva in casa con te? 0 2

SE SI, CHIEDI:
B. Quanto la morte di questo animale ha influito sulla tua vita?

Per niente o solo un po'
Molto 1

			2
21.	Durante gli ultimi 12 mesi, è successo qualcos'altro che ti ha molto colpito? SE SI, CHIEDI: **A.** Che cosa è successo? INTERVISTATORE. REGISTRA DUE EVENTI ULTERIORI. SE SONO PIU DI 2, REGISTRA I DUE PIU GRAVI.	0	2

COPING

Le prossime sono alcune cose che i bambini fanno per aiutarsi quando hanno un problema. Io voglio che tu mi dica se è qualcosa che tu fai o non fai.

Quando tu hai un problema…..

		NO	SI'
1.	Fai ciò che devi fare per risolverlo. Potresti dire che fai così?	0	2
2.	Aspetti che il problema se ne vada da solo.	0	2
3.	Vai e giochi o fai qualcos'altro.	0	2
4.	Parli a qualcuno che ti può aiutare a risolvere quel problema.	0	2

Quando hai un problema….

5.	Cerchi di vedere il lato buono del problema.	0	2
6.	Cerchi di sentirti meglio mangiando, bevendo o prendendo medicine.	0	2

Ti farò alcune domande su come pensi che sarà il tuo futuro.

7.	Sei sicuro che sarai capace di fare i compiti di scuola quando sarai più grande?	0	2
8.	Sei sicuro che avrai sempre amici ed altre persone che si occuperanno di te?	0	2
9.	Sei sicuro che non finirai in qualche guaio?	0	2

QUESTIONARIO SUL COMPORTAMENTO DEL BAMBINO - Anni 6-18
Child Behavior Checklist for Ages 6-18 di Thomas M. Achenbach - 2001

NOME DEL BAMBINO/RAGAZZO			Professione dei genitori, anche se attualmente non lavorano. (Per favore specificate il tipo di professione - per esempio, meccanico, insegnante di scuola superiore, casalinga, operaio, tornitore, venditore di calzature, sergente dell'esercito.)
SESSO DEL BAMBINO: ☐M ☐F	ETA' DEL BAMBINO:	GRUPPO ETNICO O RAZZA DEL BAMBINO:	PADRE: Professione _____ MADRE: Professione _____
DATA ODIERNA:	DATA DI NASCITA DEL BAMBINO:		QUESTO QUESTIONARIO E' STATO COMPILATO DA (Scriva il suo nome) _____
CLASSE FREQUENTATA _____ NON FREQUENTA LA SCUOLA ☐	Questo questionario deve riflettere la sua percezione del comportamento del bambino anche se altre persone potrebbero non condividere la sua opinione. Si senta libero di esprimere commenti aggiuntivi accanto ad ogni voce e nello spazio previsto a pag.3. Si accerti di **rispondere a tutte le domande.**		il suo sesso: ☐ Maschio ☐ Femmina la sua relazione con il bambino: ☐ Genitore naturale ☐ Genitore adottivo ☐ Nonno

I. Si prega di elencare gli sport che il bambino ama maggiormente praticare. Per esempio: nuoto, calcio, pallacanestro, pattinaggio, ciclismo, pesca, etc

☐ Nessuno

	Rispetto agli altri bambini della sua età quanto tempo trascorre in ognuno degli sport elencati?				**Rispetto agli altri bambini della sua età come pratica ciascuno di questi sport?**			
	Meno degli altri	**Come gli altri**	**Più degli altri**	**Non lo so**	**Peggio degli altri**	**Come gli altri**	**Meglio degli altri**	**Non lo so**
a._____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b._____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c._____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

II Si prega di elencare gli hobbies, le attività, o giochi preferiti dal bambino, oltre agli sport. Per esempio: francobolli, bambole, libri, pianoforte, canto, arte, ecc. (Da non includere radio e TV)

☐ Nessuno

	Rispetto agli altri bambini della sua età quanto tempo dedica a ciascuna di queste attività?				**Rispetto agli altri bambini della sua età quanto bene svolge ciascuna di queste attività?**			
	Meno degli altri	**Come gli altri**	**Più degli altri**	**Non lo so**	**Peggio degli altri**	**Come gli altri**	**Meglio degli altri**	**Non lo so**
a._____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b._____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c._____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

SI ASSICURI DI AVERE RISPOSTO A TUTTE LE DOMANDE PRIMA DI ANDARE ALLA PAGINA SUCCESSIVA

Child Behavior Checklist for Ages 6-18 Copyright 2001 T. Achenbach, ASEBA,University of Vermont (USA)
Questionario sul Comportamento del Bambino (6-18 anni). Riproduzione autorizzata. Versione italiana curata da A.Frigerio (Istituto Scientifico "E.Medea" Ass. La Nostra Famiglia, Bosisio Parini (LC)). Traduzioni. C.Cattaneo e A Frigerio (Istituto Scientifico "E.Medea" Ass. La Nostra Famiglia, Bosisio Parini (LC)); F Giannotti e F. Cortesi (Università "La Sapienza" di Roma); A.Milone (Istituto Scientifico Stella Maris Calambrone (Pi) © 2001

Riproduzioni non autorizzate sono perseguibili per legge

Per favore compili. Si accerti di rispondere a tutte le domande.

III. Si prega di elencare qualsiasi organizzazione, club, squadra gruppo a cui il bambino appartiene

☐ Nessuno

Rispetto agli altri bambini della sua età quanto è attivo in ciascuna di queste?

	Meno attivo degli altri	Attivo come gli altri	Più attivo degli altri	Non lo so
a._____	☐	☐	☐	☐
b._____	☐	☐	☐	☐
c._____	☐	☐	☐	☐

IV. Si prega di elencare qualsiasi lavoro o lavoretto che il bambino svolge. Per esempio: fare il/la babysitter, rifare il letto, lavorare in un negozio, etc. (inclusi i lavori remunerati e non remunerati).

☐ Nessuno

Rispetto agli altri bambini della sua età come svolge queste attività?

	Peggio degli altri	Come gli altri	Meglio degli altri	Non lo so
a._____	☐	☐	☐	☐
b._____	☐	☐	☐	☐
c._____	☐	☐	☐	☐

V. 1. Più o meno, quanti amici intimi ha il vostro bambino? (non includere fratelli e sorelle) ☐ **Nessuno** ☐ **1** ☐ **2 o 3** ☐ **4 o più**

2. Più o meno, quante volte alla settimana il vostro bambino gioca o fa altre cose con gli amici al di fuori degli orari scolastici (non includere fratelli e sorelle)? ☐ **Meno di una** ☐ **1 o 2** ☐ **3 o più**

VI. Rispetto agli altri bambini della sua età, in che modo vostro/a figlio/a:

	Peggio	Quasi uguale	Meglio	
a. Va d'accordo con i suoi fratelli e sorelle?	☐	☐	☐	☐ Non ha fratelli o sorelle
b. Va d'accordo con gli altri bambini?	☐	☐	☐	
c. Si comporta con i suoi genitori?	☐	☐	☐	
d. Gioca e lavora da solo?	☐	☐	☐	

SI ASSICURI DI AVERE RISPOSTO A TUTTE LE DOMANDE PRIMA DI ANDARE ALLA PAGINA SUCCESSIVA

Per favore compili. Si accerti di rispondere a tutte le domande.

VII. 1. Indicare il rendimento scolastico ☐ **Non va a scuola perché:** _____

Faccia una crocetta per ogni voce	**Fallimento/ Insuccesso**	**Al di sotto della media**	**Intorno alla media**	**Sopra la media**
a. Lettura, scrittura, grammatica o letteratura italiana	☐	☐	☐	☐
b. Storia o Studi Sociali	☐	☐	☐	☐
c. Aritmetica o Matematica	☐	☐	☐	☐
d. Scienze	☐	☐	☐	☐
Altre materie scolastiche, per esempio: geografia, lingue straniere, informatica (non includere Educazione Fisica o altre materie non scolastiche)				
e._____	☐	☐	☐	☐
f._____	☐	☐	☐	☐
g._____	☐	☐	☐	☐

2. Il vostro bambino frequenta una scuola speciale ha un'insegnante di sostegno? ☐ **No** ☐ **Si** **Descrivere il problema**_____

3. Il vostro bambino ha mai ripetuto una classe? ☐ **No** ☐ **Si Classe e motivo** _____

4. Il vostro bambino ha mai avuto problemi scolastici o di altro tipo all'interno della scuola?

☐ No ☐ Si Descrivere il tipo di problema _____

Quando questi problemi sono cominciati?

Questi problemi sono finiti? ☐ No ☐ Si, quando? _____

Il vostro bambino è affetto da qualche malattia o disabilità (sia fisica che mentale)?

☐ No ☐ Si, per favore descrivere _____

Che cosa vi preoccupa di più di vostro figlio?

Descrivete gli aspetti migliori di vostro figlio

SI ASSICURI DI AVERE RISPOSTO A TUTTE LE DOMANDE PRIMA DI ANDARE ALLA PAGINA SUCCESSIVA

Per favore compili. Si accerti di rispondere a tutte le domande.

Di seguito è riportato un elenco di affermazioni che descrivono i bambini e i ragazzi. Per ogni voce che descrive il suo bambino, nello **stato attuale o negli ultimi sei mesi,** si prega di mettere una crocetta: sul due **(2)** se l'affermazione è **molto vera, o per lo più vera;** sull'uno **(1)** se l'affermazione è **in parte o qualche volta vera;** sullo zero **(0)** se l'affermazione **non è vera** per il suo bambino. Valuti tutte le affermazioni meglio che può, anche se alcune non sembrano essere adatte a suo figlio/a.

0= Non vero (per ciò che ne sa) **1= In parte o qualche volta vero** **2 = Molto vero o spesso vero**

0	1	2	1.	Agisce in modo infantile per la sua età
0	1	2	2.	Beve alcolici senza l'approvazione dei genitori (descrivere):_____
0	1	2	3.	Discute in modo polemico
0	1	2	4.	Non porta a termine le cose che comincia
0	1	2	5.	Ci sono veramente poche cose che lo divertono.
0	1	2	6.	Si fa la cacca addosso
0	1	2	7.	Si vanta e si gloria
0	1	2	8.	Non riesce a concentrarsi, non riesce a mantenere l'attenzione a lungo
0	1	2	9.	Non riesce a evitare certi pensieri; ossessioni (descrivere):_____
0	1	2	10	Non riesce a stare seduto tranquillo, è irrequieto o iperattivo
0	1	2	11	E' molto attaccato agli adulti, troppo dipendente
0	1	2	12	Lamenta di sentirsi solo
0	1	2	13	E' confuso o sembra avere la testa nel pallone
0	1	2	14	Piange molto
0	1	2	15	E' crudele verso gli animali
0	1	2	16	E' crudele, prepotente o malvagio verso gli altri
0	1	2	17	Sogna ad occhi aperti, si perde nei suoi pensieri
0	1	2	18	Intenzionalmente si fa del male o ha tentato il suicidio
0	1	2	19	Esige molta attenzione
0	1	2	20	Distrugge le sue cose
0	1	2	21	Distrugge le cose che appartengono alla sua famiglia o ad altri
0	1	2	22	E' disobbediente a casa
0	1	2	23	E' disobbediente a scuola
0	1	2	24	Non mangia come dovrebbe
0	1	2	25	Non va d'accordo con gli altri bambini / ragazzi
0	1	2	26	Non sembra sentirsi in colpa dopo essersi comportato male
0	1	2	27	Si ingelosisce facilmente
0	1	2	28	Infrange le regole a casa, a scuola, o altrove
0	1	2	29	Ha paura di certi animali, situazioni o posti al di fuori della scuola (descrivere):_____
0	1	2	30	Ha paura di andare a scuola
0	1	2	31	Ha paura di poter pensare o fare qualcosa di male
0	1	2	32	Sente di dover essere perfetto
0	1	2	33	Pensa o si lamenta che nessuno gli vuole bene
0	1	2	34	Si sente perseguitato dagli altri
0	1	2	35	Si sente privo di valore o inferiore
0	1	2	36	Si fa spesso male, è spesso soggetto ad incidenti
0	1	2	37	E' coinvolto spesso in zuffe e liti
0	1	2	38	Viene spesso preso in giro dagli altri
0	1	2	39	Frequenta cattive compagnie
0	1	2	40	Sente suoni o voci che non ci sono(descrivere):_____
0	1	2	41	E' impulsivo o agisce senza pensare
0	1	2	42	Preferisce stare da solo piuttosto che con gli altri
0	1	2	43	E' bugiardo o imbroglione
0	1	2	44	Si mangia le unghie
0	1	2	45	Nervoso, troppo sensibile, o teso
0	1	2	46	Movimenti nervosi o tic (descrivere): _____
0	1	2	47	Ha incubi

SI ASSICURI DI AVERE RISPOSTO A TUTTE LE DOMANDE PRIMA DI ANDARE ALLA PAGINA SUCCESSIVA

Per favore compili. Si accerti di rispondere a tutte le domande.

0= Non vero (per ciò che ne sa) 1= In parte o qualche volta vero 2 = Molto vero o spesso vero

0	1	2	48	Non piace agli altri bambini
0	1	2	49	Soffre di stitichezza
0	1	2	50	Appare troppo timoroso o ansioso
0	1	2	51	Soffre di vertigini o di stordimenti
0	1	2	52	Si sente troppo colpevole
0	1	2	53	Mangia troppo
0	1	2	54	Sembra esageratamente stanco senza una buona ragione
0	1	2	55	E' in soprappeso
			56	Ha problemi fisici senza cause mediche conosciute
0	1	2	a	Dolori (non includere mal di stomaco e mal di testa)
0	1	2	b	Mal di testa
0	1	2	c	Nausea, malessere
0	1	2	d	Problemi agli occhi (non includere se superati con lenti correttive) (descrivere):_____
0	1	2	e	Eruzione cutanea o altri problemi di pelle
0	1	2	f	Dolori di stomaco
0	1	2	g	Vomito, conati
0	1	2	h	Altro (descrivere):_____
0	1	2	57	Assale fisicamente le persone
0	1	2	58	Si mette le dita nel naso, si stuzzica la pelle o altre parti del corpo (descrivere):_____
0	1	2	59	Gioca con le sue parti genitali in pubblico
0	1	2	60	Gioca troppo con le sue parti genitali
0	1	2	61	Ha uno scarso rendimento scolastico
0	1	2	62	Non coordinato o impacciato nei movimenti
0	1	2	63	Preferisce la compagnia dei più grandi
0	1	2	64	Preferisce la compagnia dei più piccoli
0	1	2	65	Si rifiuta di parlare
0	1	2	66	Ripete certe azioni di continuo o compulsivamente (descrivere):__
0	1	2	67	Scappa via da casa
0	1	2	68	Strilla molto
0	1	2	69	E' riservato, tiene le cose per sé
0	1	2	70	Vede cose che non ci sono (descrivere):_____
0	1	2	71	E' ipersensibile o facilmente imbarazzato
0	1	2	72	Appicca fuochi
0	1	2	73	Ha problemi sessuali (descrivere):
0	1	2	74	Si mette in mostra o fa il pagliaccio
0	1	2	75	E' troppo riservato o timido
0	1	2	76	Dorme di meno della maggior parte dei bambini
0	1	2	77	Dorme di più della maggior parte dei bambini durante il giorno e/o la notte (descrivere): _____
0	1	2	78	E' disattento o facilmente distraibile
0	1	2	79	Ha problemi nel parlare (descrivere): _____
0	1	2	80	Fissa il vuoto
0	1	2	81	Ruba in casa
0	1	2	82	Ruba fuori di casa
0	1	2	83	Accumula moltissime cose che non gli servono (descrivere):_____
0	1	2	84	Ha strani comportamenti (descrivere):_____
0	1	2	85	Ha strane idee (descrivere):_____
0	1	2	86	E' testardo, taciturno, irritabile
0	1	2	87	Ha repentini cambiamenti di umore o di stati d'animo
0	1	2	88	E' spesso di cattivo umore (fa il muso)
0	1	2	89	E' sospettoso
0	1	2	90	Bestemmia o usa un linguaggio osceno
0	1	2	91	Parla di uccidersi
0	1	2	92	Parla durante il sonno o fa il sonnambulo
0	1	2	93	Parla troppo
0	1	2	94	Prende molto in giro
0	1	2	95	Ha accessi di collera
0	1	2	96	Pensa al sesso eccessivamente

SI ASSICURI DI AVERE RISPOSTO A TUTTE LE DOMANDE.

Per favore compili. Si accerti di rispondere a tutte le domande.

0= Non vero (per ciò che ne sa) 1= In parte o qualche volta vero 2 = Molto vero o spesso vero

0	1	2	97	Minaccia la gente
0	1	2	98	Si succhia il pollice
0	1	2	99	Fuma, mastica o sniffa tabacco
0	1	2	100	Ha disturbi del sonno (descrivere): _____ _____
0	1	2	101	E' svogliato, marina la scuola
0	1	2	102	E' poco attivo, lento nei movimenti, non energico
0	1	2	103	E' scontento, triste o depresso
0	1	2	104	E' particolarmente rumoroso
0	1	2	105	Fa uso di droga (**non** includere alcool o tabacco) (descrivere):___ _____
0	1	2	106	Commette atti di vandalismo
0	1	2	107	Si fa la pipì addosso durante il giorno
0	1	2	108	Bagna il letto (fa la pipì a letto)
0	1	2	109	Piagnucola
0	1	2	110	Desidera essere del sesso opposto
0	1	2	111	Chiuso in se stesso, non si coinvolge con gli altri
0	1	2	112	Si preoccupa
			113	Scriva qui di seguito qualsiasi altro problema che il bambino presenta e che non è stato elencato prima
0	1	2		_____
0	1	2		_____
0	1	2		_____

SI ASSICURI DI AVERE RISPOSTO A TUTTE LE DOMANDE.