



Unione europea
Fondo sociale europeo



*Ministero del Lavoro
e delle Politiche Sociali*

DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE,
I SERVIZI PER IL LAVORO E LA FORMAZIONE

fse per il tuo futuro

Programmi operativi nazionali
per la formazione e l'occupazione

198
I LIBRI DEL
FONDO SOCIALE EUROPEO

PREVENIRE SI PUÒ

ANALISI DELLE MISURE DI ACCOMPAGNAMENTO
PER LA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO
DEI GIOVANI CON DISAGIO PSICHICO

ISFOL
ISTITUTO PER LO SVILUPPO DELLA
FORMAZIONE PROFESSIONALE
DEI LAVORATORI



198
I LIBRI DEL
FONDO SOCIALE EUROPEO

ISSN: 1590-0002

L'ISFOL, ente nazionale di ricerca, opera nel campo della formazione, del lavoro e delle politiche sociali al fine di contribuire alla crescita dell'occupazione, al miglioramento delle risorse umane, all'inclusione sociale e allo sviluppo locale. Sottoposto alla vigilanza del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, l'ISFOL svolge e promuove attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione e informazione, fornendo supporto tecnico-scientifico ai Ministeri, al Parlamento, alle Regioni, agli Enti locali e alle altre istituzioni sulle politiche e sui sistemi della formazione ed apprendimento lungo tutto l'arco della vita e in materia di mercato del lavoro e inclusione sociale. Fa parte del Sistema statistico nazionale e collabora con le istituzioni comunitarie. Svolge inoltre il ruolo di assistenza metodologica e scientifica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo ed è Agenzia nazionale del programma comunitario Erasmus+ per l'ambito istruzione e formazione professionale.

Presidente: Pier Antonio Varesi
Direttore Generale: Paola Nicastro

Riferimenti
Corso d'Italia, 33
00198 Roma
Tel. + 39 06854471
Web: www.ISFOL.it

La Collana *I libri del Fondo sociale europeo* raccoglie e valorizza i risultati tecnico-scientifici conseguiti nei Piani di attività ISFOL per la programmazione di Fse 2007-2013 Obiettivo Convergenza PON "Governance e Azioni di sistema" e Obiettivo Competitività regionale e occupazione PON "Azioni di sistema".



Unione europea
Fondo sociale europeo



*Ministero del Lavoro
e delle Politiche Sociali*
DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE,
I SERVIZI PER IL LAVORO E LA FORMAZIONE

fse per il tuo futuro

Programmi operativi nazionali
per la formazione e l'occupazione

ISFOL

PREVENIRE SI PUÒ

ANALISI DELLE MISURE DI ACCOMPAGNAMENTO
PER LA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO
DEI GIOVANI CON DISAGIO PSICHICO

ISFOL
ISTITUTO PER LO SVILUPPO DELLA
FORMAZIONE PROFESSIONALE
DEI LAVORATORI

Il volume raccoglie i risultati della ricerca "Analisi della dimensione inclusiva dell'offerta formativa e delle misure di accompagnamento dei giovani 14 -18 anni affetti da disturbi mentali" realizzata nell'ambito del Progetto Strategico PRO.P, il cui Responsabile è Amedeo Spagnolo.

Il volume è stato finanziato dal Fondo sociale europeo nell'ambito del Programma Operativo Nazionale a titolarità del Ministero del lavoro e delle politiche sociali "Azioni di sistema", e del PON "Governance e azione di sistema, "attività 5" - Consolidamento e ampliamento progetto Pro.P – FSE PON CRO e CONV. – Ob. Sp.2. di competenza della Direzione generale per le politiche dei servizi per il lavoro, Progetto 6 "Consolidamento e ampliamento del Programma Pro. P nelle Regioni Ob. Competitività e Ob. Convergenza".

La somministrazione degli strumenti, le interviste e l'elaborazione statistica dei dati sono state effettuate dal Centro Studi Pluriversum.

Hanno partecipato al gruppo di lavoro:

per l'Isfol: *Daniela Pavoncello (coordinatrice della ricerca), Concetta Fonzo, Grazia Ferri, Giuliana Franciosa, Tiziana Lang, Carlo Rosati, Amedeo Spagnolo.*

La pubblicazione è a cura di *Daniela Pavoncello, Amedeo Spagnolo e Fiorenzo Laghi*

Sono autori del volume:

Vanna Boffo (par. 7.1), Arianna Ceroni (parr. 5.1, 5.2, 5.3), Giovanna Del Gobbo (parr. 7.2, 7.3, 7.4), Speranzina Ferraro (Introduzione - 2), Concetta Fonzo (cap. 10), Anna Graziani (parr. 6.2, 6.3, 6.4), Vittorio Galasso (parr. 5.4, 5.5, 5.6), Giulio Iannis (parr. 1.6, 7.4, 7.5, 7.6, 7.7, 7.8, 7.9, 7.10, 7.11), Fabiana Ilari (parr. 6.1, 6.5), Fiorenzo Laghi (parr. 1.5, cap. 2, parr. 3.5, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 6.2, 6.3, 6.4, 6.6), Tiziana Lang (cap. 9), Barbara Lorusso (parr. 4.2, 4.3, 4.4, 4.5), Angela Muschitiello (parr. 3.1, 3.6), Daniela Pavoncello (Introduzione - 1, parr. 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, cap. 2, parr. 3.6, 4.1, 6.1, 6.5, 6.6, 6.7, 7.6, 7.7, 7.8, 7.9, 7.10, 7.11, cap. 8), Titti Romano (parr. 3.2, 3.3, 3.4, 3.5), Pierfrancesco Sammartino (par. 4.1), Grazia Serantoni (parr. 5.1, 5.2, 5.3, 5.7), Amedeo Spagnolo (Introduzione - 1), Grazia Strano (Prefazione).

Revisione del testo e coordinamento editoriale: *Pierangela Ghezzi*

Testo chiuso a giugno 2014

Le opinioni espresse in questo lavoro impegnano la responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono la posizione dell'Ente



Copyright (C) [2014] [ISFOL]

Quest'opera è rilasciata sotto i termini della licenza Creative Commons Attribuzione – Non Commerciale – Condividi allo stesso modo 4.0 Italia License.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.it>

ISBN 978-88-543-0181-8

INDICE

<i>Prefazione</i>	11
INTRODUZIONE	13
1. Oltre il disagio per promuovere l'inclusione sociale	15
2. Orientamento e disagio: il ruolo della scuola	18
I IL PROGETTO DI RICERCA	25
1. Analisi della dimensione inclusiva dell'offerta formativa e delle misure di accompagnamento dei giovani 14-18 anni affetti da disturbo mentale	27
1.1 Il contesto di riferimento	27
1.2 Obiettivi	29
1.3 Metodologia e disegno della ricerca	30
1.4 Articolazione delle fasi	33
1.5 Analisi dei fattori di rischio e di protezione del disagio psichico	34
1.6 Ricerca sulle misure di inclusione sociale e di accompagnamento al lavoro rivolta ai giovani con disabilità psichica	37
II FATTORI DI RISCHIO E DI PROTEZIONE DEL DISAGIO PSICHICO IN ADOLESCENZA	41
2. Adolescenti e disagio psichico: fattori di rischio e di protezione	43
2.1 I Modelli teorici di riferimento per analizzare il disagio psichico adolescenziale	43
2.2 La descrizione dello strumento: <i>Symptom Cecklist-90-Revised</i> (SCL-90-R)	49
2.3 Il disagio psichico negli adolescenti: differenze di genere, età, area geografica e nazionalità	51
2.4 Sintesi dei risultati	54

3. Disagio psichico nel contesto scolastico	57
3.1 Il benessere a scuola per contrastare il disagio psichico adolescenziale	57
3.2 <i>La School Connectedness Scale</i> per la valutazione del senso di appartenenza verso il contesto scolastico	59
3.3 Il senso di appartenenza verso la scuola, i pari e gli insegnanti: genere, età e nazionalità	60
3.4 Le relazioni con i pari, la frequenza scolastica e il disagio psichico	62
3.5 Il genere, il numero di assenze, l'età e il senso di appartenenza verso il contesto scolastico come predittori del disagio psichico	64
3.6 Sintesi dei risultati	66
4. Disagio psichico e relazioni familiari	69
4.1 Il ruolo della famiglia: fattore di rischio o di protezione?	69
4.2 Il Modello circonflesso di Olson	71
4.3 Il FACES-IV per la valutazione del funzionamento familiare	73
4.4 Il Funzionamento familiare: differenze di genere, età, area geografica e nazionalità	75
4.5 Sintesi dei risultati	80
5. Disagio psichico e prospettiva temporale degli adolescenti	83
5.1 Il costrutto di Prospettiva Temporale	83
5.2 Gli Orientamenti Temporal	84
5.3 Prospettiva Temporale, disagio psichico e comportamenti a rischio	85
5.4 La scala PT per la valutazione della Prospettiva Temporale	87
5.5 Prospettiva temporale: differenze di genere, età e nazionalità	88
5.6 Prospettiva temporale e disagio psichico	91
5.7 Sintesi dei risultati	92
6. Ottimismo, senso della vita e autodeterminazione: quale relazione con il disagio?	95
6.1 Psicologia positiva per la prevenzione del disagio	95
6.2 Gli strumenti utilizzati nella ricerca	98
6.3 <i>The Hope Scale</i>	98
6.4 <i>The Life Orientation Test (LOT)</i>	103
6.5 <i>Purpose in Life (PIL)</i>	109
6.6 Ottimismo, senso della vita, speranza e disagio psichico	113
6.7 Sintesi dei risultati	115
II LE BUONE PRATICHE PER L'INSERIMENTO SOCIO-LAVORATIVO DEI GIOVANI CON DISABILITÀ PSICHICA	117
7. L'indagine sulle buone pratiche nella scuola	119
7.1 La cura della formazione al lavoro: una sfida per la disabilità	119

7.2 Presupposti metodologici alla ricerca	124
7.3 Dallo studio di caso alle buone pratiche	129
7.4 I risultati dell'indagine	132
7.5 L'analisi dei dati	135
7.6 Articolazione delle buone pratiche	144
7.7 Accoglienza e orientamento: studi di caso	147
7.8 Formazione, tirocinio e percorsi in alternanza: studi di caso	153
7.9 Accompagnamento e inserimento lavorativo: studi di caso	159
7.10 La rete e le azioni di sistema per l'inserimento lavorativo	167
7.11 Sintesi dei risultati	169
IV CONCLUSIONI E PROSPETTIVE	173
8. Strategie per la progettazione di interventi educativi finalizzati alla promozione del benessere	175
9. La Garanzia Giovani per l'inserimento dei giovani disabili nel mercato del lavoro	181
10. Politiche europee per l'inclusione sociale nella nuova programmazione comunitaria	187
Ringraziamenti	195
Bibliografia	197
Allegati	217
<i>Questionario buone pratiche</i>	219
<i>Elenco delle scuole aderenti</i>	233
Elenco degli autori	237

Solamente nella misura in cui ci diamo, ci doniamo, ci mettiamo a disposizione del mondo, dei compiti e delle esigenze che a partire da esso ci interpellano nella nostra vita, nella misura in cui ciò che conta per noi è il mondo esteriore ed i suoi oggetti, e non noi stessi o i nostri propri bisogni, nella misura in cui noi realizziamo dei compiti e rispondiamo a delle esigenze, nella misura in cui noi attuiamo dei valori, e realizziamo un significato, in questa misura solamente noi ci appagheremo e realizzeremo egualmente noi stessi.

In una parola, l'essenza dell'esistenza umana sta nella sua "Auto-trascendenza", cioè intendo che essere-uomo vuol dire fondamentalmente essere orientato verso qualcosa che ci trascende, verso qualcosa che sta al di là e al di sopra di noi stessi, qualcosa o qualcuno, un significato da realizzare, o un altro essere umano da incontrare e da amare.

(Victor Frankl, 1962)

Prefazione

Inclusione sociale e inserimento lavorativo delle persone con disabilità rappresentano una delle priorità del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, finalizzate in particolare, alla tutela e alla promozione dei diritti e delle pari opportunità per tutti, al raggiungimento della piena inclusione sociale e lavorativa e della costruzione di una "società per tutti", anche attraverso la rimozione delle cause che impediscono o limitano l'accessibilità ai diversi ambiti della vita delle persone. Un'attenzione particolare è rivolta ai giovani a rischio di esclusione sociale a causa di una disabilità fisica o psichica, che ulteriormente discrimina in maniera forte l'accesso al mercato del lavoro.

I giovani che presentano disagio psichico hanno maggiori difficoltà di accesso al mercato del lavoro, con tassi percentuali molto bassi di occupazione in età adulta. In particolare, i giovani affetti da disturbo mentale si trovano permanentemente esclusi dal sistema produttivo. La prima e reale difficoltà scaturisce proprio a conclusione del percorso scolastico. Difatti, per la maggior parte dei giovani affetti da disabilità psichica il compimento scolastico coincide con l'esclusione della propria vita sociale, questi rimangono relegati all'interno del contesto familiare oppure all'interno dei Centri diurni che, sebbene, offrano una risposta qualificata ai bisogni di autonomia e di inclusione sociale attraverso la partecipazione alle varie attività ed alla vita di gruppo, usano la terapia occupazionale come forma di contenimento del disagio, con scarse prospettive per il futuro professionale di questi giovani.

L'intento di questo volume è di evidenziare le opportunità offerte dalle strutture scolastiche, per favorire la transizione scuola lavoro di questi giovani. Sebbene queste esperienze piuttosto ridotte, dimostrano come sia possibile offrire opportunità di incremento delle potenzialità mediante percorsi riabilitativi ed educativi che mirano allo sviluppo della più completa autonomia e all'acquisizione di abilità per un reale ingresso nel mondo del lavoro.

Le esperienze consolidate si sono tradotte in pratiche significative, qualificabili come buone prassi, potenzialmente mutuabili e trasferibili in contesti diversi, di cui si vuole dare conto nel presente volume, che possono rappresentare un utile riferimento per

chi opera nei pubblici servizi e nel cosiddetto privato sociale, con un impegno diretto, sul campo, nella relazione di aiuto e nella mediazione sociale in favore degli esclusi. Senza inclusione e accesso al mondo del lavoro, i giovani non possono sperimentare questa fase della loro età come periodo di transizione tra l'infanzia e l'età adulta e come fase di sperimentazione sociale e di sviluppo della creatività, della personalità, delle responsabilità personali, etc. Il rischio reale è che si trovino in una condizione di esclusione sociale permanente senza l'opportunità di poter esprimere le proprie potenzialità con una perdita di ricchezza per l'intero sistema sociale e produttivo.

Grazia Strano

Direttore generale di sistemi informativi, innovazione tecnologica e comunicazione.

Già Direttore generale delle politiche dei servizi per il lavoro.



INTRODUZIONE

1. Oltre il disagio per promuovere l'inclusione sociale

Le leggi 517/77 e 104/92 hanno avviato nel nostro Paese un processo di integrazione scolastica unico nel panorama europeo, che rappresenta a tutt'oggi un riferimento per molti sistemi scolastici europei. In particolare, le ultime norme relative ai disturbi specifici dell'apprendimento e la Direttiva del 27 dicembre 2012 *"Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"* hanno inteso estendere forme di tutela a quegli alunni che necessitano di attenzioni educative, mirando alla piena inclusione di ciascuno. L'obiettivo è proprio specificatamente di accompagnare azioni didattiche efficaci e incisive per rendere possibile la realizzazione di un progetto di vita, reso complesso e difficile soprattutto a causa di un contesto sociale e politico che, negli ultimi anni, ha visto scemare attenzione e cura nei confronti degli alunni con disabilità e delle loro famiglie, lasciate troppo spesso da sole a contrastare barriere, non solo architettoniche ma soprattutto mentali. Prevenire si può, quindi, nell'ambito dei contesti educativi, con appropriate azioni e misure rivolte a contrastare il disagio psichico in adolescenza: lo dimostrano i risultati della ricerca *"Analisi della dimensione inclusiva dell'offerta formativa e delle misure di accompagnamento dei giovani 14-18 anni affetti da disturbi mentali"* presentati in questo volume. Attraverso specifiche azioni, caratterizzate dalla personalizzazione dell'insegnamento, sancite dalla Legge 53/2003, vengono applicate con particolari accennazioni in quanto a peculiarità, intensività e durata delle modificazioni a supporto dei giovani che presentano maggiormente situazioni disagio di qualunque tipo.

La ricerca è stata condotta in cinque regioni italiane (Puglia, Campania, Lazio, Marche e Molise) e ha coinvolto circa 2800 giovani. L'indagine ha avuto principalmente lo scopo di individuare i fattori di protezione e di rischio del disagio psichico, nonché le misure di accompagnamento alla transizione scuola-lavoro realizzate dalle istituzioni scolastiche. Inoltre, sono stati esaminati degli studi di caso che hanno ulteriormente contribuito ad approfondire i temi trattati e messo in evidenza i fattori di successo delle pratiche di inserimento socio-lavorativo.

La fascia di età a cui si è rivolta la ricerca è significativa, sia per numero, poiché molti adolescenti e giovani sono purtroppo a rischio di discriminazione e disuguaglianza sociale e lavorativa, sia per la loro particolare vulnerabilità, dato che un giovane può cumulare varie condizioni di svantaggio ed è difficilmente tutelabile con i normali percorsi formativi e di inserimento lavorativo. È quanto mai necessario perciò sviluppare e potenziare servizi e opportunità che, con metodi e approcci adeguati, come ad esempio offerte formative flessibili e mirate, promozione di nuovi spazi occupazionali, innovazione nelle procedure di inserimento lavorativo e misure di accompagnamento, sostengano tale inserimento e contrastino le difficoltà dei più deboli. L'attenzione alle fasce più a rischio di emarginazione rappresenta infatti sia per il contesto educativo che per il contesto socio-lavorativo una delle sfide decisive per la crescita di una società civile e rispettosa delle persone.

Il volume cerca di fornire delle chiavi interpretative sui fattori che possono ostacolare o facilitare il processo di crescita dei giovani oggi, evitando stigmatizzazioni e pregiudizi che tendono a etichettarli ulteriormente. Comprendere che l'adolescente si trova coinvolto in un processo di trasformazione che provoca sentimenti ambivalenti: timore di non riuscire, ansia, desiderio di riconoscimento, desiderio di autonomia e bisogno di dipendere, può sicuramente aiutare a leggere certi comportamenti e attivare un percorso educativo in grado di sostenere il processo di crescita del giovane e aiutarlo a superare i compiti di sviluppo tipici dell'età adolescenziale.

Difatti, se era ormai abitudine identificare il periodo adolescenziale con la fase della definizione della propria identità personale e sociale, si può affermare che oggi non è più così. La definizione del giovane si presenta al termine di questa fase ancora incompleta e in mutamento. Spesso il suo riferimento al futuro è vissuto in un clima di incertezza e confusione tra prospettive reali e scopi ideali. La stessa progettualità è per lo più ambivalente. E se per alcuni versi è aperta e orientata verso una ricerca globale di senso, d'altro canto in molti si presenta come bloccata sul presente, condizionata da una scarsa autonomia e da una scarsa progettualità (Casoni, 2008).

Nelle pagine che seguono si vuole, quindi, concentrare l'attenzione in particolare sul "come" si può favorire l'integrazione socio lavorativa per i giovani con disagio psichico o a rischio di disturbo psichico.

Il volume è suddiviso in quattro parti:

- la prima parte descrive il progetto di ricerca, entrando nello specifico degli obiettivi, della metodologia, degli strumenti utilizzati e dei destinatari;
- la seconda parte approfondisce i risultati relativamente ai fattori di rischio e di protezione della ricerca quantitativa realizzata nelle cinque regioni. Partendo da una definizione teorica del disagio psichico, si arriva a esplicitare la correlazione esistente tra i diversi costrutti: speranza fiducia, senso della vita, scuola e relazioni familiari e disagio psichico. La sua evoluzione nell'età dello sviluppo e le componenti che consentono la sua prevenzione attraverso l'individuazione dei fattori protettivi è il

motore della ricerca;

- nella terza parte vengono illustrate le buone pratiche per l'inserimento socio-lavorativo realizzate nelle scuole dei giovani con disabilità psichica. Vengono definiti gli approcci, le metodologie, gli strumenti che sono stati sperimentati, sistematizzati e diffusi in buone prassi integrative, l'importanza della mediazione sociale per gli operatori preposti all'inserimento lavorativo mirato, nei rapporti da intrattenere con e dentro le cooperative sociali per la gestione di processi finalizzati a facilitare l'accesso e la costruzione di percorsi di apprendimento, relazionali, occupazionali significativi nei contesti di lavoro. In particolare vengono evidenziate le esperienze che hanno affrontato la complessità del problema di inclusione lavorativa e sociale dei giovani in condizioni di grave disagio;
- infine nella quarta parte vengono ipotizzate delle linee di intervento per prevenire il rischio di disagio psichico e le opportunità offerte dai nuovi dispositivi legislativi per fronteggiare tali situazioni di marginalità.

Il volume invita a riflettere sull'importanza di includere le diversità per valorizzare le differenze, per portare un'attenzione rinnovata alla scuola, al contesto aziendale e al territorio, promuovendo il benessere dei giovani con disabilità psichica, recuperando la loro identità partecipativa e migliorando la loro qualità di vita e quindi le loro prospettive.

Il volume è rivolto a tutti coloro che si occupano di giovani a rischio di esclusione sociale; inoltre, intende sensibilizzare e favorire la crescita di una cultura adeguata alla tematica nonché promuovere il dibattito tra istituzioni, organizzazioni pubbliche e private del terzo settore che operano per la tutela dei diritti fondamentali dei ragazzi nei contesti educativi.

Completa il volume una ricca e aggiornata bibliografia sull'argomento.

2. Orientamento e disagio: il ruolo della scuola

La ricerca effettuata dall'ISFOL sull'inserimento socio-lavorativo dei giovani con disabilità psichica consente riflessioni particolarmente interessanti e innovative riguardo al ruolo e a un possibile modello di orientamento formativo per le fasce deboli della popolazione scolastica. Il primo dato che emerge dalla ricerca è il ruolo chiave della scuola come presidio per la prevenzione del disagio dei giovani e, in particolare, del disagio psichico.

Infatti, proprio perché la scuola è l'agenzia educativa nella quale i giovani trascorrono la maggior parte del loro tempo di sviluppo e dove formano la propria identità, la scuola è il luogo chiave dove si manifestano i loro primi segni di disagio, a partire dalla pre-adolescenza. Alcune chiare manifestazioni, che possono preludere al disagio, si manifestano piano piano e il docente deve imparare a riconoscerle e a non sottovalutarle, facendosene carico e prestando attenzione, ad esempio: al numero di assenze a scuola, al senso di indifferenza per la scuola e al non sentirsi parte di essa, alla sfiducia in se stesso e verso il futuro, ai bassi livelli di speranza e di ottimismo.

Sono elementi che un buon insegnante non può non considerare e tenere sotto stretta osservazione, nel momento in cui mette in atto una strategia attenta di progettazione formativa, centrata sulla persona, e finalizzata all'apprendimento significativo.

Partire dalla persona per progettare un intervento formativo significa e implica partire dall'analisi dei bisogni della persona, perché ogni persona è unica e diversa, e dal modello di accoglienza, che si mette in atto.

Analisi dei bisogni

Il docente, di qualunque ordine e grado di scuola, che voglia intervenire a favore dello sviluppo dell'identità della persona, deve partire dal comprendere chi è l'allievo che ha davanti, quali sono i suoi bisogni, quali sono i suoi sogni (e, se non sogna, capire perché non ha sogni), quali sono i suoi modelli di azione e di comportamento, cioè in che modo comunica con gli altri, come interagisce, come apprende, quali i limiti e/o le difficoltà), chi sono i soggetti che ruotano intorno a lui e in che modo.

Accoglienza

Il docente deve anche avvicinarsi alla persona in modo attento e flessibile, per comprendere come stabilire un efficace canale di comunicazione, che faccia sentire la persona accolta per quello che è, e che contribuisca a creare quel clima di empatia e di *feeling* necessari per suscitare fiducia e apertura all'altro.

Queste due modalità sono strategiche per i soggetti in difficoltà e indispensabili per chiunque e in qualunque momento della vita scolastica per creare condivisione e disponibilità a darsi e mettersi in gioco e, di conseguenza, aprirsi all'apprendimento.

Modello comunicativo del docente

Elemento indispensabile per una efficace strategia educativa è, senza dubbio, l'atteggiamento del docente verso la sua missione e verso la disciplina che insegna.

Non a caso si parla di "missione" e non di lavoro, perché il compito del docente non è un lavoro qualsiasi, quanto una missione delicata e complessa, che può riuscire solo se il docente crede davvero in quello che fa, sente la responsabilità del suo impegno e ama profondamente la sua disciplina, che sa presentare come uno strumento efficace per leggere la realtà e intervenire su di essa con competenza. Quindi, il docente deve amare la sua disciplina, perché solo il docente, che la ama e la conosce profondamente, è in grado di veicolare e trasmettere tale passione ai suoi allievi, che a loro volta impareranno ad amarla, ad apprezzarla e ad apprendere senza avvertirne (o avvertendone poco) le difficoltà.

I giovani devono imparare a scuola ad appassionarsi alle cose che fanno e che apprendono e a farle proprie. Solo così l'apprendimento può diventare lieve e significativo. Questo risultato è nelle mani del docente.

Queste tre prime "chiavi", che il docente deve saper mettere in atto a scuola nei primi interventi di approccio a nuove classi, sono quelle che consentono di delineare il volto di ogni allievo e di progettare interventi calati sulle singole specificità. Infatti, la lettura, l'analisi e la giusta interpretazione di questi primi elementi può chiaramente far emergere eventuali segni premonitori di una situazione di disagio, embrionale o già in atto. È ben noto che il disagio adolescenziale è un elemento del processo di crescita di ogni giovane e, come tale, non è eliminabile. Tuttavia il disagio e le manifestazioni che esso assume in ciascuno vanno intercettati e identificati, attentamente considerati e accompagnati, perché non evolvano in situazioni distruttive o gravi, la cui gestione chiami poi in causa altri soggetti e istituzioni.

Questo riferimento specifico dei docenti pone la necessità di un nuovo modello di formazione, differente da quello che conosciamo.

A fronte dei grandi cambiamenti e delle difficoltà manifestate dai soggetti più fragili, è necessario programmare iniziative di formazione iniziale e continua di tutti i docenti,

sia per inserire l'orientamento nelle loro competenze strutturali sia per far loro acquisire tecniche e strumenti più coerenti con le caratteristiche dello studente di oggi e coerenti con i bisogni della realtà concreta.

Centralità della persona e centralità del mercato del lavoro, in un'ottica di network tra i soggetti competenti richiedono un nuovo modello di docente e nuove competenze, che lo mettano in grado di:

Le competenze del nuovo docente	
Saper leggere bisogni e aspettative di ogni studente	Monitorare processi, vissuto e bisogni di ogni studente
Sostenere l'interesse e la motivazione di ogni studente, con grande attenzione per la scuola dell'infanzia	Utilizzare strumenti e forme di comunicazione vicini al mondo degli studenti
Facilitare i processi apprenditivi degli studenti	Utilizzare la disciplina come strumento
Portare la vita reale all'interno della scuola, riconoscendo ad essa dignità formativa (percorsi significativi e dotati di senso)	Farsi carico dell'apprendimento di ciascuno in termini di sviluppo cognitivo, relazionale e motivazionale
Co-progettare e realizzare percorsi orientativi con i soggetti del territorio, con le università e con le imprese	Sostenere la costruzione dell'identità personale, il processo di scelta e decisione, il riconoscimento e la valorizzazione delle attitudini.

Da quanto premesso si deduce che il ruolo della scuola è importantissimo e determinante. L'azione accurata di prevenzione e di attenta vigilanza e presidio delle persone, specie di quelle che vivono delle chiare difficoltà o che manifestano maggiori fragilità, è determinante circa il successivo verificarsi o meno di situazioni di disagio psichico, capaci di allontanare il soggetto non solo dalla scuola ma anche dall'inclusione sociale. Quindi, se quelle sopra descritte sono le azioni che ogni docente che ami la sua disciplina e i suoi allievi dovrebbe mettere in atto quando si confronta con una nuova classe, ora è il caso di indicare anche quali sono le dimensioni educative ed affettive che il docente deve presidiare e verificare a beneficio degli allievi che gli sono affidati.

La prima di queste è senz'altro la motivazione ad apprendere, perché, attraverso essa, lo studente/persona impara a fidarsi, ad acquisire fiducia in se stesso e nelle sue capacità, ad entrare in relazione paritaria con gli altri, vedendo così crescere l'autostima e le sue stesse competenze.

Le azioni del docente dovrebbero, inoltre, mirare ad accrescere la partecipazione della persona, attraverso attività in classe che favoriscano il protagonismo di ciascuno, al fine di mettere lo studente in grado di far emergere le proprie capacità/attitudini, nel confronto aperto e leale con gli altri pari.

Lo sviluppo dell'identità di ciascuno non significa solo sviluppo cognitivo: infatti, perché esso sia efficace e significativo, deve svilupparsi contestualmente con le emozioni, che

il singolo deve imparare a riconoscere e gestire nel confronto leale con gli altri. Lavorare con gli altri, allora, e confrontarsi con gli altri implicherà conoscere un po' di più se stesso, imparare a gestirsi e controllarsi, a non prevaricare gli altri nel confronto, a saper ascoltare gli altri, ad accogliere altre posizioni se davvero più efficaci delle proprie, a individuare il proprio modello di comunicazione, a contribuire con le proprie risorse alla risoluzione di problemi, a chiedere aiuto quando e se necessario (*peer education e peer guidance*).

Può efficacemente contribuire allo sviluppo di tale modello formativo una didattica che consenta a ogni studente di mettersi in gioco con un comportamento proattivo per la risoluzione di un problema e, in particolare, di problemi reali, attinti dal contesto della realtà che lo circonda e sentiti come tali.

La didattica più efficace in tal senso è la didattica laboratoriale, ovvero una didattica che vede il coinvolgimento attivo di ogni studente, attraente, perché collegata alla realtà e ai suoi problemi, che mette in gioco ciascuno dei partecipanti, in base alle proprie capacità e caratteristiche in uno sforzo congiunto e condiviso per la risoluzione di un problema avvertito come tale e come pertinente e, perciò, fortemente motivante. L'aula si caratterizza come un "laboratorio", cioè un luogo fisico attrezzato in cui gli alunni progettano, prevedono, sperimentano, si confrontano, discutono e acquisiscono concetti e abilità operative. Tale modello di didattica ha anche un altro valore, che la rende particolarmente efficace, cioè il coniugare nello stesso tempo e mettere in pratica "saper e saper fare" e, di conseguenza, capire, provando e sperimentando, il valore dell'apprendimento e dei contenuti delle singole discipline rispetto alla vita. Questa metodologia contribuisce a far acquisire competenze specifiche e trasversali per la vita, oltre a quelle più specificamente cognitive.

Vale la pena a questo punto introdurre un altro elemento, relativo al curriculum formativo delle scuole di ogni ordine e grado. In una scuola che tenda alla formazione dell'uomo e del cittadino, non si può più parlare di curriculum del singolo ordine e grado di scuola, ma, pur considerando le singole specificità, bisogna che la scuola tutta si attrezzi per lo sviluppo di un curriculum unitario, continuo, trasversale e verticale, che parta con l'inserimento del minore nella scuola dell'infanzia e prosegua, senza soluzioni di continuità, lungo tutto il percorso di crescita e di formazione del minore dai tre anni, quando la scuola lo accoglie, fino ai 18 e oltre, lungo tutto il percorso di sviluppo personale e professionale, sostenendone cambiamenti, transizioni, passaggi, sfide, difficoltà, etc.

Il fine dell'azione formativa è il ben-essere della persona, ove per benessere si intende uno stato di equilibrio psico-fisico, che dà serenità alla persona e lo mette in grado di definire, autonomamente e responsabilmente, il suo progetto di vita.

Lo sviluppo di una persona in termini di competenza ed equilibrio implica il coinvolgimento di più soggetti e istituzioni.

È vero che la scuola ha una forte responsabilità rispetto a successo o insuccesso formativo di ogni persona, tuttavia è anche vero che essa non può da sola intervenire sul minore in formazione isolatamente.

In primo luogo, è indispensabile il coinvolgimento dei genitori, con i quali va realizzato un vero e proprio "patto di corresponsabilità educativa".

Si tratta, infatti, di realizzare un'alleanza educativa in primo luogo con le famiglie al fine di condividere obiettivi comuni che favoriscano la maturazione della persona in termini di identità, autonomia, responsabilità, consapevolezza, secondo i diversi cicli (e fasi di età) del percorso formativo.

Oltre a realizzare tale alleanza con le famiglie per meglio sostenere i giovani in un'azione condivisa e armonica di sostegno allo sviluppo e alla realizzazione della identità, l'alleanza va ricercata nel territorio con gli altri soggetti che intersecano la vita dei nostri giovani e che possono contribuire al loro sviluppo in una direzione condivisa e in uno sforzo congiunto e coeso.

Ciò implica da parte della scuola un'apertura alla realtà esterna in uno sforzo di condivisione e coinvolgimento. Il coordinamento di soggetti e servizi è l'unica strategia possibile per moltiplicare le opportunità per i nostri giovani, specie per quelli più fragili, di imparare e orientarsi dentro e fuori le mura scolastiche. Vanno ricercate, infatti, concrete sinergie tra tutti i soggetti che ruotano intorno ai giovani, centri per l'impiego, enti locali, associazioni, servizi socio-sanitari e del lavoro, tempo libero, università, etc. ma con una avvertenza: che il servizio che si va a realizzare non sia una giustapposizione di azioni, ma la sintesi di un percorso condiviso, che nasce dalla presa in carico in primis della persona e del bisogno che manifesta di un problema. La rete che si va a costruire, intorno e a sostegno della persona, deve essere una rete flessibile e non rigida, che si attiva come un "laboratorio" per la risoluzione di un problema, che non presenta una gerarchia tra i soggetti, ma che agisce secondo un modello unitario e paritario in cui ciascuno mette in gioco le proprie risorse per contribuire al benessere fisico e psichico della persona e per rendere effettivo il diritto allo studio e al lavoro e, con essi, l'inclusione nella società attiva.

La rete, a cui pensiamo, è una struttura di servizio che produce legami, condivisione, dialogo, comunicazione a tutto vantaggio della persona e del suo sviluppo.

Il modello, fin qui delineato, non è altro che il modo più efficace per fare orientamento formativo, contribuendo alla realizzazione del soggetto come persona e alla sua realizzazione nella vita privata e professionale.

La parola Orientamento, che deriva da "*orior*", oriente, ovvero il sorgere del sole, significa trovare la direzione da dare alla propria vita.

Allora vale la pena riportare le "Linee guida per l'orientamento permanente" del Mini-

stero dell'istruzione, dell'università e della ricerca¹ (febbraio 2014) ove si afferma che: "L'orientamento è un processo permanente associato alla crescita della persona in contesti sociali, formativi e lavorativi. È un diritto del cittadino e comprende una serie di attività finalizzate a mettere in grado il cittadino di ogni età ed in ogni momento della sua vita di:

- identificare i suoi interessi, le sue capacità, competenze e attitudini,
- identificare opportunità e risorse e metterle in relazione con i vincoli e i condizionamenti,
- prendere decisioni in modo responsabile in merito all'istruzione, alla formazione, all'occupazione e al proprio ruolo nella società,
- progettare e realizzare i propri progetti,
- gestire percorsi attivi nell'ambito dell'istruzione, della formazione e del lavoro e in tutte quelle situazioni in cui le capacità e le competenze sono messe in atto".

Solo che oggi le persone devono orientarsi in società sempre più complesse e liquide e in più momenti della vita. Ciò implica per gli allievi acquisire quelle competenze trasversali/per la vita che mettano in grado ciascuno di affrontare cambiamenti, difficoltà, rischi con atteggiamento di fiducia in se stesso e con responsabilità, assumendo il rischio ad essi correlato.

Il modello a cui facciamo riferimento oggi è il Modello formativo-relazionale.

L'orientamento viene concepito come un lungo processo formativo (*long life learning*) intrecciato ai percorsi didattici, che mette in condizione la persona di progettare il proprio futuro, realizzarlo in modo flessibile, costruire le proprie scelte e partecipare attivamente alla vita sociale anche con la prospettiva di modificarla. Strumento per questo è la didattica orientante o orientativa.

Il fine, quindi, è quello di costruire una società solidale dei cittadini, ove ciascun componente della rete sia "ponte", traghettatore, accompagnatore, esploratore, inventore con quella componente di flessibilità che consenta a ciascuno di assecondare, quando necessario, l'adattamento in ogni fase della vita e di affrontare la sfida durante ogni cambiamento.

¹ http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot.4232_14.pdf



I. IL PROGETTO DI RICERCA

1. Analisi della dimensione inclusiva dell'offerta formativa e delle misure di accompagnamento dei giovani 14-18 anni affetti da disturbo mentale

1.1 Il contesto di riferimento

Il Programma Pro.P. (Programma per l'inserimento lavorativo delle persone con disagio psichico) ha come obiettivo la realizzazione di azioni di sistema finalizzate a sostenere i percorsi di formazione e di inserimento socio-lavorativo delle persone con disturbo psichico e scaturisce dalla collaborazione con le istituzioni nazionali che, a diverso titolo, sono direttamente interessate all'argomento.

La sua elaborazione ha visto la partecipazione del Ministero del lavoro, del Ministero della salute e dell'istituto superiore della sanità, delle Confederazioni nazionali dei datori di lavoro, della Commissione salute mentale in seno alla Conferenza interregionale e di Italia Lavoro.

In ciascuna delle dieci regioni coinvolte nei sei anni di attuazione del Programma (Lazio, Piemonte, Puglia Toscana, Umbria, Sardegna, Campania, Veneto, Marche e Molise) la metodologia seguita per l'individuazione delle specifiche linee di azione e dei progetti che successivamente sono stati promossi e finanziati è basata su di un approccio di tipo partecipativo, che contempla la collaborazione degli attori e degli operatori regionali e territoriali nella definizione dei progetti esecutivi e nella loro realizzazione.

Nella programmazione Pro.P. 2011-2012 dei Piani CONV e CRO, è stata pertanto indicata un'attività finalizzata a sperimentare interventi di formazione innovativi destinati agli operatori del territorio, *in primis* agli operatori dei servizi pubblici, che intervengono nella presa in carico e nell'accompagnamento al lavoro delle persone con disturbo psichico. Nel corso delle attività svolte dal Progetto è emersa, nelle varie sedi regionali coinvolte, la necessità di rivolgere l'attenzione anche a fasce di individui a maggior rischio di disagio mentale, non inizialmente considerate.

In particolare, per un ampliamento e una migliore articolazione dell'azione di sistema, rivolta all'inserimento lavorativo delle persone con disagio psichico, sono state realizzate anche attività di ricerca rivolte al disagio giovanile.

Pertanto, oltre la prosecuzione delle attività previste dal Programma originario, sono state avviate e condotte nuove iniziative di ricerca/azione.

Lo sviluppo del programma Pro.P rappresenta, infatti, la naturale evoluzione dell'intervento che l'ISFOL ha inteso avviare già da parecchi anni con la costituzione di un Osservatorio sull'Inclusione Sociale (OIS).

La capacità del Programma Pro.P di affrontare aspetti specifici, che possono causare emarginazione socio-lavorativa, studiando il problema con la metodologia della progettazione partecipata², rappresenta una caratteristica peculiare del progetto e lo caratterizza nelle sue modalità di intervento e sviluppo.

La stessa metodologia che ha permesso finora, in varie regioni italiane, di definire percorsi condivisi, competenze e linee guida per l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità psichica, è stata così adottata ed utilizzata per la conduzione delle nuove proposte di indagine.

La proposta progettuale riguarda i Giovani a rischio di disagio psichico, in quanto, emerge dalla letteratura scientifica, che ben il 75% delle malattie mentali gravi esordiscono prima dei 24 anni di età. Questo determina da una parte la necessità di individuare misure di prevenzione che possano contrastare tale fenomeno e dall'altra di individuare precocemente dei percorsi formativi personalizzati, finalizzati all'inserimento socio-lavorativo dei ragazzi a rischio.

In relazione alle tipologie di disabilità, la rilevazione per l'anno scolastico 2009/2010 ha scorporato la categoria della disabilità psico-fisica distinguendola in disabilità intellettiva e disabilità motoria. Ha inoltre aggiunto la voce "altra disabilità", categoria entro la quale sono stati inseriti gli alunni con problemi psichiatrici precoci, con disturbi specifici di apprendimento – qualora certificati in comorbilità con altri disturbi –, con sindrome da deficit di attenzione e iperattività (ADHD).

A livello nazionale e per tutti gli ordini e gradi di scuola statale, gli alunni con disabilità intellettiva rappresentano il 68% del totale degli alunni con disabilità. Nell'ambito della voce "altra disabilità" è stata segnalata una percentuale del 21.2%. In particolare, gli istituti scolastici interessati all'indagine riguardano gli Istituti tecnici e gli Istituti professionali laddove è maggiore la presenza di alunni a rischio di disagio psichico (60,8%

² Il metodo GOPP (Goal Oriented Project Planning), così come altri approcci o strumenti ispirati al Quadro Logico, nasce a partire dagli anni '60 da un insieme di tecniche e di strumenti elaborati nel quadro delle attività di progettazione di enti e agenzie dedite alla cooperazione allo sviluppo. Il GOPP è un metodo che facilita la pianificazione e il coordinamento di progetti attraverso una chiara definizione degli obiettivi e si inquadra in un approccio integrato denominato PCM (Project Cycle Management) e diffuso nel 1993 dalla Commissione Europea come standard di qualità nelle fasi di programmazione, gestione e valutazione di interventi complessi. Durante il ciclo di vita di un progetto il GOPP può essere utilizzato:

- nella fase di identificazione e definizione, per analizzare i problemi, stabilire possibili soluzioni, obiettivi, risultati, attività e indicatori di monitoraggio e valutazione (costruzione dell'albero dei problemi e dell'albero delle soluzioni);
- nella fase di attivazione e progettazione esecutiva, per chiarire la suddivisione dei compiti tra i vari attori coinvolti e per fare eventuali adattamenti (costruzione del logical framework).

- dati Miur a.s. 2009-2010); si registra per le regioni interessate all'indagine un numero di circa 19.000 disabili, se riferiti alle classi terminali (IV° e V° anno), circa 7500 allievi affetti da disabilità.

L'esigenza di approfondire l'attuale condizione formativa e occupazionale dei giovani disabili o a rischio di esclusione sociale è anche sottolineata dalla Commissione Europea che, sulla base dei dati attuali sulla situazione dei giovani disabili, propone una nuova strategia articolata attorno a tre obiettivi generali e interconnessi, collegati a quelli dell'Agenda sociale rinnovata:

- creare più opportunità per i giovani nei settori dell'istruzione e dell'occupazione;
- migliorare il loro inserimento sociale e la loro piena partecipazione alla vita della società;
- sviluppare la solidarietà tra la società e i giovani.

Rispetto a questi tre obiettivi generali, la presente proposta progettuale intende focalizzarsi in particolare sull'integrazione socio/lavorativa dei giovani per la prevenzione del disagio psichico ovvero sulle opportunità di transizione scuola/lavoro che facilitino la loro inclusione sociale.

Il progetto risponde all'esigenza evidenziata dal "Libro Bianco sul futuro del modello sociale" in cui si sottolinea *"Un modello sociale ... potrà offrire migliori prospettive ai giovani oggi penalizzati da una società bloccata e incapace di valorizzare tutto il proprio capitale umano. Così come sarà maggiormente idoneo a intervenire su situazioni di solitudine ed emarginazione..."*. Risponde, infine, alle istanze e sollecitazioni comunitarie in merito alla lotta alla povertà e all'esclusione sociale pubblicate nelle recenti raccomandazioni in cui si sottolinea che nell'ambito della politica europea per la gioventù si attribuisca la massima priorità all'occupazione, all'inclusione sociale, alla salute e al benessere dei giovani.

1.2 Obiettivi

Il progetto di ricerca, in linea con gli obiettivi comunitari, ha avviato un'analisi delle misure per l'inclusione sociale partendo da una ricognizione delle azioni educative e di accompagnamento alla transizione scuola lavoro realizzate dalle istituzioni scolastiche con particolare riguardo a giovani a rischio di disturbi psichici, nei diversi territori compresi sia nell'obiettivo Convergenza che Competitività che hanno partecipato precedentemente al programma Pro.P. Le aree oggetto di indagine sono state quelle della Puglia e della Campania, che sono inserite nell'obiettivo Convergenza e Lazio, Marche e Molise nelle regioni Competitività.

Il progetto di ricerca è stato strutturato in base ai seguenti obiettivi:

- identificare precocemente i fattori di protezione e di rischio del disagio psichico nei giovani, al fine di proporre e sperimentare modelli di intervento preventivo per ridurre l'esclusione socio-lavorativa;

- analizzare ed approfondire le esperienze realizzate dagli Istituti scolastici per favorire la transizione scuola/lavoro dei giovani affetti da disabilità mentale;
- individuare le buone pratiche nei contesti scolastici per sostenere la partecipazione all'inserimento lavorativo dei soggetti con disabilità psichica. Per buone prassi intendiamo azioni che prevedano misure di accompagnamento all'inserimento lavorativo (accoglienza, orientamento, formazione e tirocinio formativo, accompagnamento e inserimento in contesti lavorativi) nelle 5 regioni oggetto dell'indagine;
- ipotizzare percorsi strutturati all'interno dei contesti educativi in modo da creare le migliori condizioni di accesso al lavoro per preparare e accompagnare i giovani con disabilità psichica non solo all'inserimento, ma anche alla permanenza nel mondo del lavoro.

In relazione agli obiettivi sopraccitati il progetto ha sviluppato due filoni di ricerca che sono stati realizzati contemporaneamente, descritti nei paragrafi successivi:

- *Analisi dei fattori di rischio e di protezione del disagio psichico nei giovani*
- *Ricerca sulle misure di inclusione sociale e di accompagnamento al lavoro rivolta ai giovani con disabilità psichica*

1.3 Metodologia e disegno della ricerca

Il presente progetto è stato gestito attraverso un'organizzazione strutturata su 3 diversi livelli:

I) il primo livello, centrale e direzionale, ha garantito le funzioni di programmazione, di coordinamento, di supervisione diretta dei gruppi di lavoro e monitoraggio di ogni attività, di interfaccia diretta e costante con il committente, di elaborazione dei prodotti e dei report della ricerca. A questo livello ha operato il gruppo tecnico-scientifico che ha avuto il compito di organizzare, gestire, implementare e diffondere la conoscenza che è stata condivisa e sviluppata dai gruppi territoriali attraverso il sistema on line di supporto alla comunicazione e ai processi di apprendimento e documentazione dell'intero percorso. È stata realizzata a questo scopo una piattaforma di progetto utilizzata da parte di tutto lo staff come strumento di condivisione, comunicazione, gestione dei documenti e supporto operativo, basato sull'approccio del *cooperative learning* e sulla tecnologia Moodle.

Il gruppo tecnico-scientifico era formato da esperti con competenze specialistiche in diversi ambiti (psicologia, pedagogia, sociologia, orientamento, politiche territoriali, ricerca sociale ed educativa) e da professionalità provenienti dalla consulenza organizzativa, dei servizi e delle politiche per l'inclusione socio-lavorativa.

II) Il secondo livello è stato quello territoriale con unità operative regionali che hanno guidato e supervisionato i processi di ricerca a livello locale (Lazio, Marche, Mo-

lise, Campania e Puglia), interagendo costantemente con gli attori coinvolti e con i referenti istituzionali in ambito regionale e fornendo assistenza tecnica e consulenza in ogni fase del percorso. Le unità locali – formate da esperti e consulenti che conoscono il tessuto territoriale e le principali iniziative già realizzate – sono state in grado di agire a livello locale operando direttamente sul territorio per garantire la massima affidabilità ed efficacia durante le attività di ricerca, di somministrazione degli strumenti, di raccolta dati, di supporto tecnico e di relazione costante con il livello centrale e con gli attori locali, affiancando e sostenendo il lavoro dei gruppi regionali, favorendo l'interazione in presenza e a distanza, nell'ambiente on line di condivisione e di cooperazione, facilitando la fase di raccolta e gestione dei dati.

Le unità locali hanno avuto il compito di realizzare le indagini nei contesti di riferimento, di raccogliere, analizzare e condividere tutti i documenti utili, attraverso una sezione dedicata della piattaforma on line, in modo da documentare ogni fase del percorso e rendere disponibili i risultati delle indagini a tutti i soggetti coinvolti, compresi i gruppi di lavoro che hanno operato in altri contesti territoriali.

III) Il terzo livello è stato quello on line, attraverso la possibilità di comunicazione e realizzazione di attività all'interno dell'ambiente virtuale di apprendimento (*Virtual Learning Environment* che è stato gestito con Moodle, uno dei *Content Management System* più diffusi al mondo). Grazie a questo strumento, che è stato creato e messo a disposizione dal Centro Studi Pluriversum (società che ha fornito assistenza tecnico-scientifica per la realizzazione del progetto), tutti i soggetti coinvolti, da ogni contesto e ad ogni livello di coinvolgimento, hanno potuto interagire attivamente, condividere informazioni e documenti, lavorare a distanza per la creazione comune di testi e proposte operative. In questo modo è stato possibile garantire un contatto ed aggiornamento costante tra tutti i gruppi di lavoro, tra le diverse realtà territoriali, tra il gruppo tecnico-scientifico ed i gruppi locali ed i coordinatori del progetto.

Ogni attività realizzata a questo livello è stata gestita e documentata dal gruppo tecnico-scientifico, che ha promosso la massima interazione tra le persone, tra i gruppi, tra i diversi territori.

Tutte le risorse di staff sono state formate nella fase iniziale per utilizzare questo tipo di strumenti e di ambienti di apprendimento cooperativo, e hanno avuto il compito di facilitare l'accesso e la partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti.

Questo modello organizzativo, grazie ai 3 livelli paralleli di lavoro, ha permesso una gestione efficace di ogni conoscenza disponibile, a partire da quella già generata dal programma Pro.P. in altri contesti regionali, a cui si è aggiunta la conoscenza degli esperti e dei soggetti territoriali coinvolti, prodotta all'interno di un processo partecipativo avvenuto sia durante gli incontri in presenza (in modalità sincrona), sia attraverso la riflessione individuale di ognuno e sia attraverso l'interazione a distanza (in modalità

asincrona). In particolare, tutti i soggetti coinvolti (sia dello staff di progetto che i gruppi regionali di lavoro) hanno avuto accesso alla documentazione di progetto e hanno potuto condividere la conoscenza già disponibile, in riferimento agli strumenti utilizzati, agli studi di caso, ai contenuti elaborati e ai prodotti già realizzati, con possibilità di approfondimento delle metodologie di lavoro e delle migliori esperienze operative, nell'ambito dell'integrazione socio-lavorativa, dei percorsi di *empowerment*, della formazione degli operatori, degli interventi di sensibilizzazione del mercato del lavoro, dei servizi di informazione, orientamento professionale ed accompagnamento.

La flessibilità del modello e la possibilità di interazione costante tra tutti i gruppi di lavoro ha consentito, inoltre, di monitorare in tempo reale (anche con l'aiuto degli strumenti di monitoraggio *on line* che sono stati attivati all'interno della piattaforma di progetto) ogni fase di lavoro e di rilevare eventuali aspetti di criticità e potenziali problematiche emergenti nei diversi contesti.

In ogni fase del progetto sono stati coinvolti contemporaneamente tutti i diversi livelli organizzativi: il primo livello è stato infatti presente con funzioni di coordinamento, conduzione di incontri di lavoro, supervisione metodologica, anche durante le azioni territoriali, in tutti i contesti (Lazio, Marche, Molise, Campania e Puglia), mentre il secondo livello ha avuto la possibilità di interagire con le altre componenti dell'organizzazione durante frequenti incontri di coordinamento e monitoraggio, sia presso la sede ISFOL a Roma, sia attraverso meeting di coordinamento a distanza (videocomunicazione, web chat e forum dedicati), realizzati grazie alla piattaforma *on line*.

La successiva fase di ricerca si è proposta di utilizzare metodologie partecipative che valorizzano un approccio al problema che tenga conto della complessità dei fattori che lo influenzano e delle specificità del contesto di riferimento (Orefice, del Gobbo, 2010). In particolare la scelta metodologica ha garantito un processo partecipativo in grado di agire contemporaneamente su diversi livelli: l'analisi del contesto, delle priorità e dei problemi emergenti da molteplici punti di vista, al fine di individuare soluzioni efficaci e realizzabili in modo sostenibile per l'intero sistema dei servizi territoriali per l'inclusione socio-lavorativa dei disabili psichici; l'agire concreto che trasforma le conoscenze teoriche acquisite in un sapere efficace, con la possibilità di verificare gli effetti delle proprie azioni, per riflettere su possibili soluzioni condivise, da sperimentare in un processo ricorsivo di cambiamento e autovalutazione; il ruolo attivo di tutti i componenti del sistema territoriale che hanno potuto vivere positivamente il cambiamento, attivando al tempo stesso processi di apprendimento e di condivisione di nuovi saperi utili per trovare e sperimentare soluzioni possibili ai problemi emergenti nella comunità professionale e sociale di appartenenza. Questa metodologia è denominata Ricerca Azione Partecipativa (Orefice, 2006) e si caratterizza per essere un approccio integrato di ricerca, educazione ed azione sociale. Attraverso questo approccio è stato possibile elaborare una lettura "locale", ma al tempo stesso "interdisciplinare" del problema, ana-

lizzato nelle sue diverse facce e da diversi punti di vista. Questo approccio si colloca nell'ambito della ricerca qualitativa, nel campo delle scienze dell'educazione: come azione partecipativa, assume la funzione di intervento formativo e sociale, finalizzato all'auto-formazione e al miglioramento delle conoscenze del contesto ed in particolare dei gruppi interessati dalla ricerca. Questa metodologia è, inoltre, coerente con quella adottata dall'Osservatorio sull'Inclusione Sociale (OIS) dell'ISFOL per l'impostazione e la realizzazione del Programma Pro.P. in quanto basata su un approccio di tipo partecipativo, funzionale quindi alla valorizzazione dell'eterogeneità di attori coinvolti nei percorsi di inclusione sociale e lavorativa delle persone con disturbo psichico. Tale metodologia partecipata è stata utilizzata nell'ambito delle fasi di creazione dei *network* territoriali e di individuazione delle buone pratiche e degli studi di caso sui percorsi di accompagnamento e integrazione socio-lavorativa.

1.4 Articolazione delle fasi

La ricerca è stata suddivisa in 5 Macro-Attività:

- Macro-Attività *Costruzione di un network territoriale*. È stato organizzato in ogni capoluogo delle regioni coinvolte nel progetto un incontro preliminare al quale hanno partecipato i referenti delle istituzioni coinvolte (Scuole, Agenzie formative, Aziende, DSM). L'incontro è stato finalizzato a presentare le modalità di gestione della ricerca, le finalità e soprattutto la condivisione degli obiettivi secondo la logica della progettazione partecipata, già ampiamente sperimentata nel Pro.P. Il tavolo è stato composto, in parte, anche dagli attori locali già referenti del Programma Pro.P che hanno aderito alle sperimentazioni negli anni precedenti l'avvio del Programma.
- Macro-Attività: *Analisi dei fattori di rischio e di protezione del disagio psichico* finalizzata ad indagare i fattori di rischio e di protezione legati al disagio psichico in adolescenza.
- Macro-Attività: *Ricerca sulle misure di inclusione sociale e di accompagnamento al lavoro rivolta ai giovani con disabilità psichica*. Il questionario è stato somministrato nelle scuole, selezionate dall'U.S.R di competenza, che già all'interno della propria proposta formativa prevedevano azioni di accompagnamento e inserimento lavorativo per i ragazzi affetti da disabilità psichica. Prima della somministrazione del questionario si è proceduto a una riunione con i referenti delle scuole in cui sono state illustrate le finalità del questionario e le modalità di compilazione.
- Macro attività: *Studi di caso su buone prassi* di particolare rilevanza. A seguito dell'analisi dei dati emersi dall'indagine, sono stati selezionati gli studi di caso che hanno permesso di rilevare e descrivere "*best practices*" e di definire elementi utili per la progettazione di percorsi strutturati di orientamento, accompagnamento e inserimento socio-lavorativo.
- Macro-Attività: *Modellizzazione di pratiche di intervento per la transizione scuola-*

lavoro. In questa fase sono stati individuati gli indicatori di efficacia e di efficienza relativi alle buone pratiche per la transizione scuola-lavoro.

1.5 Analisi dei fattori di rischio e di protezione del disagio psichico

La ricerca si basa su un modello teorico che considera il disagio psichico, in particolare nella fase adolescenziale, secondo un modello multifattoriale, interazionista e sistemico. L'attenzione è posta sull'analisi quantitativa dei sintomi, nonché sullo studio dei processi che sostengono uno sviluppo non adattivo.

Nel modello di prevenzione e di promozione del benessere adottato i fattori di rischio sono stati considerati non come causa di un singolo comportamento problematico, bensì un insieme di fattori interagenti che ne favoriscono l'insorgenza. Nell'ambito del disagio psichico i principali fattori di rischio presentano caratteristiche: individuali (caratteristiche di personalità, variabili cognitive); relazionali (appartenenza a gruppi di pari); familiari (attaccamento, funzionamento familiare, stili parentali); sociali (SES, contesto culturale, sociale, politico).

In un'ottica preventiva si sono analizzati anche tutti quei fattori definiti di protezione, che, invece, salvaguardano la persona in situazioni di rischio, pericolo o disagio. In letteratura, al solito, si parla di resilienza, risultato delle negoziazioni tra la persona e l'ambiente, per un ottimale livello di adattamento, o di invulnerabilità ai fattori di rischio (Laghi, Baiocco, Lonigro e Baumgartner, 2013).

Strumenti utilizzati per l'analisi dei fattori di rischio e di protezione del disagio psichico

La batteria di strumenti è composta da un questionario autobiografico che ha permesso di rilevare il genere, l'età, le caratteristiche socio-economiche, la nazionalità e lo status familiare; un questionario che indaga il rendimento scolastico dello studente e da un set di strumenti che, secondo la letteratura presa in rassegna, indagano i principali fattori di rischio e di protezione legati al disagio psichico. Di seguito viene presentata una breve descrizione degli strumenti somministrati, che saranno analizzati in modo approfondito nei successivi capitoli dedicati all'analisi dei diversi costrutti in relazione al disagio psichico:

- *Symptom Checklist-90-Revised* (SCL-90 Revised; Derogatis et al., 1977) misura il livello di disagio psicologico e l'ideazione suicidaria. È composta da 90 item che permettono di valutare 90 differenti sintomi psichiatrici raggruppati in 9 sottoscale: somatizzazione, sensibilità interpersonale, ansia, ossessioni-compulsioni, depressione, rabbia-ostilità, ideazione paranoide, psicoticismo;
- La *School Connectedness* (Crespo et al., 2013; adattamento italiano di Laghi, 2013) che valuta il senso di appartenenza che lo studente nutre nei confronti della scuola e dei compagni di classe;

- *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES IV)* (Olson, 2011; adattamento italiano di Baiocco, Tafà, Cacioppo e Laghi, 2012) valuta il funzionamento familiare sulla base del Modello circonflesso dei sistemi famigliari di Olson. È volto ad indagare due dimensioni: l'Adattabilità definita come "la qualità e l'espressione del potere e dell'organizzazione, le regole relazionali, i relativi ruoli e negoziazioni"; la Coesione, che fa riferimento ai rapporti affettivo-emozionali che i componenti del nucleo familiare instaurano tra loro;
- La Scala *Prospettiva Temporale (PT)* è un adattamento italiano del Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) per adolescenti (Laghi et al., 2009), che misura cinque dimensioni fondamentali: Presente Fatalista, Presente Edonista, Futuro, Passato Positivo e Negativo;
- Il *Life Orientation Test* (Scheir, Carver e Bridges, 1994) che indaga le aspettative circa il futuro e il senso generale di ottimismo;
- La Scala *The Hope Scale* (Snyder, 1991), che misura il costrutto della speranza;
- Il *Purpose in Life Questionnaire (PIL)*; Crumbaugh e Maholick, 1969; adattamento italiano di Pina del Core, 1990; Fizzotti, 2007) basato sulla teoria frankliana, valuta il grado di consapevolezza di significato e di scopo nella vita in un soggetto ovvero in senso opposto la presenza del vuoto esistenziale.

Il campione degli studenti degli Istituti secondari di II grado

Sulla base degli accordi con il MIUR, gli USR e i CTS (Centri Territoriali di Supporto) sono state identificate le scuole in cui è maggiore la presenza degli alunni a rischio di disagio psichico e ai quali sono stati sottoposti i questionari di indagine.

Il gruppo di studenti che ha partecipato alla ricerca è composto da 2.812 adolescenti e giovani adulti con un'età compresa tra 15 e 20 anni. Sono stati eliminati da questo campione i soggetti con più del 10% di risposte omesse o nulle su almeno 2 strumenti; coloro che presentavano modalità di risposte atipiche (analisi multivariate degli outliers; N=20) (Tabella 1.1).

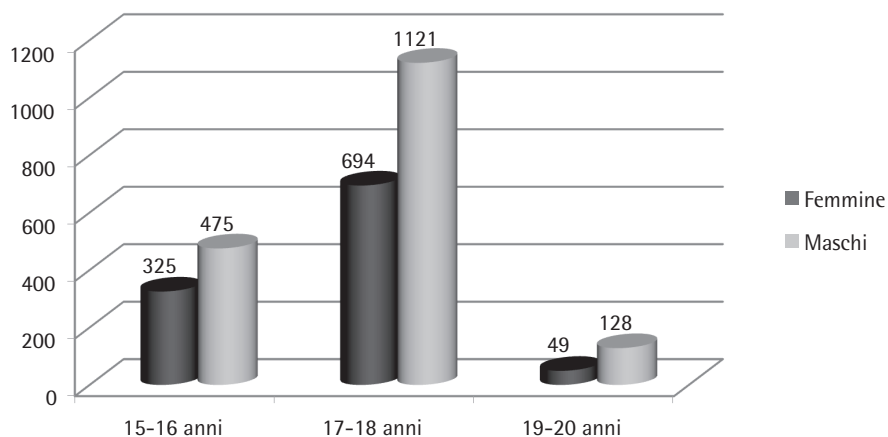
Il campione definitivo, le cui risposte sono state computate nelle analisi di seguito presentate, è composto da 2.792 soggetti (Grafico 1.1), con un'età media di 16.99 (d.s.=.95; range=15-20 anni), e 1068 ragazze vs 1724 ragazzi provenienti da diverse scuole secondarie di II grado dislocate nelle cinque regioni coinvolte nel progetto (Grafico 1.2).

Tabella 1.1 Campione totale: Et  e genere dei partecipanti

Genere	15-16	17-18	19-20	Totale
Femmine	325	694	49	1068
Maschi	475	1121	128	1724
Totale	800	1815	177	2792

Fonte: ISFOL, 2014

Grafico 1.1 Campione totale: Et  e genere dei partecipanti (V.A.)



Fonte: ISFOL, 2014

Le somministrazioni sono state effettuate collettivamente, previo consenso da parte della famiglia, in circa due ore. Nei grafici che seguono vengono mostrate le statistiche descrittive del campione oggetto della ricerca.

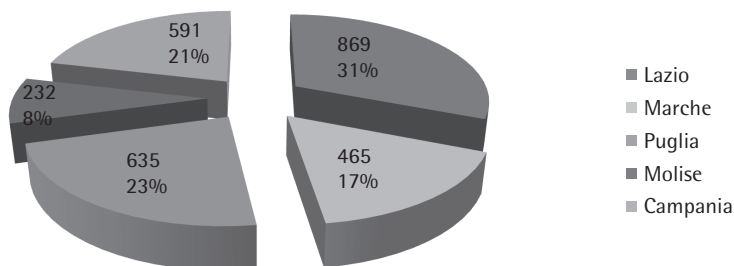
Tabella 1.2 Campione totale: Regione di provenienza e genere dei partecipanti (V.A.)

	Lazio	Marche	Puglia	Molise	Campania	Totale
Femmine	308	185	300	87	188	1068
Maschi	561	280	335	145	403	1724
Totale	869	465	635	232	591	2792

Fonte: ISFOL, 2014

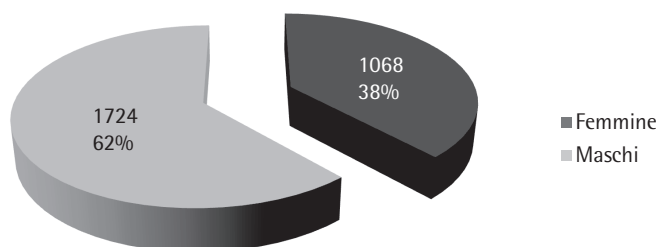
La variet  del campione regionale   determinata dal numero delle scuole segnalate dagli UU.SS.RR. Ogni Regione ha individuato in ogni provincia due istituti secondari superiori con il maggior numero di studenti con disabilit . Pertanto l'ampiezza del campione in ogni singola regione   scaturito dalla tipologia di scuole aderenti l'iniziativa. Il maggior numero di studenti coinvolti nel progetto sono nel Lazio (31%) seguiti dalla Puglia (23%), Campania (21%), Marche (17%) e Molise (8%) (graf. 1.2).

Grafico 1.2 Campione totale : regione di provenienza (%)



Fonte: ISFOL, 2014

Grafico 1.3 Distribuzione del campione per la variabile "Genere" (V.A.; %)



Fonte: ISFOL, 2014

Il campione rappresentativo dell'indagine ha un numero significativamente maggiore di maschi pari al 62% contro il 38% di genere femminile. Tale disparità è dipesa dalla tipologia degli istituti professionali e industriali che hanno indirizzi frequentati prevalentemente da studenti di genere maschile. Questa differenza di genere negli istituti conferma come visioni professionali stereotipate possano influenzare i processi di scelta di giovani che si accingono a progettare il loro futuro. La diffusione di tali credenze stereotipate contribuisce, inoltre, a comprendere il perdurare del fenomeno della "segregazione occupazionale di genere" ovvero la diversa distribuzione tra maschi e femmine nei diversi settori professionali.

1.6 Ricerca sulle misure di inclusione sociale e di accompagnamento al lavoro rivolta ai giovani con disabilità psichica

Questa seconda fase della ricerca si proponeva di indagare la dimensione inclusiva dell'offerta formativa e delle misure di accompagnamento realizzate dal sistema educativo in favore dei giovani affetti da disturbo mentale. La scelta di ordine epistemologico per l'analisi di un insieme di pratiche e di azioni complesse ed eterogenee ha previsto una molteplicità di approcci per rilevare ed analizzare molteplici variabili da considerare.

L'indagine doveva infatti necessariamente articolarsi nell'interazione critico-ermeneutica con le complesse problematiche che caratterizzano la fenomenologia dei processi nei diversi ambiti e ambienti in cui si realizzano. La ricognizione territoriale di misure di accompagnamento e inclusione socio-lavorativa doveva far emergere pratiche ed esperienze strutturate e mirate a favorire l'inserimento lavorativo dei giovani con disabilità psichica. L'analisi delle pratiche ha rappresentato quindi uno degli obiettivi principali del progetto di ricerca e ha offerto anche l'opportunità di comprendere come e dove si dovrà intervenire per garantire a tutti gli studenti con maggiore difficoltà percorsi strutturati di supporto a partire dalla scuola.

Strumenti utilizzati per l'analisi delle buone pratiche

La scelta degli strumenti per l'analisi delle buone pratiche è stata definita in coerenza con l'approccio sistemico adottato nel progetto di ricerca in cui sono state individuate delle aree di interesse che potessero confutare l'ipotesi di base. All'esigenza di raccogliere ed analizzare elementi quantitativi e qualitativi si è aggiunta la finalità di comprendere fenomeni complessi e prendere in adeguata considerazione i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti, anche attraverso strumenti che promuovono l'autoriflessione. In coerenza con queste premesse l'indagine ha utilizzato gli strumenti del questionario e del *focus group*.

a) Il questionario

Il questionario ha raccolto informazioni utili a descrivere le diverse caratteristiche delle istituzioni scolastiche coinvolte e dei contesti territoriali di riferimento e rileva le esperienze più strutturate e innovative realizzate dalle scuole. Il questionario è stato strutturato in modo da facilitare la descrizione dei progetti rivolti ai giovani con disabilità psichica per promuovere la transizione tra studio e lavoro. Il questionario ha previsto prevalentemente domande aperte, per lasciare ai docenti la possibilità di far emergere le specificità dei propri progetti, anche attraverso un processo di ricognizione, destrutturazione e ristrutturazione di specifiche pratiche e conoscenze.

Per garantire la migliore efficacia dell'indagine lo strumento e le finalità della ricerca sono stati presentati ai referenti scolastici e ai referenti regionali dal gruppo di lavoro, che hanno anche fornito assistenza ai docenti nella fase di raccolta dati e compilazione. Lo strumento è stato reso disponibile on line, per rendere più rapida ed efficiente sia la compilazione sia la gestione dei dati. Il questionario è stato articolato nelle seguenti sezioni:

- A) Informazioni generali sull'Istituto Scolastico;
- B) Descrizione del progetto;
- C) Descrizione delle figure di supporto;
- D) Bilancio dell'esperienza.

A conclusione della ricognizione i questionari sono stati analizzati dal Gruppo Tecnico Scientifico e sono stati poi realizzati cinque incontri regionali di approfondimento con i referenti delle scuole che hanno avuto l'opportunità di presentare e descrivere con elementi aggiuntivi le esperienze che maggiormente rispondevano alle finalità dell'indagine.

b) Il focus group

Il *focus group* si inserisce tra le tecniche di ricerca qualitativa ed ha come obiettivo la raccolta di informazioni, punti di vista e opinioni su un determinato oggetto di interesse, studio o approfondimento. Il *focus group* è una metodologia utilizzata per raccogliere materiale verbale tramite la conduzione partecipativa di un gruppo di individui di piccole dimensioni, stimolato a discutere sugli argomenti oggetto di ricerca. Il *focus group* mira alla qualità delle informazioni raccolte, piuttosto che alla quantità. Si tratta di un approccio alla conoscenza che prevede un tempo prefissato e appositamente dedicato alla comunicazione, alla possibilità di parlare e all'opportunità di ascoltare. La sua caratteristica principale consiste nella possibilità di ricreare una situazione simile al processo ordinario di formazione delle opinioni, permettendo ai partecipanti di esprimersi attraverso una forma consueta di comunicazione, la discussione tra "pari".

In questo progetto sono stati realizzati 5 *focus group* con i docenti coinvolti nella presentazione dei progetti che hanno maggiormente risposto alle finalità dell'indagine, per approfondire la conoscenza dell'esperienza realizzata dalla scuola e per un confronto con gli esperti e altri docenti. Nell'ambito di questa indagine questa tecnica è stata, quindi, utilizzata come momento finale di approfondimento e auto-valutazione delle esperienze descritte dai docenti, per stimolare una riflessione e un ulteriore approfondimento. Attraverso questa tecnica i docenti hanno potuto condividere le proprie esperienze, riflettendo sui fattori di criticità e valorizzando gli aspetti positivi, i fattori di successo e le potenzialità di trasferimento in altri contesti.

Il campione degli Istituti secondari di II grado

La scelta del campione ha necessariamente dovuto tenere conto della questione territoriale, delimitando l'area di indagine alle cinque aree regionali interessate dal progetto (Campania, Lazio, Marche, Molise e Puglia), così come previsto all'interno del programma nazionale Pro.P. dell'ISFOL. In questo quadro è stato individuato un target group di 53 scuole, grazie alle quali ricercare buone pratiche ed esperienze strutturate nell'ambito delle attività di orientamento, formazione, accompagnamento e inserimento lavorativo di studenti con disabilità psichica.

Il campione è stato quindi costruito con l'intento di individuare il maggior numero di buone pratiche e pertanto le scuole secondarie di secondo grado sono state selezionate in base ad alcuni parametri sintetizzabili nei seguenti tre punti:

- a) il maggior numero di studenti con disabilità, in riferimento ai dati disponibili presso il MIUR;
- b) una significativa esperienza e sensibilità rispetto alla disabilità, in base a quanto rilevato dai referenti degli Uffici Scolastici Regionali;
- c) essere in grado di garantire un supporto adeguato e sufficienti risorse informatiche per svolgere le attività di indagine con gli studenti ed i docenti referenti per la disabilità tramite gli strumenti on line (richiedendo tale disponibilità in fase di adesione al progetto di ricerca).

Dopo una prima fase di raccolta dei dati di riferimento è stato individuato un primo elenco di scuole potenzialmente coinvolgibili, alle quali è stata inviata una lettera formale di richiesta di adesione. Le scuole sono state lasciate libere di valutare l'opportunità di aderire o meno all'indagine. Nella quasi totalità dei casi la risposta è stata positiva.

Gli istituti che hanno aderito alla ricerca hanno successivamente indicato il nominativo del docente referente per la disabilità che avrebbe compilato il questionario e partecipato eventualmente alle successive fasi di approfondimento.

Il progetto ha previsto un supporto ai docenti grazie alla presenza di consulenti dei gruppi di lavoro regionali. Queste figure hanno fornito attivamente assistenza e collaborazione nella fase di presentazione e compilazione del questionario, con funzioni di facilitatori di processo.

Il gruppo di scuole (all. 1) ha partecipato alla prima fase del progetto, ospitando le attività di somministrazione degli strumenti agli studenti e collaborando con i consulenti territoriali alla compilazione del questionario per la raccolta dei dati e delle informazioni sulle pratiche realizzate dalle scuole negli anni precedenti.



II. FATTORI DI RISCHIO E DI PROTEZIONE DEL DISAGIO PSICHICO IN ADOLESCENZA

2. Adolescenti e disagio psichico: fattori di rischio e di protezione

2.1 I modelli teorici di riferimento per analizzare il disagio psichico adolescenziale

Il modello teorico adottato tiene conto di una prospettiva sistemica, interazionista e costruttivista. Secondo tale modello lo sviluppo può essere definito come azione nel contesto, proprio per dare importanza all'agito dell'adolescente, che interagisce con un ambiente che offre possibilità e risorse ma, al contempo, limitazioni (Laghi, Liga, Baumgartner, Baiocco, 2012). L'adolescenza è una sfida ma anche una possibile risorsa e implica quindi non solo una ridefinizione interna, cioè intrapsichica, ma anche esterna o relazionale che può mettere alla prova gli equilibri raggiunti su un piano emozionale e affettivo.

Rispetto alle cause alle quali si può far risalire il disagio, va ribadito che, nel momento in cui ci apprestiamo a identificarle, queste non vanno ricondotte solo a fattori esterni, legati a fenomeni sociali, o a fattori interni, legati alla storia dell'individuo e alla sua struttura di personalità, ma vanno considerati tutti quei fattori che possono compromettere l'adeguato processo di individuazione e di identificazione dell'adolescente.

Disagio, disadattamento e malessere psichico a essi collegato, deriverebbero dal loro convergere in varia misura, sotto forma di fattori di rischio predisponenti, precipitanti e di rinforzo.

Gli adulti considerano spesso l'adolescenza come un momento di crisi transitorio: una spiacevole estensione della fanciullezza, nell'attesa che il piccolo bambino di ieri diventi finalmente l'adulto di domani. Una fase dello sviluppo pieno di problemi, in cui il giovane è completamente imprevedibile e pone solo richieste in un rapporto in cui l'adulto è la vittima e l'adolescente è l'aggressore. È quindi giusto che sia proprio l'adulto a dover prendere l'iniziativa e ad affrontare tutte queste problematiche in famiglia, a scuola, e, più in generale, in tutte quelle che sono le agenzie intese a fornire servizi di aiuto.

Lo sviluppo è un processo di cambiamento e questo comporta la comparsa di nuovi bisogni soggettivi in stadi diversi del ciclo di vita, inclusa l'adolescenza.

Le ragioni della loro comparsa sono complesse e includono cambiamenti a livello or-

monale, lo sviluppo di nuove abilità cognitive, una nuova consapevolezza delle capacità personali, sottili modificazioni nel funzionamento della famiglia, la maggiore importanza delle relazioni con i coetanei o l'improvviso verificarsi di un evento critico. Nel modello teorico considerato l'adolescente è immerso nel suo contesto, con le proprie caratteristiche personali; attribuisce significati, riflette su di sé e progetta il futuro. Le azioni scaturiscono da tutti questi aspetti e, nell'età adolescenziale, sono tutt'altro che prive di significato o frutto delle sole pressioni ambientali. Un primo modello da considerare è il modello teorico di Bronfenbrenner (1979), secondo il quale l'ambiente ecologico è inteso come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra che non riguardano soltanto le influenze contingenti e prossimali, che agiscono sull'individuo in via di sviluppo, ma anche le relazioni tra gli altri individui, presenti nella situazione ambientale, che possono avere un "effetto" indiretto. Tale complesso di interrelazioni, all'interno del contesto immediato, è definito *microsistema* e include la famiglia, i pari e le agenzie educative. Le relazioni tra diverse situazioni ambientali, in cui la persona è inserita, ovvero tra microsistemi, vanno a costituire quelli che sono definiti come *mesosistemi*. Ci sarebbero, inoltre, ulteriori sistemi che influenzerebbero indirettamente la persona, come l'*esosistema* (ad esempio le condizioni di lavoro dei genitori), e il *macrosistema* (che riguarda aspetti culturali, politici e sociali, relativi ad un contesto più allargato).

Bronfenbrenner ha sostenuto che la comprensione del comportamento richiede l'esame di sistemi di più persone in interazione, non limitata a un solo contesto, e deve tener conto di aspetti dell'ambiente che vanno al di là della situazione immediata di cui fa parte il soggetto.

È così possibile analizzare come soggetti che presentano gli stessi fattori di rischio evolutivo legati alle condizioni di partenza (ad esempio, svantaggio culturale, carenze sanitarie, relazioni familiari problematiche) seguano percorsi di sviluppo diversi con esiti evolutivi differenti (positivi o negativi), in rapporto sia a differenze individuali (ad esempio, la capacità di recupero di fronte a situazioni stressanti), sia a varianti del contesto ambientale (ad esempio, la disponibilità di figure di sostegno diverse da quelle genitoriali). Tra i numerosi aspetti che si presentano nello studio dell'adolescenza è possibile focalizzare l'attenzione su due in particolare: i bisogni soggettivi degli adolescenti e le risorse che la comunità può offrire.

Analizzando il primo aspetto, si può dire che le concezioni più significative dei bisogni umani sono due. La prima intende il bisogno come una situazione di carenza, di mancanza di un oggetto che ostacola l'individuo nella sua realizzazione. Il bisogno in tale concezione è connotato con una valenza negativa.

In sede di teoria psicologica è stata ben presto abbandonata una concezione del bisogno come deprivazione, per considerarlo come uno stato di tensione tra persona e il suo ambiente. Stato di tensione dotato di una propria intensità e di una propria direzione:

la forza risultante si traduce nel comportamento diretto a modificare la situazione esistente. Il contenuto di tale comportamento sarà in gran parte dipendente dalla posizione e dall'appartenenza sociale del soggetto.

Un'ulteriore prospettiva utile per spiegare il disagio psichico in un'ottica *life span* è quella proposta da Baltes e collaboratori (1980), ossia l'approccio del ciclo di vita inteso non come una teoria specifica quanto un orientamento generale nei confronti dello sviluppo. Baltes (1987) ha formulato sette principi generali per spiegare la prospettiva del ciclo di vita; secondo tale orientamento lo sviluppo può essere definito come:

- Un processo lungo tutta la vita. Sia da un punto di vista qualitativo che quantitativo lo sviluppo non riguarda solo l'infanzia o l'adolescenza ma ogni stadio della vita, anche l'età adulta o l'anzianità.
- Un processo caratterizzato da molte dimensioni e direzioni. Lo sviluppo può procedere in diversi ambiti e con velocità e tempi differenziati. Lo sviluppo è descritto, infatti, secondo diverse dimensioni fondamentali: sviluppo fisico, cognitivo, personale e sociale.
- Un processo plastico. In linea generale ed entro certi limiti, è possibile intervenire per modificare lo sviluppo (o la sua traiettoria di sviluppo) di un individuo.
- Un processo con guadagni e perdite. Lo sviluppo di una persona, in ogni fase del ciclo di vita, è fatto di conquiste e di perdite. Il bambino, ad esempio, durante la crescita subisce modificazioni del corpo che permettono una migliore deambulazione ma allo stesso tempo impediscono la possibilità di succhiarsi il pollice come prima.
- Un processo interattivo. L'individuo e l'ambiente interagiscono influenzando il corso dello sviluppo individuale eppure per esigenze di semplicità gli psicologi da sempre si sono concentrati esclusivamente sull'uno o l'altro aspetto, cioè o sulla persona o sull'ambiente.
- Un processo storico e culturale. La cultura e il periodo storico in cui il soggetto si trova inserito influenzano in modo rilevante lo sviluppo individuale.
- Un processo multidisciplinare. Lo sviluppo può essere compreso solo se esaminiamo i fattori psicologici in modo congiunto a quelli sociologici e ambientali (Laghi, Baiocco, D'Alessio e Provenzano, 2005).

Presupposto alla base di tale visione è che sia opportuno concettualizzare come cambiamenti evolutivi tutti quelli (crescita, sviluppo, adolescenza, invecchiamento) che le persone manifestano dal momento della nascita, attraverso tutta la vita, fino al momento della morte; il cambiamento e lo sviluppo non sono quindi limitati al periodo cosiddetto "evolutivo" e la stabilità non è di pertinenza esclusiva (né una prerogativa) dell'età evolutiva ma riguardano tutta l'esistenza (Baltes e Baltes, 1980).

Uno degli aspetti che descrive meglio il concetto di persona che 'agisce' nel contesto ambientale e relazionale, nonché di maturazione biologica, riguarda i compiti di sviluppo. Caratteristici di un certo periodo dell'esistenza sono influenzati dalle aspirazioni

personali e dalle richieste della società, non sono immutabili, ma cambiano in base alle diverse culture.

Se il rischio è un indicatore e una valutazione che va, volta per volta, individuata e quantificata della probabilità che si verifichi un evento negativo e problematico, il rischio di devianza non può che avere carattere di circolarità, ovvero la stessa percezione e valutazione del rischio non è neutra, ma tende ad influenzare sia le caratteristiche successive del rischio stesso, sia la probabilità che si verifichi la devianza, sia, infine, le caratteristiche di persistenza dei comportamenti e dei percorsi trasgressivi (Laghi, Baiocco, D'Alessio e Provenzano, 2005).

L'adolescenza: esplorazione e impegno nella formazione identitaria

Il nuovo approccio emergente, nella ricerca sull'adolescenza, ha favorito lo studio del complesso legame tra i fattori di rischio e il disagio psichico in questa particolare fase evolutiva.

L'età adolescenziale non è più intesa come un "passaggio obbligato", caratterizzato da uno schema prestabilito, ma rientra in una concezione più ampia di sviluppo, che interessa l'intero arco di vita, e che può seguire traiettorie differenti in conformità a fattori temperamentali, cognitivi e ambientali (Laghi, Baiocco, Lonigro e Baumgartner, 2013). I compiti di sviluppo possono essere affrontati senza grandi difficoltà: questa evenienza costituirebbe un rilevante fattore di protezione da possibili *break-down* evolutivi o da cosiddetti periodi di deterioramento. Nel caso in cui un adolescente dovesse affrontare, in successione o contemporaneamente, tali incombenze, c'è la possibilità che possa andare incontro a serie difficoltà. Stati transitori o problematici possono portare la persona a mettere in atto comportamenti cosiddetti "a rischio" (Baiocco, D'Alessio e Laghi, 2008). Negli ultimi trent'anni, il processo di formazione identitaria è stato il centro di numerose e considerevoli ricerche teoriche ed empiriche: appare subito evidente la rilevanza occupata da due tipi di indicatori che sono l'esplorazione delle alternative identitarie, che la società offre agli adolescenti, e l'impegno nei confronti delle scelte che si effettuano nei diversi ambiti di vita (ad esempio rispetto alla professione, agli hobby, ai ruoli sessuali o all'identità relazionale).

L'impegno prevede una scelta ed un investimento stabile rispetto a valori e credenze che caratterizzano la propria identità. Quando l'impegno è presente, gli elementi che compongono l'identità del soggetto guidano i comportamenti e le azioni dello stesso e sono difficilmente modificabili. Un soggetto che ha acquisito chiari impegni nei confronti di alcuni aspetti identitari è, inoltre, consapevole delle implicazioni che le proprie decisioni comportano, si presta ad attività che rinforzano le proprie scelte e dimostra fedeltà ed ottimismo rispetto ad esse (Laghi, Baiocco, Attanasi e D'Alessio, 2009).

Diverse ricerche internazionali riguardanti la relazione tra identità e benessere psicologico evidenziano come l'assunzione di impegni precisi nei diversi ambiti della propria

vita, dopo un periodo di attiva esplorazione, sia correlata con livelli ottimali di benessere psicologico, ed al contrario, come il vagare da un'alternativa identitaria a un'altra, senza dimostrare alcun interesse, sia correlato con più alti livelli di disagio psicologico (Laghi, D'Alessio, Baiocco, Gurrieri, 2009).

L'identità è, quindi, un costante bilancio tra continuità di sé e cambiamento di sé, un processo che si situa contemporaneamente sia su un piano individuale sia socio-contestuale (Laghi et al., 2008): l'identità quale continua ricostruzione coerente del rapporto che l'individuo ha con l'ambiente di vita, individuando nei meccanismi di assimilazione e di accomodamento la possibilità di risoluzione dei conflitti scaturiti dalle ripetute transazioni tra la persona ed il contesto. Anche la prospettiva dei sé possibili mette in mostra la natura sociale del sé e dell'identità. Le nuove capacità cognitive e metacognitive dell'adolescente gli consentono di possedere delle rappresentazioni differenti di sé nel futuro. Le esperienze passate e il contesto socio-culturale scandiscono i tempi di scelta e influenzano la costruzione dei sé sperati e temuti. L'adolescente si sperimenta e compie scelte sulla base delle opportunità offerte dal contesto, con i suoi mandati e le sue regole e con la maturata consapevolezza di ciò che vuole essere nel futuro. I sé possibili, infatti, forniscono gli schemi interpretativi per la valutazione dei comportamenti attuali e futuri (Laghi, Baiocco, D'Alessio, Provenzano, 2005).

Il disagio psichico in adolescenza: fattori di rischio e di protezione

Numerose ricerche hanno identificato alcuni fattori psicosociali quali predittori del disagio psichico, tra cui, caratteristiche di personalità, depressione, bassa autostima, fattori legati al sistema familiare, esperienze di vita negative e disturbi della regolazione affettiva.

È stato più volte ribadito il ruolo positivo di un'autostima elevata sull'adattamento emozionale e sul benessere psicologico dell'adolescente. Laghi e Pallini (2008) suggeriscono che un livello elevato di autostima può essere considerato un fattore protettivo rispetto ai disturbi mentali. Bassi livelli di autostima sono stati spesso associati, infatti, al comportamento suicidario in adolescenza poiché predispongono l'adolescente alla depressione e ad altre difficoltà psichiche.

Anche le caratteristiche di personalità possono essere considerate importanti per comprendere lo sviluppo del disagio psichico. Diverse ricerche suggeriscono come il disagio psicopatologico sia correlato positivamente con la dimensione di Psicoticismo del modello di personalità di Eysenck (Jessor, 1998). Altri studi, seguendo come modello teorico di riferimento la Teoria dei Cinque Fattori, dimostrano come il disagio esperito in adolescenza sia inversamente correlato a variabili di personalità quali Estroversione, Stabilità emotiva e Coscienziosità (Ciarrochi, Scott, Deane, Heaven, 2003).

L'adolescenza non rappresenta la conclusione della fase evolutiva, che segna il passaggio ad una fase adulta stabile, bensì un particolare periodo, nello sviluppo della persona,

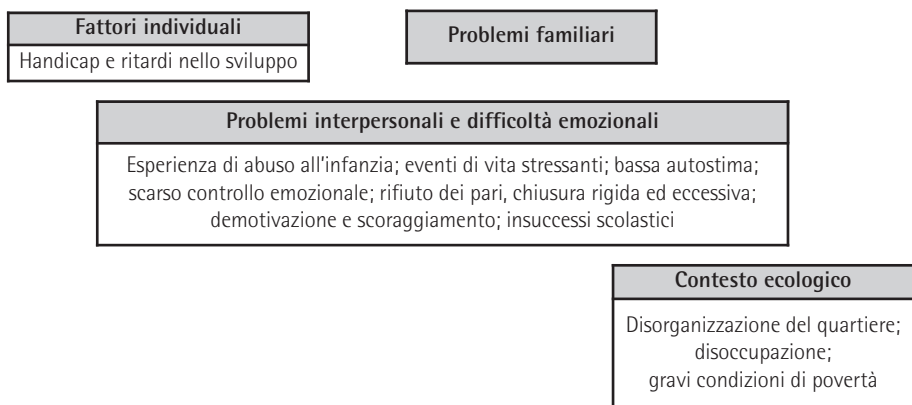
con le sue crisi o momenti problematici, che possono essere più o meno forti rispetto all'età adulta o alla vecchiaia.

Lo studio sui fattori di rischio ha subito una decisa evoluzione nel corso del tempo; inizialmente, partito da una prospettiva incentrata sul singolo fattore si attesta attualmente verso un'ottica di maggiore integrazione di diversi aspetti. Un altro importante cambiamento ha riguardato l'inquadramento di quei fattori che influenzano maggiormente la persona ed i suoi comportamenti. Per lungo tempo ci si è interrogati sulla prevalenza dei fattori individuali o ambientali, cercando di definire, con precisione, quali fattori avessero un maggior peso nell'influenzare l'azione delle persone (Laghi, Liga, Baumgartner e Baiocco, 2012).

Attualmente, in ricerca, va affermandosi la presenza di prospettive più dinamiche e articolate, nelle quali è obiettivamente difficile stabilire l'effettivo peso di ciascun fattore. Ognuno di questi, ad esempio, può presentare un'influenza diretta o, semplicemente, essere un moderatore della relazione, tra un altro fattore ed un comportamento a rischio. Si è cercato di assumere, quindi, un'impostazione che tende a spiegare il rischio, come l'interazione continua di una molteplicità di fattori, in cui appare improbabile che i fattori di rischio, a carico della persona, della famiglia e dell'ambiente sociale, considerati isolatamente, possano dare una spiegazione esaustiva dell'equilibrio psicologico del soggetto (Laghi, Pallini, De Sclavis, 2012).

Secondo Coie e colleghi (1993) numerosi sono i fattori che possono contribuire in maniera significativa alla nascita di un disagio che può cronicizzarsi e diventare disturbo (Calaprice, 2013): fattori genetici (handicap e ritardi nello sviluppo); fattori individuali come problemi interpersonali e difficoltà emozionali; problemi familiari (Bassa classe sociale; funzionamento familiare non adattivo e problematico), fattori contestuali (disorganizzazione del quartiere, disoccupazione e condizioni di povertà).

Figura 2.1 Fattori di rischio secondo il modello di Coie et al. (2003)



Anche Flick (1995) sostiene che, per indagare in modo esaustivo un fenomeno, è importante distinguere almeno cinque livelli:

- individuale (si riferisce all'analisi dei vari soggetti coinvolti);
- istituzionale (riguarda i servizi che si occupano di adolescenti);
- di comunità (fa riferimento al network delle istituzioni da coordinare);
- di professionalizzazione delle scienze (riguarda l'integrazione dei diversi contributi disciplinari e delle figure professionali che si occupano di adolescenza).

Nel modello di prevenzione e di promozione del benessere adottato i fattori di rischio sono stati considerati non come causa di un singolo comportamento problematico, bensì un insieme di fattori interagenti che ne favoriscono l'insorgenza. Nell'ambito del disagio psichico i principali fattori di rischio presentano caratteristiche: individuali (caratteristiche di personalità, variabili cognitive); relazionali (appartenenza a gruppi di pari); familiari (attaccamento, funzionamento familiare, stili parentali); sociali (SES, contesto culturale, sociale, politico).

Da un punto di vista preventivo sono stati analizzati tutti quei fattori di protezione che garantiscono la salvaguardia dei giovani da situazioni di rischio e di disagio.

Tale prospettiva permette di comprendere meglio la complessità dei processi di sviluppo, poiché analizza la rete di rapporti dell'adolescente e le conoscenze, i significati e le aspettative che gli adolescenti sperimentano nei confronti delle diverse agenzie educative: scuola, famiglia e territorio. In particolare sono analizzati i seguenti fattori di rischio e di protezione:

- a) Disagio psichico;
- b) Funzionamento familiare;
- c) Rendimento scolastico;
- d) Prospettiva temporale;
- e) Ottimismo, senso della vita e senso di autodeterminazione.

La scelta di queste variabili è stata dettata dalla necessità di analizzare i fattori di rischio e di protezione, al fine di poter progettare programmi di intervento che siano specifici per target di adolescenti che sperimentano specifici disturbi psicopatologici.

2.2 La descrizione dello strumento: *Symptom Checklist-90 Revised (SCL-90-R)*

La batteria di strumenti è composta da un questionario autobiografico che ha permesso di rilevare il genere, l'età e le caratteristiche socio-economiche, la nazionalità e lo status familiare; un questionario che indaga il rendimento scolastico dello studente e da un set di strumenti che, secondo la letteratura presa in rassegna, indagano i principali fattori di rischio e di protezione legati al disagio psichico. Gli strumenti di misura utilizzati saranno illustrati nei diversi capitoli, tenendo conto della specificità dei costrutti inda-

gati. In questa sede si presenta la *Symptom Checklist-90 Revised* (SCL-90-R) (Derogatis, 1994), che è stata utilizzata per indagare il livello psicopatologico dei soggetti che hanno partecipato alla ricerca.

La scala di autovalutazione messa a punto per valutare sintomi psicopatologici, è costituita da 90 item, che valutano disturbi eventualmente sperimentati nel corso degli ultimi quindici giorni. Per ogni item il soggetto ha 5 possibilità di risposta su una scala da 0 a 4 (0=Per niente, 1=Un poco, 2=Moderatamente, 3=Molto, 4=Moltissimo), che esprime assenza o presenza crescente del disturbo valutato. L'analisi fattoriale della versione italiana ha permesso di identificare 8 fattori o sottoscale, che esplorano le seguenti aree psicopatologiche:

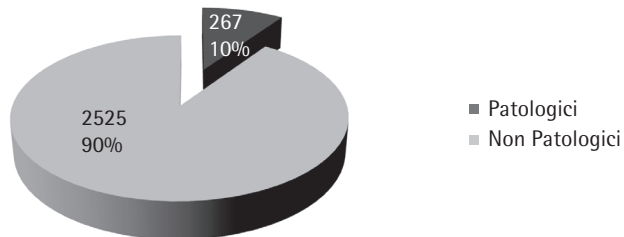
- Disagio Relazionale: punteggi elevati indicano sentimenti di inadeguatezza e inferiorità nei confronti di altre persone.
- Lamentele somatiche: riflette disturbi che sorgono dalla percezione di disfunzioni corporee.
- Ansia: include un insieme di sintomi e comportamenti correlati a un'alta ansia manifesta e in una persistente risposta di paura irrazionale e non proporzionata nei confronti di persone, luoghi e occasioni specifiche che conduce a comportamenti di evitamento/fuga.
- Aggressività-Ostilità: punteggi elevati indicano una sintomatologia caratterizzata da pensieri, sentimenti e azioni tipiche di uno stato di rabbia, irritabilità, risentimento.
- Disforia: punteggi elevati indicano una sintomatologia caratterizzata da stato dell'umore negativo, caratterizzato da deflessione del tono dell'umore, facilità al pianto, elevata irritabilità, nervosismo e agitazione interna.
- Ideazione Depressiva: riassume un ampio spettro di sintomi concomitanti a una sindrome depressiva.
- Ossessione-Compulsione: racchiude pensieri, impulsi e azioni sperimentate come incoercibili e non volute dal soggetto.
- Disturbi del sonno: è una scala aggiuntiva che permette di identificare i disturbi legati al ritmo sonno-veglia.

Valutazioni psicometriche hanno dimostrato una buona coerenza interna dello strumento (alpha compresa tra .77 e .90), buona affidabilità test-retest e buona validità concorrente, di costruito, e discriminante (Derogatis, 1994; Laghi, Baiocco, D'Alessio e Gurrieri, 2009). Sono definiti 3 indici riassuntivi globali: GSI (*General Symptomatic Index*), che esprime il migliore indicatore globale del livello di intensità e della profondità del disagio ed è dato dal rapporto tra la sommatoria di tutti gli item e quelli valutati; PST (*Positive Symptom Total*), il numero degli item segnati positivamente e rappresenta il numero di sintomi riportato dal soggetto; PSDI (*Positive Symptom Distress Index*), come rapporto tra la somma di tutti gli item e il PST ed esprime un indice di stile di risposta del soggetto; fornisce informazioni relative alla possibilità che il soggetto abbia accentuato o attenuato il disagio sintomatologico.

2.3 Il disagio psichico negli adolescenti: differenze di genere, età, area geografica e nazionalità

I punteggi ottenuti dai soggetti alle diverse dimensioni dell'SCL-90-R sono stati standardizzati considerando i valori medi del campione normativo (Sarno, Preti, Prunas e Maddedu, 2013; Laghi et. al., 2009). Sono stati utilizzati come punteggi standardizzati i punti T (Media=50; DS=10). Sono considerati come adolescenti a rischio psicopatologico tutti coloro che hanno ottenuto un punteggio superiore o uguale a due deviazioni standard (Punti T maggiori o uguali di 70; N= 267) con una percentuale del 9,6% (Grafico 2.1).

Grafico 2.1 Numero di adolescenti con un profilo psicopatologico (V.A., %)

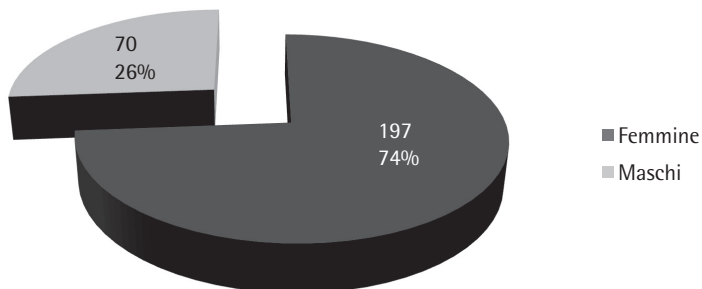


Fonte: ISFOL, 2014

Per verificare la presenza di eventuali differenze di genere, di età e di regione di appartenenza sono state computate le frequenze differenziando i due gruppi (patologici vs. non patologici).

C'è un numero significativamente maggiore di ragazze che sperimentano disagio psichico (N=197) rispetto ai ragazzi (N= 70; $\chi^2(1) = 157.79$, $p < 0.05$) (Grafico 2.2).

Grafico 2.2 Numero di adolescenti con un profilo psicopatologico: differenze di genere (V.A., %)



Fonte: ISFOL, 2014

Non emergono differenze statisticamente significative in relazione alle classi di età considerate e alla Regione di appartenenza.

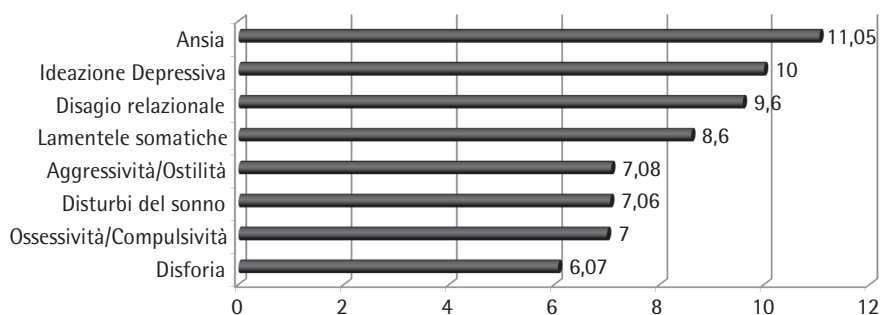
Si è verificata anche la presenza di eventuali differenze rispetto alla nazionalità. Dal campione totale sono stati individuati tre sottogruppi di adolescenti: adolescenti italiani (nati in Italia da entrambi i genitori italiani; N=2.518); immigrati di I generazione (adolescenti nati in un Paese diverso dall'Italia con entrambi i genitori emigrati in Italia; N=147); immigrati di II generazione (adolescenti nati in Italia con entrambi i genitori immigrati che risiedono in Italia; N=127).

Non emergono differenze statisticamente significative della nazionalità in relazione al disagio psichico ($\chi^2(1) = 2.17, p = .33$).

Le dimensioni psicopatologiche: disagio relazionale, aggressività, ansia, disforia, depressione

Nel Grafico 2.3 è riportato il numero di soggetti che presentano punteggi T maggiori o uguali a 70 sulle diverse scale dell'SCL-90-R. Le percentuali più elevate riguardano la sintomatologia ansiosa (11,05%), seguite dall'ideazione depressiva (10%) e da disagio relazionale (9,6%).

Grafico 2.3 Numero di adolescenti con un punteggio clinico (T>70) alle scale sintomatologiche



Fonte: ISFOL, 2014

Status socio-economico, status familiare e disagio psichico

Lo status socio-economico è stato calcolato con l'indice di Hollingshead (Hollingshead, 1975). Questo indice si basa essenzialmente su due variabili: il livello educativo-culturale e la professione svolta dai genitori.

Per il calcolo dell'indice sintetico di Hollingshead si è usato il seguente algoritmo: a) si è ponderato il livello educativo di ciascuno dei genitori moltiplicandolo per 3; b) si è

ponderata la professione svolta da ciascuno dei genitori moltiplicandola per 5; c) si sono sommati per ogni individuo, i valori ponderati relativi all'educazione e al lavoro svolto; d) se entrambi lavoravano si è fatta la media della somma dei loro indici; se solo uno dei due lavorava, si è usato solo il suo indice. I dati così ottenuti sono stati raggruppati poi in 3 classi: SES basso (N=684; 24.5%), SES medio (N=1.779; 63.7%), SES alto (N=329; 11.8%).

C'è un numero significativamente maggiore di ragazzi con status socioeconomico basso (N=43; 13.1%) che sperimentano disagio psichico rispetto ai ragazzi con status medio (N=168; 9.4) e alto (N=56; 8.2%; $\chi^2(1) = 6.20, p < 0.05$) (Tabella 2.1).

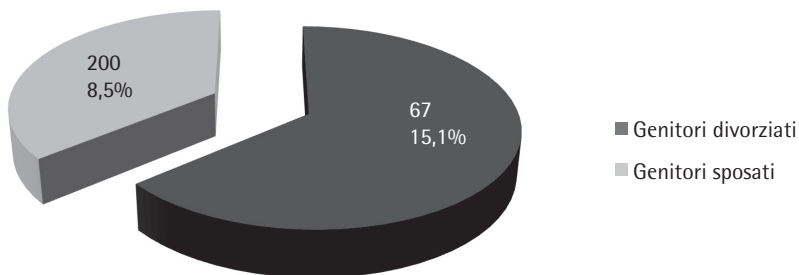
Tabella 2.1 Numero di adolescenti con un profilo psicopatologico: differenze di status socioeconomico

Chi quadro=6.20; p=<,05		Non Patologici	Patologici	Totale
Alto	Frequenze	628	56	684
	% entro Status	91,8%	8,2%	100,0%
Medio	Frequenze	1611	168	1779
	% entro Status	90,6%	9,4%	100,0%
Basso	Frequenze	286	43	329
	% entro Status	86,9%	13,1%	100,0%
Totale	Frequenze	2525	267	2792
	% entro Status	90,4%	9,6%	100,0%

Fonte: ISFOL, 2014

C'è un numero significativamente maggiore di ragazzi con genitori che sono divorziati (N= 67; 15.1%) che sperimentano disagio psichico rispetto ai ragazzi che vivono in un nucleo familiare composto da entrambi genitori sposati (N=200; 8.5%; $\chi^2(1) = 18.82, p < 0.05$) (Grafico 2.4).

Grafico 2.4 Numero di adolescenti con un profilo psicopatologico: differenze di status familiare



Fonte: ISFOL, 2014

2.4 Sintesi dei risultati

Il presente contributo ha permesso di individuare alcuni fattori di rischio e di protezione del disagio psicologico tra adolescenti italiani. I primi risultati, in riferimento alla variabile genere, permettono di evidenziare come tra il campione esaminato vi sia una maggioranza di adolescenti di genere femminile che ha sperimentato disagio psichico. In particolare, come dimostrano precedenti ricerche svolte in ambito internazionale (Borowsky *et al.*, 2001; Wild, Flisher e Lombard, 2004), il genere femminile è maggiormente incline a sperimentare vissuti di disagio psichico rispetto al gruppo di coetanei maschi. La più alta frequenza di psicopatologia nelle donne, soprattutto nello spettro dell'umore e dell'ansia, è confermata in numerosi studi epidemiologici (Barrett, Robin, Pietromonaco e Eyssell, 1998), e ciò sembra corrispondere ad una maggiore frequenza di agiti suicidari nella popolazione femminile (Platt, 1992; Diekstra, 1993).

I risultati concordano con quelli riportati dal Progetto PrISMA (Progetto Italiano Salute Mentale Adolescenti), prima ricerca epidemiologica multicentrica italiana che ha indagato la prevalenza dei disturbi psichici tra i preadolescenti di età compresa tra i 10 e i 14 anni. Il 9,1% del campione ha soddisfatto i criteri per un disturbo psichico secondo la classificazione del DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV - Text Revisited, 2000), ma trattandosi di patologia "minore", non è detto che sia riconosciuta o riconoscibile senza un percorso di valutazione clinica accurato. La popolazione preadolescenziale presa in considerazione soffre maggiormente di disturbo post-traumatico da stress, disturbi d'ansia, disturbo ossessivo-compulsivo, fobie (Pavoncello e Lorusso, 2013).

Anche lo status socioeconomico basso sembra risultare un fattore di rischio importante. Questo risultato è parzialmente confermato dalla letteratura poiché se in recenti ricerche si afferma che il livello di scolarità del padre, lo stress e la preoccupazione per la situazione economica della propria famiglia sembrano avere il peso molto importante (Cerel *et al.*, 2005), altre suggeriscono che lo *status* socioeconomico non costituisce un fattore rilevante di rischio.

La variabile età sembra non influire sulla presenza di disagio psichico, questo probabilmente perché il campione oggetto della ricerca è composto da adolescenti che vivono la medesima fase di transizione.

Un altro dato interessante è l'assenza di differenze tra adolescenti immigrati e italiani. Appare comune in letteratura, l'opinione che il processo migratorio di per sé possa essere considerato un fattore di rischio riconosciuto per lo sviluppo di diversi problemi emotivi e comportamentali, soprattutto negli adolescenti e se questi ultimi sono obbligati a passare attraverso questo processo di migrazione senza il sostegno e la protezione di un genitore o un adulto di riferimento. Molti studi recenti, invece, mostrano come il processo migratorio per un adolescente non necessariamente causa lo sviluppo di difficoltà emotive e comportamentali. Gli adolescenti definiti come immigrati di I

generazione di solito ottengono *outcome* positivi in misura maggiore rispetto agli immigrati di II generazione (adolescenti nati in Italia da genitori immigrati) e agli adolescenti italiani, mostrando una grande autonomia che si manifesta spesso con ottime capacità di resilienza.

Una variabile importante che sembra essere legata al disagio psichico è la presenza di genitori separati e/o divorziati, così come confermato da numerose ricerche nazionali ed internazionali. Le esperienze negative con adulti significativi e la scarsità di feedback ricevuti durante la crescita da entrambi i genitori compromettono il buon adattamento psicosociale ed una progressiva consapevolezza e sicurezza delle proprie capacità (Jessor, 1998).

Proprio la presenza di un legame solido e flessibile con i genitori fornisce quella giusta dose di sicurezza nei ragazzi per esplorare in piena autonomia le varie alternative identitarie al fine di definire un personale progetto di vita.

La propensione dei ragazzi a sperimentare possibilità diverse e a scegliere obiettivi propri, liberi da influenze esterne, è legata alla percezione di una base sicura cui poter fare affidamento nei momenti più critici. L'ignoto e l'incertezza non scoraggiano né spaventano l'adolescente con un attaccamento sicuro verso le figure genitoriali perché le esperienze pregresse e le rappresentazioni di tali esperienze hanno rafforzato i livelli di fiducia e di accessibilità agli altri significativi.

Le modalità relazionali apprese in famiglia tendono ad essere generalizzate anche al di fuori del contesto familiare, nel rapporto con altri significativi, quali gli amici e gli insegnanti, figure che, nella quotidianità dell'adolescente, assumono un peso importante. In particolare, il gruppo dei pari diviene il terreno più fertile su cui coltivare intimità e supporto emotivo, mentre uno stile di insegnamento che accoglie e promuove il bisogno di autonomia dello studente è associato positivamente all'esplorazione vocazionale e all'impegno (Silbereisen e Noack, 1988).

Come ipotizzato e in accordo con la letteratura (Reis e Youniss, 2004; Wilkinson, 2004; 2008; Zimmerman, 2004), rapporti conflittuali, caratterizzati da scarsa fiducia e dialogo e da sentimenti di risentimento e rabbia verso le ulteriori agenzie educative significative, come la scuola, sono più frequenti negli adolescenti con disagio psichico.

Tale risultato evidenzia come, ancora una volta, i livelli di esplorazione siano fortemente legati alle caratteristiche dei legami affettivi. La mancata assunzione di impegni stabili e l'assenza di qualsiasi attività di sperimentazione individuale anche in ambito scolastico sono associati a rapporti problematici e conflittuali con gli altri significativi.

Andando oltre la logica binaria del tipo sì/no, intervenire/non intervenire; è necessario lavorare sul "come": come individuare o negare i rischi, facendo che cosa, come intervenire o non intervenire mantenendo e rafforzando una capacità di osservare gli sviluppi, di apprendere da essi e di ristrutturare le proprie strategie.

La prevenzione è ritenuta una strategia prioritaria e fondamentale: nell'ambito della progettualità di interventi concreti è indispensabile pensare a progetti rivolti a quelle

fasce più giovani di persone, ritenute particolarmente a rischio, che coinvolgono, contemporaneamente, i genitori e gli insegnanti, nonché i principali protagonisti coinvolti nella vita dei ragazzi.

3. Il disagio psichico nel contesto scolastico

3.1 Il benessere a scuola per contrastare il disagio psichico adolescenziale

La società attuale, sempre più complessa, genera un paradosso sorprendente: per un verso, grazie al progresso tecnologico, essa permette di ampliare l'orizzonte esistenziale di ciascun soggetto a dimensioni impensabili in passato, per altro, a causa della crescente complessità culturale e degli eccessivi stimoli psicologici che generano giochi di equilibri e squilibri nell'ambito delle esperienze vissute, determina contraddittorietà e problematicità, rendendo difficile sviluppare senso di appartenenza al contesto sociale e alla propria realtà. Tutto ciò non consente la ricerca e la valorizzazione di singole autenticità personali e condiziona la qualità dei rapporti interpersonali e della vita sociale e comunitaria di ciascun soggetto generando insicurezza, ansia, perdita di punti di riferimento. Non c'è quindi da meravigliarsi se tutto ciò determina negli adulti e negli adolescenti un atteggiamento diffuso di crisi esistenziale che produce atteggiamenti fatalistici e rinunciatari o, al contrario, aggressivi, oppositivi e trasgressivi, atteggiamenti che in letteratura vengono definiti di "disagio psicologico". Tale concetto è ricorrente nel linguaggio comune e in quello scientifico, è un termine contenitore, il cui vasto ambito semantico può favorire ambiguità interpretative. In alcuni casi infatti "disagio" è sinonimo di "disadattamento" e di "devianza", altre volte invece questi concetti vengono intesi secondo una progressione che allude ad una crescente problematicità, attraverso la successione di tappe che vanno da un diffuso malessere dell'individuo ad un conclamato conflitto sociale. Particolarmente illuminante sembra la seguente distinzione effettuata dal pedagogo Regoliosi (2010) che considera *disagio*, *disadattamento*, *devianza* come concetti fra loro omogenei ma diversi. L'autore considera il *disagio*, come una condizione legata a percezioni soggettive di malessere (il disagio *si sente* ma *non necessariamente si vede*), il *disadattamento*, è l'espressione oggettiva di una relazione disturbata con uno specifico ambiente (si parla infatti di disadattamento scolastico, sociale, ecc.), mentre la devianza, come un comportamento che infrange visibilmente una norma (giuridica o culturale) determinando lo stigma sociale.

Nel tratto adolescenziale, che è già di per sé un periodo complesso per ciascun individuo alle prese con la costruzione della propria identità, tale sentimento di malessere si amplifica e il disagio si configura come sofferenza, come frattura, frammentazione del senso della propria unità e non coerenza con la realtà vissuta ed ideale a cui aspira, come difficoltà a gestire il rapporto con l'altro, come bisogno di colmare e dare senso alle proprie scelte nella relazione con il gruppo sociale di appartenenza (Muschitiello, 2008). I ragazzi che maggiormente rischiano di trasformare il loro disagio in devianza o marginalità, appunto chiamati "soggetti a rischio", sono quasi sempre fragili, caratterizzati da bassa autostima, dall'intima percezione di non farcela e di non essere all'altezza o al contrario caratterizzati da un *super ego* e da una visione onnipotente di sé e della propria forza, ma soprattutto dalla insufficienza o totale mancanza di idonei supporti educativi e di validi modelli di riferimento con cui rapportarsi. Tutto questo li porta a relazionarsi in modo distorto con se stessi e con gli altri, sviluppando comportamenti aggressivi o autolesivi. A questi ragazzi in modo particolare deve rivolgersi l'attenzione della pedagogia sia per cogliere nella fase interpretativa gli elementi che stanno alla base del disagio, sia per favorire in direzione pedagogica la costruzione di alternative funzionali ed evitare che certi comportamenti sconfinino dal rassicurante campo della cosiddetta normalità, diventando patologici.

In questa prospettiva diviene evidente l'importanza che la scuola, il luogo principale in cui bambini ed adolescenti spendono più tempo nello stare insieme, sviluppi progetti di educazione al ben-essere, inteso come occasione formativa tesa a rafforzare pensieri e pratiche che diano vita a relazioni positive ed efficaci tra studenti, insegnanti e scuola, generando un senso di appartenenza a quest'ultima quale importante fattore di protezione e di prevenzione del disagio psichico adolescenziale. Ogni individuo, infatti, entra nella scuola con il proprio patrimonio di storia personale che ha le radici nell'ambito familiare e nel contesto sociale di appartenenza. Nell'impatto con i pari e con l'istituzione (le sue regole, le sue richieste, il suo funzionamento) il ben-essere individuale si rivela e trova punti di contatto e di continuità con quello altrui.

È in forza di queste considerazioni che nella ricerca si è scelto di privilegiare un paradigma di tipo sistemico che consideri la scuola una comunità vivente con le sue finalità specifiche, con il suo sfondo istituzionale ma anche con l'insieme delle relazioni che la caratterizzano e che la rendono comunità di appartenenza umana.

A tal proposito nella ricerca si è deciso di utilizzare la scala *School Connectedness*, un adattamento della *School Connectedness Scale* e della *Sense of school memberships scale* (Crespo et al., 2013), con l'intento di valutare il senso di appartenenza che lo studente nutre nei confronti della scuola, dei propri insegnanti e dei compagni (*feeling students belong to school context*, *idem*, p. 995) e di valutare quanto influisca sul loro disagio psichico.

Dalla letteratura internazionale, infatti, emerge che il senso di appartenenza alla scuola (Crespo et al., 2013), dipende dalle caratteristiche e dalla qualità della dimensione relazio-

nale insegnanti – alunni e che gli effetti di tale relazione influiscono notevolmente non solo sugli apprendimenti ma anche sullo stato di ben-essere psicologico dell'adolescente. In letteratura esistono altre importanti ricerche internazionali che confermano la validità della *School Connectedness Scale* e l'importanza di migliorare il senso di appartenenza a scuola degli adolescenti per prevenire situazioni di disagio psicologico adolescenziale. Tra queste si segnala lo *School Well-being Model* (Konu, Rimplea, 2002), secondo il quale ogni studente dovrebbe essere considerato dalla scuola come membro della comunità al quale garantire (attraverso relazioni significative e positive con gli insegnanti e con i compagni) la partecipazione all'assunzione di decisioni e agli altri aspetti della vita scolastica. In questo modello il concetto di benessere dell'adolescente nel contesto scolastico viene ricondotto al senso di appartenenza a scuola che secondo gli studiosi dipende da 4 categorie: le condizioni di salute del soggetto (*health*); le condizioni della scuola (*having*); le relazioni presenti nell'ambiente sociale di apprendimento (*loving*); le modalità attraverso le quali la scuola offre strumenti per l'autorealizzazione. Il modello *School Well-being Model* è stato successivamente applicato empiricamente (Konu e Lintonen, 2006; Konu e Rimplea, 2003), confermando l'esistenza di interdipendenze forti tra benessere psicologico dell'adolescente e appartenenza al contesto scolastico adattivo e interattivo. Tra le associazioni più significative figurano quella tra l'orientamento al futuro degli adolescenti e l'esistenza di relazioni efficaci con gli insegnanti ossia relazioni in grado di stimolare nei ragazzi: aspettative realistiche rispetto alle proprie possibilità (capacità di autovalutazione), il sentirsi stimolati ad esprimere il proprio punto di vista, il sentirsi supportati nelle fasi di difficoltà, il sentirsi ascoltati e compresi nei propri bisogni, il sentire di avere idee utili per la comunità.

L'utilizzo della *School Connectedness Scale* nella ricerca costituisce, pertanto, un supporto scientifico valido in grado di analizzare l'esperienza scolastica nella prospettiva degli studenti, facilitando la comprensione di atteggiamenti, significati, valori e comportamenti.

3.2 La *School Connectedness Scale* per la valutazione del senso di appartenenza verso il contesto scolastico

Per valutare il senso di appartenenza verso il contesto scolastico è stato utilizzato l'adattamento italiano (Laghi, 2013) della *School Connectedness Scale* (Crespo et al., 2013). La scala è composta da 7 item (rispetto agli originali 8 item³) che mirano a valutare il

³ La validazione italiana della *School Connectedness Scale* è stata effettuata da Fiorenzo Laghi (2013), così come le elaborazioni statistiche contenute nel presente capitolo (differenze di genere e di età; differenze tra adolescenti con profilo psicopatologico e non; analisi della regressione gerarchica). A seguito dell'analisi di affidabilità dello strumento, l'item originale "Sono orgoglioso della mia scuola" è stato eliminato dal computo totale della scala. L'alpha di Cronbach migliora, eliminando l'item, raggiungendo il valore di .88.

senso di appartenenza che lo studente nutre nei confronti della propria scuola, dei propri insegnanti e dei propri compagni («*feeling students belong to school context*», *idem*, p. 995). I 7 item utilizzati possono essere suddivisi in tre sottogruppi: l'item riferito alla relazione con la scuola («Mi piace andare a scuola»); gli item connessi alla relazione instaurata con gli insegnanti («Sento che i miei insegnanti mi rispettano», «I miei insegnanti mi capiscono», «Ho l'opportunità di parlare con i miei insegnanti») e, infine, gli item che esplorano le relazioni con i pari («Mi sento bene con i miei compagni di classe», «Mi sento bene con i miei compagni di scuola», «Sento di essere trattato con rispetto da altri studenti»). Per ogni item della scala è stata prevista una modalità di risposta a 5 passi da "per niente vero" a "sempre vero" e l'attendibilità della scala, misurata con il coefficiente Alpha di Cronbach, è soddisfacente ($\alpha = 0.88$).

La scala è stata somministrata nel 2013 (Crespo et al.) ad un campione di 1774 studenti neozelandesi, per comprendere l'incidenza delle relazioni familiari e scolastiche rispetto all'orientamento al futuro, corroborando l'ipotesi che sussista una significativa relazione, sia diretta che indiretta, tra le dimensioni indagate. Le relazioni scolastiche, infatti, incidono anche indirettamente sull'orientamento al futuro espresso dei giovani, attraverso l'influenza che esercitano sulle relazioni familiari. Ciò avviene anche inversamente, dimostrando la rilevanza dei contesti familiari e scolastici nello sviluppo adattivo e funzionale dei giovani.

La ricerca di Crespo si inserisce in un vasto campo di indagine che ha fatto emergere numerose evidenze empiriche, chiarendo come gli adolescenti, per i quali si registra un elevato senso di appartenenza (verso il contesto familiare e scolastico), manifestavano migliori livelli di benessere, salute e capacità di adattamento. Il senso di appartenenza verso il contesto scolastico, infatti, funziona da fattore di protezione verso il rischio di disagio, favorendo lo sviluppo adattivo dell'adolescente (Jose, Ryan, Pryor, 2012; Barber, Schluterman, 2008).

3.3 Il senso di appartenenza verso la scuola, i pari e gli insegnanti: genere, età, nazionalità

Per verificare il peso delle differenze di genere, di età e di nazionalità, sono stati effettuati disegni di analisi della varianza, considerando come variabile dipendente il punteggio totale alla *School Connectedness Scale*. In linea con le ricerche internazionali, non emergono differenze di genere statisticamente significative ($F(1,2790) = .51$; $p = .15$): gli studenti ottengono punteggi medi (media = 3.22) simili alle studentesse (media = 3,20). Anche l'età non rappresenta una variabile discriminante rispetto al senso di appartenenza a scuola ($F(2,2789) = 2.38$; $p = .93$), così come per la variabile nazionalità: il punteggio medio degli studenti italiani sulla *School Connectedness Scale* è di 3,21; per gli studenti immigrati appartenenti alla I generazione è di 3,26; per gli studenti di II generazione il valore medio è di 3,27.

Successivamente, si sono analizzate le risposte fornite dall'intero campione per ogni singolo item, mantenendo come criterio di aggregazione le tre dimensioni relazionali prese in considerazione dal questionario: la scuola, gli insegnanti e i pari.

Al fine di sviluppare una riflessione più analitica, ma al contempo sufficientemente sintetica, sono state aggregate le modalità di risposta per generare variabili dicotomiche capaci di esprimere un giudizio sinottico, o positivo (accorpendo le frequenze delle modalità di risposta spesso e sempre vero) o negativo (accorpendo le frequenze delle modalità di risposta per niente, raramente e a volte vero).

Il primo dato analizzato riguarda il gradimento espresso verso l'esperienza scolastica (item "Mi piace andare a scuola") che, come si evince dalla tabella 3.1, risulta particolarmente basso. A meno di tre studenti su dieci piace spesso (o sempre) andare a scuola. Risultato che non sorprende visto che, da ricerche recenti, il livello di *appealing* della scuola italiana risulta ben al di sotto della media europea (Romano, 2012, Gavosto, 2011).

Tabella 3.1 Gradimento espresso rispetto alla propria scuola

<i>SCUOLA</i>	Per niente, raramente, a volte vero	Spesso e sempre vero
Mi piace andare a scuola	72%	28%

Fonte: ISFOL, 2014

Anche il rapporto con i docenti non appare particolarmente positivo (tab. 3.2): solo un quarto del campione si sente spesso o sempre compreso dai propri insegnanti, infatti, per i tre quarti del campione "essere capiti" è un evento sporadico o inesistente.

Il dialogo, educativo e personale, tra docenti e discenti non si presenta sufficientemente agevole e il 64% degli studenti dichiara di non avere frequenti possibilità per parlare con i propri insegnanti (item: "Ho l'opportunità di parlare con i miei insegnanti").

Meno della metà del campione – il 43% – si sente costantemente rispettato dai propri insegnanti ("Sento che i miei insegnanti mi rispettano").

Tabella 3.2 Relazione con i propri insegnanti

<i>INSEGNANTI</i>	Per niente, raramente, a volte vero	Spesso e sempre vero
I miei insegnanti mi capiscono	75%	25%
Ho l'opportunità di parlare con i miei insegnanti	64%	36%
Sento che i miei insegnanti mi rispettano	57%	43%

Fonte: ISFOL, 2014

Il senso di appartenenza verso i pari registra percentuali nettamente più positive rispetto a quelle rilevate verso la scuola e i docenti (tab. 3.3). Le risposte spesso e sempre (il polo positivo) registrano valori che vanno dal 60% al 66%, sia quando gli studenti e

le studentesse del campione devono pronunciarsi in riferimento al benessere esperito in compagnia dei compagni di classe e di scuola, sia quando devono valutare se si sentono trattati con rispetto dai propri pari.

Tabella 3.3 Relazioni tra pari

<i>PARI</i>	Per niente, raramente, a volte vero	Spesso e sempre vero
Mi sento bene con i miei compagni di classe	34%	66%
Mi sento bene con i miei compagni di scuola	39%	61%
Sento di essere trattato con rispetto dagli altri studenti	40%	60%

Fonte: ISFOL, 2014

Le risposte fornite dall'intero campione (studenti con profilo patologico – PP - e studenti con profilo non patologico – PNP) per ogni singolo item che compone la *School Connectedness Scale* appaiono particolarmente significative anche perché solo per 2 item su 7 emergono differenze sensibili tra il gruppo degli studenti senza profilo patologico (PNP), da un lato, e il gruppo degli studenti con profilo patologico (PP), dall'altro. Tali differenze verranno approfondite nel successivo paragrafo.

3.4 Le relazioni con i pari, la frequenza scolastica e il disagio psichico

Nel presente paragrafo si approfondiscono le variabili scolastiche per le quali è emersa una differenza significativa tra soggetti con un profilo psicopatologico (PP) e soggetti con profilo non patologico (PNP).

In riferimento alla *School Connectedness Scale*, come si è già sottolineato, solo per 2 item su 7 emergono differenze sensibili tra il gruppo degli studenti senza profilo patologico (PNP), da un lato, e il gruppo degli studenti con profilo patologico (PP), dall'altro. Tali differenze si registrano per l'ultima area esplorata, quella relativa alle relazioni con i pari e precisamente per gli item: "Mi sento bene con i miei compagni di classe" e "Sento di essere trattato con rispetto dagli altri studenti" (tab. 3.4).

Tabella 3.4 Relazioni tra pari: differenze tra Profilo Patologico (PP) e Profilo Non Patologico (PNP)

<i>PARI</i>	Per niente, raramente, a volte vero		Spesso e sempre vero	
	PNP	PP	PNP	PP
Mi sento bene con i miei compagni di classe	34%	75%	66%	25%
Sento di essere trattato con rispetto dagli altri studenti	42%	75%	58%	25%

Fonte: ISFOL, 2014

Gli studenti con disagio psichico rispondono in modo pressoché identico a entrambi gli item, facendo emergere come anche la relazione con i pari non costituisca una fonte di benessere e soddisfazione.

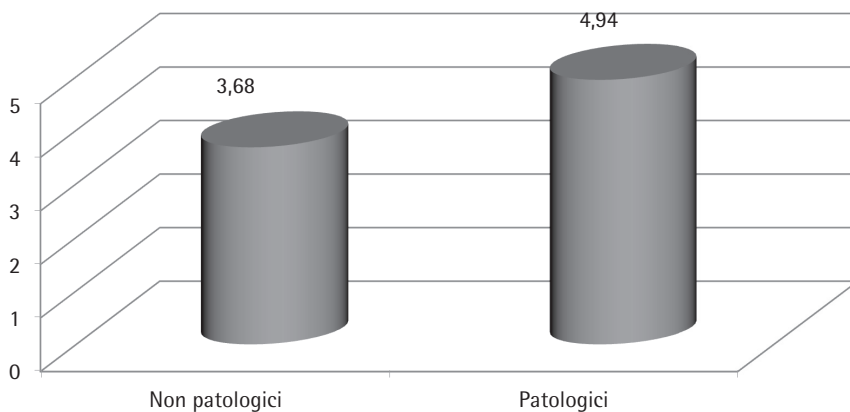
Solo il 25% di questi studenti dichiara di star spesso (o sempre) bene con i propri compagni e/o di sentirsi trattato con rispetto da quest'ultimi.

Soprattutto in questa fase del ciclo di vita, nella quale le relazioni tra pari assumono un'importanza sempre più rilevante, si potrebbe supporre che i compagni costituiscano un'ancora di salvezza rispetto a un contesto scolastico tutt'altro che attraente e significativo anche dal punto di vista delle relazioni con i docenti.

Ciò non accade invece per gli studenti con profilo patologico che abitano uno spazio scolastico che appare privo di ogni tipo di relazione positiva.

Anche in riferimento alla frequenza scolastica (registrata in base alla dichiarazione dello stesso studente), si evidenzia una sensibile differenza tra il profilo patologico (PP), con una media di circa 5 assenze nel corso di un mese, e il profilo non patologico che invece dichiara un numero medio di 3,7 assenze al mese (Grafico 3.1).

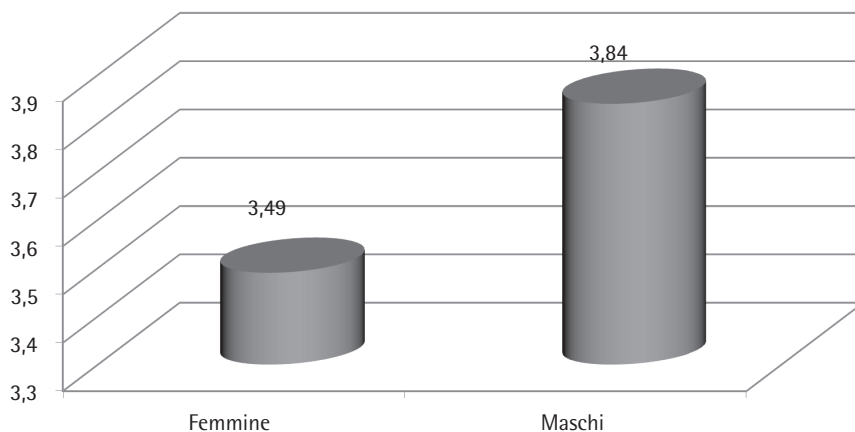
Grafico 3.1 Media delle assenze in un mese: differenze rilevate tra PP e PNP



Fonte: ISFOL, 2014

Si ricorda che il profilo patologico è costituito in prevalenza da studentesse. La maggiore quantità di assenze registrata in tale profilo, quindi, appare ancor più interessante se la si mette in relazione con un altro risultato, sempre riferito alla assiduità scolastica, ma questa volta distinguendo i risultati dell'intero campione in base al genere. Nel campione dell'indagine, infatti, le studentesse dichiarano di assentarsi con minor frequenza, in media 3,5 assenze in un mese, rispetto agli studenti in media 3,8 assenze in un mese (Grafico 3.2).

Grafico 3.2 Media delle assenze in un mese: differenze rilevate in relazione al genere



Fonte: ISFOL, 2014

Nel prossimo paragrafo si procede all'analisi delle dimensioni scolastiche come possibili fattori di predizione/protezione del disagio psichico.

3.5 Il genere, il numero di assenze, l'età e il senso di appartenenza verso il contesto scolastico come predittori del disagio psichico

In una successiva analisi, per verificare il peso della frequenza e del rendimento scolastico e del senso di appartenenza a scuola come predittori del disagio psichico, è stato effettuato un disegno di analisi della regressione gerarchica. I predittori considerati sono stati i seguenti:

- al primo *step* il genere, l'età e la nazionalità;
- al secondo *step* le dimensioni relative alla frequenza (numero medio di assenze a scuola), al numero di bocciature e al rendimento scolastico (la media dei voti ottenuti nelle differenti materie scolastiche);
- al terzo *step* è stato considerato il senso di appartenenza verso il contesto scolastico, come risultato del punteggio aggregato ottenuto con la somministrazione della *School Connectedness Scale*.

È stata utilizzata come misura-criterio il Global Severity Index dell'SCL-90-R. I predittori che assumono un peso significativo positivo nella predizione del disagio psichico sono (Grafico 3.3):

- il genere,
- l'età,

- un numero più elevato di assenze,
- un basso senso di appartenenza verso il contesto scolastico.

La nazionalità, il rendimento scolastico e le bocciature non hanno dimostrato assumere un peso significativo nella predizione del disagio psichico (Tabella 3.5).

Le correlazioni messe in luce tra il disagio psichico adolescenziale, il genere (sono più esposte le ragazze) e l'età (sono più esposti gli studenti e le studentesse di età maggiore) sono approfondite e interpretate in altri capitoli del presente volume.

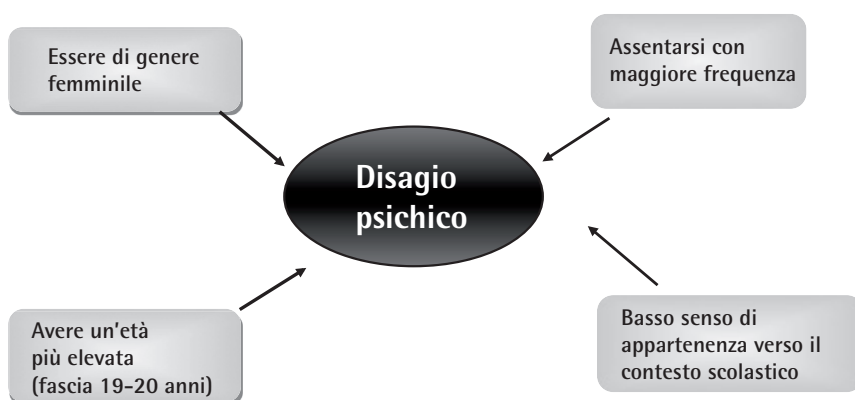
Tabella 3.5 Variabili demografiche, Rendimento scolastico, senso di appartenenza a scuola come predittori di disagio psicopatologico

	B	SE B	β	R ²	ΔR^2	F
Step 1				.13	.13	136.86**
Genere (0=Femmine; 1=Maschi)	-0,43	0,02	-0,35**			
Età	0,06	0,01	0,09*			
Nazionalità (0=Italiani; 1=Immigrati)	-0,03	0,02	-0,03			
Step 2				.13	.01	70.90**
Numero di assenze a scuola in un mese	0,01	0,00	0,05*			
Numero di bocciature	-0,03	0,03	-0,02			
Rendimento scolastico	0,01	0,01	0,02			
Step 3				.20	.06	92.63**
Senso di appartenenza alla scuola	-0,18	0,01	-0,24**			

Fonte: ISFOL, 2014

Nota: Sono riportati in Tabella i pesi Beta dopo l'entrata delle variabili all'ultimo step. * p < .05, ** p < .01. Misura-criterio: Global Severity Index (SCL-90-R)

Figura 3.1 Il genere, il numero di assenze, l'età e il senso di appartenenza verso il contesto scolastico come predittori del disagio psichico



Fonte: ISFOL, 2014

La scomposizione dei risultati ha evidenziato, quindi, fattori e relazioni interessanti; innanzitutto il background del profilo patologico: una studentessa iscritta al secondo biennio o al quinto anno, con alle spalle una famiglia spesso disfunzionale e con genitori separati, il cui status socio economico e culturale è medio/basso. Questa ricerca permette di cogliere anche gli atteggiamenti dimostrati verso la dimensione scolastica: il profilo in questione tende ad assentarsi con maggiore frequenza, esprime un minore senso di benessere e serenità nei rapporti con i compagni, ma non dichiara bocciature o scarso rendimento scolastico. In altre parole, quando il senso di appartenenza verso il contesto scolastico è basso, la scuola non rappresenta un luogo di relazioni ed esperienze da cui trarre soddisfazione e benessere.

È probabile che si metta, quindi, in atto una strategia difensiva: assentarsi senza pregiudicare il rendimento. La scuola è vista soprattutto da un punto di vista strumentale per acquisire un titolo o delle competenze, ma non riveste un ruolo significativo nella crescita e nello sviluppo funzionale della persona (Romano 2013a, 2013b).

Non è facile comprendere, nell'emergenza di un profilo patologico, cosa abbia pesato maggiormente (disturbi cognitivi, salute fisica, contesto familiare o scolastico), ma resta rilevante come la vita e un clima scolastico "emotivamente insicuro" e minaccioso (Chapman, 2007) non aiuti a proteggersi dall'ansia o dalla depressione: un cono d'ombra che si riflette somaticamente e/o sulle aspettative generali di vita.

3.6 Sintesi dei risultati

I risultati delle analisi condotte invitano a ri-orientare gli interventi di prevenzione del disagio psichico adolescenziale, di promozione della salute e del ben-essere degli studenti sul miglioramento della efficacia relazionale, comunicativa ed educativa della relazione tra insegnanti – studenti verso il miglioramento del senso di appartenenza a scuola.

Dall'analisi dei dati emerge, inoltre, che è particolarmente basso il gradimento generale verso l'esperienza scolastica e che la relazione con gli insegnanti non è positiva e appagante. Questo dato è confermato anche da altre ricerche condotte dall'ISFOL, in cui risulta che il rapporto con i professori è vissuto, spesso, in maniera conflittuale; ciò conferma le difficoltà di natura relazionale che i giovani vivono all'interno dei contesti educativi (Pavoncello et al., 2011). In particolare il 64% del campione dichiara di non sentirsi (spesso o sempre) compreso e capito dai propri insegnanti, il 75% dichiara di non avere frequenti possibilità per parlare con gli insegnanti e solo il 45% dichiara di sentirsi rispettato dai propri insegnanti. Viceversa l'interazione tra studenti, utilizzata in maniera opportuna dall'insegnante, si rivela efficace a risolvere anche diversi aspetti problematici della vita di classe, permettendo a tutti indistintamente di sperimentare profondi sentimenti di accettazione, di fiducia e di aiuto reciproco, favorisce l'integra-

zione degli studenti che vivono ai margini del gruppo classe e della scuola in genere, o quanto meno, riduce i rischi di un loro isolamento o dell'abbandono scolastico.

Risultano invece più positivi i valori relativi alle relazioni tra pari. Il 66% degli intervistati dichiara di sentirsi bene con i compagni di classe e il 58% dichiara di sentire di essere trattato con rispetto dagli altri studenti. Le relazioni con i compagni costituiscono quindi un'ancora di salvezza a scuola per gli adolescenti che cercano nelle relazioni con i compagni il riconoscimento e il dialogo che sentono mancare nella relazione con gli insegnanti.

Rispetto a quest'ultimo dato però, diversamente dai precedenti, c'è una differenza tra soggetti non patologici e soggetti patologici. Questi ultimi infatti sembrano non trovare un senso di rassicurazione e di appartenenza neanche dal gruppo dei pari dal quale non si sentono accettati completamente. Questo va ad aumentare il disagio di questi studenti alimentando un circolo vizioso.

Per arginare il disagio dei giovani nei contesti scolastici è innanzi tutto necessario che la scuola in generale e, gli insegnanti in modo più specifico, siano capaci di sintonizzarsi con i bisogni evolutivi dei propri studenti, soprattutto di adolescenti, fornendo occasioni propriamente formative ed educative attraverso interventi orientati alla educazione all'ascolto e alle emozioni. In questi interventi, non si tratta tanto di utilizzare la scuola come occasione di socializzazione, per creare occasioni di animazione, quanto di tener conto della dimensione emotiva e soggettiva della relazione, con l'obiettivo di aiutare gli adolescenti ad entrare nel proprio ruolo di studenti, informandoli sulle regole istituzionali, sui loro diritti e doveri, e dando loro la parola perché possano esprimere confusioni, dubbi o richieste. Questo tipo di approccio dell'insegnante risulta utile ed efficace a potenziare il senso di fiducia in se stessi, la soddisfazione e, di conseguenza, la salute ed il ben-essere dell'adolescente. Il riconoscimento dello studente come interlocutore del percorso di formazione, nei suoi diritti e doveri, costituirebbe in questo senso un'importante occasione per un rafforzamento del suo io, un banco di prova utile alla costruzione di una più ampia identità sociale.

È necessario quindi che l'insegnante sia promotore di resilienza e, perché sviluppi dentro di sé questa capacità, deve saper offrire agli studenti la possibilità di partecipare attivamente alle attività scolastiche, perché quando gli studenti si sentono coinvolti nel processo di apprendimento e nella pianificazione delle attività scolastiche, migliorano il loro rendimento e la loro condotta. Inoltre l'insegnante dovrà essere in grado di comunicare elevate aspettative verso gli allievi, in quanto la probabilità di avere successo in un compito aumenta in base alla fiducia ed al riconoscimento che gli studenti hanno nelle loro competenze. L'insegnante, inoltre, dovrà fornire cura e supporto, perché se gli studenti sentono di essere parte di un ambiente supportivo ottengono più frequentemente risultati positivi, a prescindere dalle differenze individuali quali le abilità o lo status socioeconomico. Inoltre dovrà aumentare i legami pro-sociali, in quanto le

relazioni tra pari rappresentano un'importante risorsa per incrementare le abilità sociali, l'empatia, la cooperazione, l'autonomia e le capacità di problem solving; creare dei legami chiari e consistenti, perché mostrare gli effetti delle azioni individuali aumenta il senso di autodeterminazione. Ogni docente impegnato a lavorare in contesti socio-culturali molto complessi dovrà insegnare abilità sociali che sono un fattore primario di resilienza perché consentono allo studente di creare e mantenere rapporti significativi (Pavoncello, 2010).

Infine la scelta di orientare i curricula formativi dei saperi di base sull'operatività permetterebbe di conseguire risultati positivi anche sul piano della strutturazione della personalità in termini di sviluppo di autostima, di consapevolezza delle proprie competenze e delle proprie possibilità, nonché di aumentare la disponibilità ad approfondire nuove conoscenze ed utilizzare nuove e diverse strategie per interagire nel sociale. Tutto ciò migliorerebbe il senso di appartenenza dello studente alla istituzione scolastica incidendo in modo significativo sulle difficoltà emerse proprio dai risultati della *School Connectedness* analizzati in questo capitolo.

4. Disagio psichico e relazioni familiari

4.1 Il ruolo della famiglia: fattore di rischio o di protezione?

L'approccio multidimensionale è il metodo di analisi della famiglia che meglio mette in evidenza quanto il suo funzionamento sia costituito da molteplici fattori interagenti che contribuiscono al benessere dell'individuo. Ricordiamo che la famiglia è lo scenario privilegiato, il primo ambiente sociale di cui e in cui l'individuo fa esperienza e nel quale apprende il gioco delle relazioni interpersonali. Al suo interno si costruiscono e si contrattano regole e norme, si stabiliscono ruoli e comportamenti, si trasmettono valori. Essa è inoltre il "luogo degli affetti" e, in questo senso, spazio privilegiato per la crescita psichica. La famiglia è un soggetto elitario a cui si deve guardare con attenzione, sia per la possibilità di dirigere gli interventi psicoterapeutici e psicoeducativi che per la possibilità di associare le risorse dei familiari alle diverse strategie terapeutiche e riabilitative attuate con il soggetto al fine di potenziarle.

Diverse ricerche hanno identificato, quali predittori del disagio psichico, non solo fattori legati al sistema familiare, ma anche caratteristiche di personalità come la bassa autostima, le esperienze di vita negative e i disturbi della regolazione affettiva e dell'umore. La ricerca, tradizionalmente improntata sul singolo fattore individuale o ambientale, è stata superata, in una concezione più dinamica e complessa in cui molteplici elementi interagiscono. Ciò favorisce una migliore comprensione dell'equilibrio psicologico del soggetto e dell'insorgenza di comportamenti disadattivi. La famiglia, così come gli altri fattori in gioco, può rappresentare tanto un elemento di rischio quanto un elemento protettivo nei confronti del disagio psichico e di un esito psicopatologico nell'individuo. Le relazioni familiari possono costituire importanti fattori di protezione, poiché un'adeguata sintonizzazione emozionale, un'alta flessibilità dei ruoli e una buona soddisfazione dei membri di una famiglia possono ridurre il rischio di sviluppo e mantenimento di comportamenti disfunzionali nell'adolescente, e quindi favorirne il benessere (Tafà, Baiocco, 2009).

Il funzionamento familiare è definito come l'ambito nel quale si sviluppano "le interazioni dei membri di una famiglia che coinvolgono le attività fisiche, emotive e psico-

logiche del soggetto" (Commonwealth of Kentucky, 2001) e "il processo attraverso il quale la famiglia opera nel suo complesso, comprese la comunicazione e la manipolazione dell'ambiente per la risoluzione di problemi" (Mosby's Medical Dictionary, 8th edition, 2009).

Il funzionamento familiare acquisisce un'importanza ancora maggiore nel momento in cui, durante il ciclo di vita della famiglia, si presentano eventi critici tali da richiedere una ristrutturazione dell'equilibrio e una ridefinizione dei ruoli. L'adolescenza rappresenta, secondo Scabini (1995), una "impresa evolutiva congiunta" di genitori e figli, che si caratterizza non per una netta separazione del figlio dalla famiglia, quanto per una trasformazione dei legami già esistenti, la quale implica una regolazione delle reciproche distanze e una rinegoziazione delle relazioni (Marta, 1997). Il tessuto relazionale di cui è costituita la famiglia si manifesta in modo più esplicito nei momenti critici di passaggio, in cui la qualità delle relazioni è messa alla prova e la struttura relazionale mostra tutti i suoi punti di forza e di debolezza (Scabini e Cigoli, 2000).

Negli anni '80, sotto l'influenza del paradigma ecologico e della *life course perspective*, si assiste ad un cambiamento per quanto riguarda lo studio dell'adolescenza: infatti, la precedente attenzione allo sviluppo individuale viene spostata verso i contesti sociali in cui tale sviluppo dell'adolescente ha luogo (Gecas e Seff, 1990). La nuova visione dell'adolescenza che si è andata strutturando negli ultimi anni ha permesso una rivalutazione del ruolo della famiglia nel garantire benessere e salute all'individuo (Buysse, 1997; Palmonari, 1997; Ardone, 1999). Numerose ricerche hanno dimostrato che i rapporti tra genitori e figli caratterizzati dalla presenza di supporto e coinvolgimento hanno come effetto un buon adattamento psicosociale dell'adolescente in termini di maggiori relazioni positive con i pari, migliori percorsi scolastici e più elevati livelli di autostima e autonomia, rispetto alla capacità di adattamento degli adolescenti che vivono in famiglie con bassi livelli di supporto (Gecas e Seff, 1990).

Un ambiente familiare incapace di garantire senso di sicurezza, responsabilità e supporto nei confronti dei bisogni dei figli può contribuire, secondo i teorici dell'attaccamento, a rendere la dipendenza quel legame patologico caratteristico di diversi disturbi mentali (Bowlby, 1988)⁴. In particolare, diversi studi hanno messo in evidenza come un attaccamento sicuro sia negativamente associato, nel senso di svolgere una funzione inibente, alla presenza di problemi esternalizzanti (aggressività, abuso di droghe, vandalismo) (Noom, Dekovic, Meeus, 1999; Laible, Carlo, Raffaelli, 2000) ed internalizzanti (ansia, depressione) (Allen, Moore, Kuperminc, Bell, 1998; Nada-Raja, McGee,

⁴ Per responsabilità si intende la capacità materna di condividere affetti negativi e positivi del proprio bambino e, partendo da ciò, viene evidenziata l'esistenza di una correlazione tra i Modelli Operativi Interni del caregiver riguardo l'attaccamento e la sua capacità di sintonizzarsi con il figlio, ipotizzando che questa capacità di sintonizzazione funga da mediatore nella trasmissione dei modelli di attaccamento.

Stanton, 1992). Pertanto, la qualità dell'attaccamento potrebbe costituire un fattore protettivo nei confronti di tali disturbi (Duchesne e Larose, 2007).

Secondo Lamborn e Steinberg (1993), gli adolescenti emozionalmente autonomi, i quali mostrano fiducia nella possibilità di raggiungere propri obiettivi, fissati senza le pressioni dei genitori o dei pari, percepiscono alti livelli di sostegno e disponibilità da parte dei genitori e risultano più competenti e meglio adattati socialmente. Al contrario, gli adolescenti a rischio (depressi, con comportamenti devianti, con scarse abilità in campo scolastico) mostrano alti livelli di autonomia ma percepiscono i genitori come poco supportivi e disponibili.

Per lungo tempo, l'integrità del nucleo familiare è stata considerata il miglior predittore di comportamenti a rischio e del benessere o malessere degli adolescenti. Negli ultimi anni, diversi studi hanno dimostrato una ridotta influenza diretta della struttura familiare sull'adattamento psicosociale dei figli adolescenti, spostando l'attenzione dalla struttura al funzionamento familiare, con particolare interesse verso la relazione tra genitori e figli (McFarlane, Bellissimo, Norman, 1995; Marta, 1997; Cattelino, Calandri, Bonino, 2001). Inoltre, fino agli anni '80, l'attenzione dei clinici e dei ricercatori era posta solo sulla famiglia patogenetica, intesa come origine dei sintomi individuali. Successivamente, la ricerca si è focalizzata sulla famiglia "normale", non clinica, e sul suo funzionamento.

Diversi modelli sul funzionamento familiare si sono succeduti nel corso degli ultimi decenni, considerando alcune dimensioni la cui interazione darebbe luogo a differenti tipologie familiari. In questo contesto si farà riferimento al Modello circonflesso dei sistemi famigliari di Olson, studiato e utilizzato da clinici e ricercatori negli ultimi trent'anni.

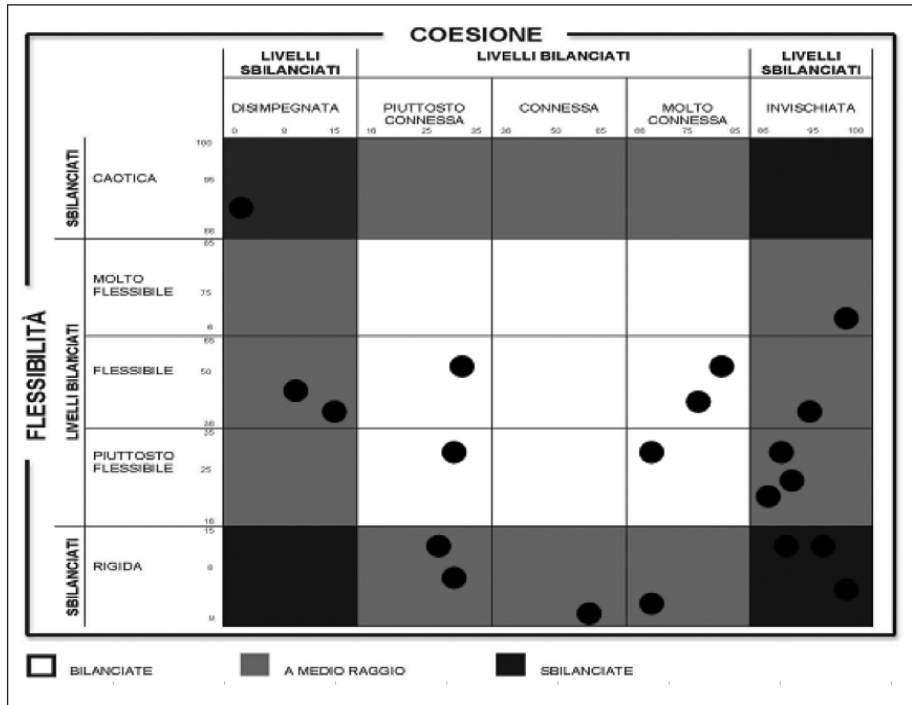
4.2 Il modello circonflesso di Olson

Il Modello circonflesso di Olson (1999; 2011) (Figura 4.1) valuta il funzionamento familiare sulla base di tre dimensioni: coesione, adattabilità e comunicazione. La coesione è definita come il vincolo emozionale che lega l'un l'altro i membri della famiglia. L'adattabilità si riferisce alla qualità e all'espressione del potere e dell'organizzazione, alle regole relazionali, ai relativi ruoli e alle negoziazioni. L'adattabilità familiare indica la capacità di cambiare "struttura" in base agli eventi che si verificano nel corso del ciclo di vita. La comunicazione è definita come capacità di scambio positiva, l'insieme delle abilità comunicative verbali e non verbali utilizzate dalla coppia e dal sistema familiare. La comunicazione rappresenta una dimensione di facilitazione, utile alla famiglia per regolare gli scambi affettivi e modificare i propri livelli di coesione e adattabilità.

Il concetto chiave del Modello è l'equilibrio. Ognuna delle due dimensioni, coesione e adattabilità, include polarità opposte: la condizione ottimale della famiglia è quella di svolgere una funzione di bilanciamento tra gli estremi, ossia separazione e connessione

per quanto riguarda la coesione, stabilità e cambiamento per l'adattabilità. Le famiglie funzionali, secondo Olson, sarebbero quelle bilanciate, che rientrano nelle posizioni centrali rispetto alle dimensioni di coesione e adattabilità (Figura 4.1).

Figura 4.1 Modello circonflesso di Olson (1999; 2011)



Le famiglie che si collocano a uno degli estremi degli assi presentano un funzionamento tale da poter comportare difficoltà di adattamento alle diverse situazioni che si presentano nel loro ciclo di vita. Le scale non equilibrate, che rappresentano un funzionamento familiare problematico fanno riferimento a: Rigidità, Disimpegno, Invischiamento e Stile Caotico (Olson, 1999).

Relazioni familiari disfunzionali sono riscontrate alla base di numerose patologie in bambini e adolescenti. A partire dalla positiva influenza di uno stile di attaccamento sicuro (Laghi, D'Alessio, Pallini, Baiocco, 2009), diverse ricerche riportano che sane relazioni con i genitori (così come con i coetanei), basate su un appropriato monitoraggio, rinforzo dei comportamenti positivi, supporto e coerente disciplina, possono limitare lo sviluppo di problemi comportamentali negli adolescenti (Tambelli, Laghi, Odorisio, Notari, 2012; Tafà e Baiocco, 2009; Laghi, Baiocco, Lonigro, Capacchione, Baumgartner, 2012).

Bambini e adolescenti depressi, o a rischio di depressione, riportano valori bassi di coe-

sione in famiglia, a fronte di un maggiore disimpegno. In termini di legame emozionale, la famiglia disimpegnata mostra mancanza di fiducia/lealtà ed estrema separazione affettiva, scarso coinvolgimento e interazione (Kashani, Allan, Dahlmeier, Rezvani, Reid, 1995; Stein, Williamson, Birmaher, Brent, Kaufman, Dahl, Perel, Ryan, 2000). Il disimpegno familiare non permette all'adolescente di superare con successo i compiti di sviluppo propri di questa fase evolutiva, poiché lo pone di fronte a situazioni nuove che risultano di livello superiore rispetto allo sviluppo delle sue capacità di *decision-making* (Foster, Robin, 1988). Rapportati ad un campione non clinico, adolescenti con sintomi depressivi riportano maggiori difficoltà nell'attaccamento, scarsa cura e iperprotezione genitoriali (McFarlane et al., 1995).

Il funzionamento familiare può predire lo sviluppo dei principali fattori di rischio del comportamento alimentare: disimpegno, stile caotico, flessibilità e scarsa soddisfazione hanno valore predittivo sull'impulso alla magrezza, mentre l'invischiamento influisce significativamente sullo sviluppo di bulimia e *binge eating disorder*. Il rischio di assumere condotte alimentari disfunzionali è legato alla percezione di scarsa coesione familiare, bassa espressività di pensieri e sentimenti, un'inefficace organizzazione familiare e una insufficiente indipendenza tra i membri. Gli adolescenti che percepiscono un eccessivo coinvolgimento e controllo familiare sono più a rischio di sperimentare condotte bulimiche: essi subiscono continue intrusioni nel loro spazio di vita, a tal punto che la conquista dell'indipendenza è altamente ostacolata (Laghi, Baiocco, Ghezzi, Cacioppo, 2012; Baiocco, Cacioppo, Craparo, 2012). In generale, l'insensibilità genitoriale è in grado di interferire sulla capacità degli adolescenti di regolare i propri comportamenti e le proprie emozioni (Laghi, Baiocco, D'Alessio, Gurrieri, Mazza, 2008; Laghi et al., 2009). Il disturbo alimentare diviene l'estremo tentativo di individuarsi e differenziarsi all'interno di un nucleo familiare verso il quale però si mantiene, nella pratica, un rapporto di stretta dipendenza affettiva (Baiocco et al., 2012).

Un basso livello di coesione familiare, al pari di adolescenti con anoressia nervosa, è riscontrato anche in quegli adolescenti che abusano di sostanze e alcol (Tafà e Baiocco, 2009; Doba, Nandirino, Dodin, Pascal, 2013; Laghi et al., 2012), i quali percepiscono legami emozionali deboli e mancanza di regole ben definite tra i membri della famiglia. Al fine di valutare il funzionamento familiare, così come descritto dal Modello di Olson, in questa ricerca ci si è avvalsi dello strumento FACES-IV (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales), utile a individuare le dimensioni di coesione e adattabilità familiare.

4.3 Il FACES-IV per la valutazione del funzionamento familiare

Il questionario *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales* (FACES IV) valuta il funzionamento familiare sulla base del Modello circonflesso dei sistemi famigliari di Olson (2011). Lo strumento è costituito da 62 items, dei quali 42 valutano Coesione e

Adattabilità: il soggetto deve rispondere su una scala Likert a 5 passi (*Fortemente in disaccordo, Abbastanza in disaccordo, Non so, Abbastanza in accordo, Fortemente in accordo*). Lo strumento comprende inoltre due scale aggiuntive: la scala della Comunicazione familiare (10 items) e la scala della Soddisfazione familiare (10 items). Il FACES IV permette di indagare l'Adattabilità e la Coesione attraverso sei scale (Olson e Gorall, 2006), di cui due Scale equilibrate, che misurano principalmente il funzionamento familiare sano e quattro Scale non equilibrate, che valutano il funzionamento familiare problematico. Il funzionamento familiare ottimale è caratterizzato da confini flessibili ma definiti sia all'interno che all'esterno del sistema, da una elasticità dei ruoli, da una leadership condivisa e da una struttura flessibile capace di favorire l'equilibrio tra appartenenza e separazione (Walsh, 1995). Le Scale Equilibrate sono: la Coesione bilanciata («Ci si chiede aiuto l'un l'altro durante i momenti difficili») e l'Adattabilità bilanciata («La mia famiglia è in grado di adattarsi al cambiamento quando è necessario»). Le scale non equilibrate sono: l'Invischiamento («I membri della famiglia sono troppo dipendenti gli uni dagli altri»), il Disimpegno («Ci sentiamo più legati a persone esterne alla famiglia che ai nostri familiari»), lo Stile caotico («Nella nostra famiglia le cose non vengono portate mai a termine») e la Rigidità («La nostra famiglia diventa molto frustrata quando c'è un cambiamento nei nostri piani o nelle nostre abitudini»).

Nell'area intermedia, alla Coesione bilanciata corrisponde un funzionamento definito separato-connesso: equilibrio nella vicinanza emotiva e nel coinvolgimento tra i membri, chiari confini generazionali, condivisione dello spazio familiare e rispetto di quello personale, sensibilità affettiva e lealtà familiare. Agli estremi, per quanto riguarda la Coesione, si situano le scale di funzionamento non equilibrato, corrispondenti a livelli di Coesione molto alti (Invischiamento) o molto bassi (Disimpegno). La famiglia invischiata è caratterizzata da estrema vicinanza emotiva e separatezza minima, fusione ed eccessiva dipendenza tra i membri, assenza di confini generazionali, interessi obbligatoriamente condivisi, minimo spazio privato e decisioni assoggettate ai desideri dell'intero gruppo familiare. La famiglia disimpegnata, all'opposto, presenta un'estrema separatezza emotiva, mancanza di lealtà, coinvolgimento e interazione scarsi, bassa sensibilità affettiva, ridotta vicinanza tra genitori e figli con confini generazionali rigidi, spazi e interessi separati e decisioni individuali. All'Adattabilità bilanciata corrisponde un funzionamento definito strutturato-flessibile: equilibrio tra autoritarismo ed egualitarismo, tendenza alla democraticità con indulgenza bilanciata e sanzioni prevedibili e/o negoziabili, decisioni concordate, condivisione dei ruoli, negoziazioni, possibilità di cambiamento delle regole. Agli estremi dell'Adattabilità bilanciata si situano le scale non equilibrate in cui i livelli di Adattabilità molto alti (Stile Caotico) o molto bassi (Rigidità) possono risultare disfunzionali. La famiglia caotica è caratterizzata da inefficienza, estrema indulgenza, sanzioni incoerenti, fallimentare controllo genitoriale, assenza di chiarezza con spostamento e rovesciamento dei ruoli, frequenti cambiamenti

di regole. La famiglia rigida si presenta come una famiglia autoritaria, con regole immodificabili e sanzioni severe, rigida divisione dei ruoli, ipercontrollo genitoriale, decisioni imposte e negoziazioni limitate, nessuna indulgenza.

La scala della Comunicazione familiare («In famiglia i membri si confrontano sulle proprie idee e convinzioni gli uni con gli altri») valuta gli aspetti più importanti della comunicazione all'interno del sistema familiare. La comunicazione è intesa non soltanto come la modalità adottata dai membri per esprimere i loro bisogni e sentimenti, ma anche come elemento dinamico che facilita od ostacola il movimento della coppia e della famiglia all'interno delle altre due dimensioni del modello, quali l'Adattabilità e la Coesione. La scala della Soddisfazione familiare indaga il livello di soddisfazione dei membri della famiglia rispetto alla Coesione, Adattabilità e Comunicazione familiari. Si tratta di esprimere il livello di soddisfazione rispetto, per esempio, al «Grado di vicinanza fra i membri della tua famiglia», attraverso risposte fornite su una scala Likert a 5 passi (*molto insoddisfatto, piuttosto insoddisfatto, abbastanza soddisfatto, molto soddisfatto, estremamente soddisfatto*).

Gli indici di affidabilità e di validità sono elevati sia nella versione utilizzata in ambito internazionale sia nella versione adattata al contesto italiano (Baiocco, Cacioppo, Laghi, Tafà, 2013; Laghi et al., 2012) con indici di affidabilità che vanno da un minimo di $\alpha = .78$ per la dimensione Coesione ad un massimo di $\alpha = .92$ per la dimensione Flessibilità.

4.4 Il funzionamento familiare: differenze di genere, età, area geografica e nazionalità

L'Analisi della Varianza Multivariata (MANOVA) con metodo Lambda di Wilks, considerando come variabili dipendenti le dimensioni del FACES-IV, ha mostrato differenze di genere statisticamente significative [Lambda di Wilks = .96; $F(8,2783) = 12.96$; $p < .001$; eta quadro parziale = .04]. Attraverso la scomposizione degli effetti univariati (Tabella 4.1) si evidenzia che le ragazze ottengono punteggi medi più elevati dei ragazzi alle dimensioni: Coesione, Flessibilità, Disimpegno, Stile Caotico, mentre i ragazzi ottengono punteggi medi più elevati alla dimensione Invischiamento.

Tabella 4.1 Funzionamento familiare: differenze di genere

Dimensioni FACES-IV	N	Media	Deviazione std.	F(1,2790)	Sig.	
Coesione	Ragazze	1068	24,86	5,77	3,74	0,05
	Ragazzi	1724	24,41	6,19		
	Totale	2792	24,58	6,04		

segue

segue Tabella 4.1

Dimensioni FACES-IV		N	Media	Deviazione std.	F(1,2790)	Sig.
Flessibilità	Ragazze	1068	24,99	5,33	6,13	0,01
	Ragazzi	1724	24,44	5,94		
	Totale	2792	24,65	5,72		
Disimpegno	Ragazze	1068	16,88	5,08	5,35	0,02
	Ragazzi	1724	16,42	5,10		
	Totale	2792	16,59	5,10		
Invischiamento	Ragazze	1068	16,48	4,52	20,30	0,00
	Ragazzi	1724	17,32	4,93		
	Totale	2792	16,99	4,79		
Stile Rigido	Ragazze	1068	20,59	4,83	0,71	0,40
	Ragazzi	1724	20,76	5,33		
	Totale	2792	20,69	5,14		
Stile Caotico	Ragazze	1068	16,45	4,90	5,67	0,02
	Ragazzi	1724	15,98	5,18		
	Totale	2792	16,16	5,08		
Comunicazione	Ragazze	1068	34,34	9,09	1,87	0,17
	Ragazzi	1724	33,85	9,37		
	Totale	2792	34,04	9,26		
Soddisfazione	Ragazze	1068	32,55	9,05	2,94	0,09
	Ragazzi	1724	33,17	9,52		
	Totale	2792	32,93	9,34		

Fonte: ISFOL, 2014

In riferimento alla variabile genere questi risultati sono in linea con la recente letteratura, che riscontra una maggiore attitudine positiva delle femmine rispetto ai maschi adolescenti nei confronti della famiglia (Baiocco et al., 2013; Laghi et al., 2012; Murray, Halligan, Adams, Patterson, Goodyer, 2006), sebbene in alcuni casi siano stati riscontrati risultati discordanti (Bandura, Caprara, Barbarelli, Regalia, Scabini, 2011). Disimpegno, Stile caotico e Invischiamento rappresentano un funzionamento familiare non bilanciato e possono costituire un fattore di rischio per l'insorgenza e il mantenimento di numerose patologie. In particolare, il Disimpegno denota scarso coinvolgimento emotivo tra i membri della famiglia ed è spesso associato a disturbi depressivi, che possono insorgere in ambienti in cui a scarsa cura (fisica, psicologica, emotiva) si associa un'iperprotezione che non permette all'adolescente di proseguire adeguatamente nel suo percorso di sviluppo (Foster e Robin 1988; Mc Farlane, et al 1995). Dai risultati della nostra ricerca, la significatività dei più elevati punteggi del genere femminile in Disimpegno e Stile caotico, potrebbe prefigurare un funzionamento familiare in cui alla distanza emotiva si associa una mancata assunzione della funzione genitoriale e una scarsa definizione dei ruoli e delle regole all'interno della famiglia. Non emergono differenze significative in riferimento alla regione geografica né all'età,

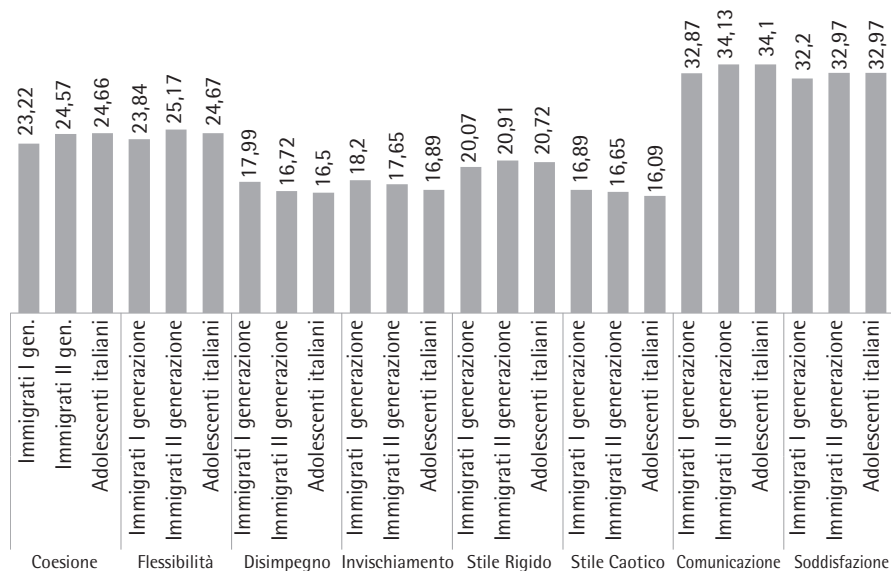
sebbene, in riferimento a quest'ultima, alcuni studi riportano come i ragazzi più giovani abbiano solitamente una percezione più negativa del funzionamento familiare (espresso dai punteggi sulle dimensioni di Invischiamento e Rigidità), se rapportati ai tardo-adolescenti (Tafà e Baiocco, 2009; Baiocco et al., 2013).

L'Analisi della Varianza Multivariata (MANOVA) con metodo Lambda di Wilks, considerando come variabili dipendenti le dimensioni del FACES-IV, ha mostrato differenze di nazionalità statisticamente significative [Lambda di Wilks =.98; $F(16,5564) = 3.06$; $p < .001$; età quadro parziale=.009]. Attraverso la scomposizione degli effetti univariati (Grafico 4.1) e l'analisi dei post-hoc (Tukey test; $p < .05$) emerge che gli immigrati di I generazione ottengono punteggi medi più bassi alla dimensione Coesione, rispetto agli adolescenti italiani e immigrati di II generazione che non si differenziano tra loro. Questi ultimi due gruppi ottengono punteggi medi più bassi di Invischiamento e di Disimpegno rispetto agli immigrati di I generazione.

Le numerose ricerche effettuate confrontando gruppi di autoctoni e immigrati di I e II generazione si sono focalizzate sull'adattamento al nuovo ambiente di vita per i popoli immigrati e sui possibili rischi patologici derivanti dal disadattamento, piuttosto che sul funzionamento interno alla famiglia. Studi ormai datati consideravano il fattore migratorio come un rischio per un sano sviluppo di bambini e adolescenti (Aronowitz, 1984). Il basso livello socio-economico, che caratterizza la maggior parte delle famiglie emigranti da paesi non occidentali, è stato considerato un fattore ostacolante lo sviluppo cognitivo, socio-emotivo e psichico di soggetti in via di sviluppo, ma anche un elemento predisponente all'uso di sostanze e a scarsi risultati scolastici (Bradley e Corwyn 2002). Ricerche più recenti evidenziano come il fenomeno dell'immigrazione non conduca necessariamente al disadattamento: contrariamente a quanto si possa pensare, gli adolescenti immigrati spesso riportano, in termini di condotte comportamentali e di rendimento scolastico, risultati migliori rispetto ai coetanei occidentali autoctoni, malgrado lo *status* socio-economico svantaggiato (Van Geel e Vedder, 2011). Comparati ai pari nativi, gli adolescenti immigrati risultano avere minori problemi psicologici e di salute, una più scarsa propensione all'uso di alcol e droghe, un minor coinvolgimento in attività delinquenti e un migliore adattamento scolastico (Fuligni, 1997; Van Geel e Vedder, 2010; Van Geel e Vedder, 2011): un fenomeno denominato *Immigrant Paradox* (Garcia Coll, 2005). In particolare, mentre gli immigrati di I generazione mostrano *patterns* di adattamento più positivi rispetto agli adolescenti autoctoni, lo stesso non avviene per gli immigrati di II generazione, i quali, per un processo di "assimilazione", eguagliano i pari nativi. I risultati della nostra ricerca evidenziano, sul fronte del funzionamento familiare, un andamento simile degli adolescenti italiani e degli immigrati di II generazione, ma rilevano una più scarsa Coesione percepita dagli immigrati di I generazione e maggiori punteggi degli stessi nelle dimensioni Disimpegno e Invischiamento. Tali risultati potrebbero essere dovuti alla fase di stress legata al processo mi-

gratorio vissuta dall'intera famiglia. Il figlio adolescente, in tal caso, potrebbe percepire da una parte il Disimpegno familiare nel senso di minore assunzione di ruolo, dall'altra un maggiore Invischiamento, dettato da un meccanismo di protezione genitoriale nei confronti dei figli in una fase di enorme cambiamento.

Grafico 4.1 **Funzionamento familiare: differenze di nazionalità**



Fonte: ISFOL, 2014

Funzionamento familiare nella predizione del disagio psichico

Per verificare il peso del funzionamento familiare è stato effettuato un disegno di analisi della regressione gerarchica, considerando come predittori: al primo step il genere, l'età e la nazionalità; al secondo step lo stato familiare come variabile dummy (0=sposati; 1=separati); al terzo step le dimensioni del funzionamento familiare misurate dal FACES-IV (Tabella 4.2).

Tabella 4.2 Variabili demografiche e funzionamento familiare come predittori della depressione

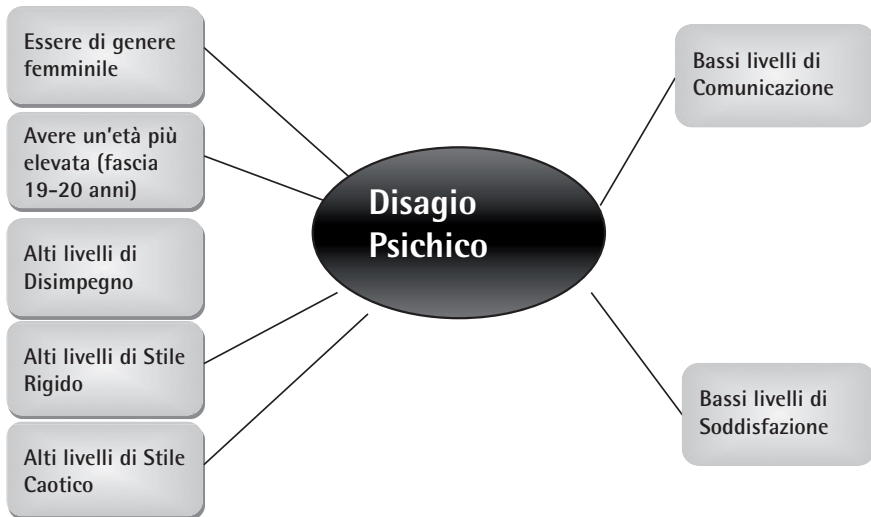
	B	SE B	β	R ²	Δ R ²	F
Step 1				.14	.14	147.71**
Genere (0=Femmine; 1=Maschi)	-0,43	0,02	-0,35**			
Età	0,04	0,01	0,07*			
Nazionalità (0=Italiani; 1=Immigrati)	-0,02	0,02	-0,02			
Step 2				.15	.01	114.87**
Status familiare (0=sposati; 1=Divorziati)	0,04	0,03	0,02			
Step 3				.25	.11	77.40**
Coesione	0,00	0,00	0,03			
Flessibilità	0,00	0,00	-0,03			
Disimpegno	0,01	0,00	0,12*			
Invischiamento	0,00	0,00	-0,01			
Stile Rigido	0,02	0,00	0,15*			
Stile Caotico	0,01	0,00	0,10*			
Comunicazione	-0,01	0,00	-0,13*			
Soddisfazione	-0,01	0,00	-0,14*			

Fonte: ISFOL, 2014

È stata utilizzata come misura-criterio la dimensione Global Severity Index dell'SCL-90-R. I predittori che assumono un peso significativo positivo nella predizione del disagio psichico sono (Tabella 4.2; Figura 4.2): il Genere (sono più le ragazze), l'età (sono i ragazzi più grandi), il Disimpegno, lo stile Rigido e lo stile Caotico. Bassi livelli di comunicazione e soddisfazione, inoltre, sono predittori significativi della depressione, contribuendo alla spiegazione della misura criterio spiegando il 25% complessivo della varianza.

Alti livelli di Rigidità familiare si riscontrano in particolare nelle famiglie di pazienti con disturbi alimentari in cui i confini fisici ed emozionali risultano rigidi, con comunicazione poco empatica (Baiocco et al., 2012). Lo scarso coinvolgimento emotivo tra i membri della famiglia disimpegnata può risultare un fattore di rischio per lo sviluppo di sintomi depressivi (Mc Farlane et al., 1995), mentre allo Stile Caotico sono solitamente associati i disturbi da dipendenza da sostanze (Tafà e Baiocco, 2009; Laghi et al., 2012).

Figura 4.2 Variabili demografiche e Funzionamento Familiare come predittori di disagio psichico



Fonte: ISFOL, 2014

4.5 Sintesi dei risultati

L'attenzione data dalla presente ricerca al funzionamento familiare è dovuta all'importanza che quest'ultimo può ricoprire tanto come fattore di protezione quanto come fattore di rischio per il disagio psichico, nell'interazione con altri elementi (caratteristiche di personalità, livello di autostima, esperienze di vita, vissuti emotivi).

Sul fronte del funzionamento familiare, un peso significativo nella predizione del disagio psichico è assunto dalle dimensioni Disimpegno, Stile Caotico e Rigidità. Inoltre, bassi livelli di comunicazione e di soddisfazione rappresentano predittori significativi dello stesso. Come precedentemente accennato, un funzionamento familiare disimpegnato, rigido o con stile caotico può rappresentare uno dei fattori di rischio per l'insorgenza e il mantenimento di numerose patologie nell'adolescente. In particolare, il Disimpegno, che denota una separazione emozionale e scarso coinvolgimento tra i membri della famiglia, è riscontrato soprattutto nella percezione di soggetti depressi o a rischio di sviluppo di depressione, spesso in legami in cui a scarsa cura (fisica, psicologica, emotiva) si associa un'iperprotezione che non permette all'adolescente di proseguire adeguatamente nel suo percorso di sviluppo (Foster e Robin, 1988; Mc Farlane et al., 1995).

Anche per quanto riguarda gli adolescenti che abusano di alcol e sostanze, la percezione dei legami familiari è di debolezza emotiva e si riscontra una mancanza di regole ben definite tra i membri della famiglia, riconducibile allo Stile Caotico (Tafà e Baiocco, 2009; Doba, et al., 2013; Laghi et al., 2012).

La Rigidità si riscontra soprattutto nelle condotte alimentari disfunzionali, in particolare nei casi di anoressia nervosa, in cui la famiglia è percepita come autoritaria, poco propensa al cambiamento e con una inflessibile divisione dei ruoli. Anche i confini emozionali risultano rigidi e persistono bassi livelli di espressione comunicativa, in cui l'interazione, verbale o non verbale, è vissuta come scarsamente empatica (Baiocco et al., 2012).

La comunicazione, considerata nel modello utilizzato come una dimensione di facilitazione, può rendere conto del mancato bilanciamento di coesione e adattabilità nel funzionamento familiare. I risultati della ricerca mostrano che bassi livelli di comunicazione e di soddisfazione familiari possono predire un possibile esito psicopatologico, un disagio psichico che può condurre all'insorgenza di un disturbo depressivo.

Alcune ricerche sostengono che la comunicazione può essere considerata un fattore protettivo per il benessere psicologico e mentale degli adolescenti. Come già evidenziato da studi precedenti (Levin e Currie, 2010; Levin, Dallago, Currie, 2012), la qualità della comunicazione con i genitori potrebbe essere importante anche per giustificare la scarsa soddisfazione riportata dagli adolescenti. Questo sottolinea, in termini preventivi, l'importanza di incrementare, tra i membri della famiglia, una comunicazione che abbia il carattere di uno scambio positivo.

Prendere in considerazione gli aspetti comunicativi, soprattutto e dapprima nella diade madre-bambino, risulta essere di grande importanza in quanto i genitori rivestono il ruolo di accompagnatori nel percorso di sviluppo delle abilità e delle competenze sociali ed emotive dei propri figli. Soprattutto nella gestione di fasi di sviluppo particolarmente stressanti, quale l'adolescenza, il supporto genitoriale, trasmesso anche attraverso un'efficace comunicazione, riveste una enorme importanza (Patrizi, Rigante, De Matteis, Isola, Giamundo, 2010). La psicopatologia negli stessi genitori, e in particolare gli stati depressivi, possono condurre a stili comunicativi molto impoveriti ed è dimostrato come una minor quantità e una peggior qualità di comunicazione familiare rappresenti un significativo fattore di rischio per la psicopatologia infantile. Bambini e adolescenti che, a causa di tale comunicazione inadeguata e della conseguente indisponibilità dei genitori, non possono beneficiare di supporto emotivo e di una guida nella risoluzione di problemi, sono maggiormente a rischio di sperimentare sentimenti di sopraffazione nella gestione dei loro problemi e di sviluppare tanto problemi internalizzanti quanto esternalizzanti (Patrizi et al., 2010).

La comunicazione supportiva in famiglia è considerata un fattore che incoraggia lo sviluppo di abilità sociali e la formazione di un'identità più positiva negli adolescenti. In particolare alla base della comunicazione con figli tardo-adolescenti deve esserci la capacità dei genitori di accettare gradualmente le opinioni dei ragazzi e il loro punto di vista durante le discussioni familiari. Si assiste ad una rinegoziazione della relazione, la quale sembra incidere notevolmente sulla percezione della qualità della comunica-

zione. Pertanto un miglioramento nella relazione genitori-figli è strettamente correlato a un miglioramento della qualità della comunicazione (Zanellato, 2010).

A partire dalla qualità dell'attaccamento infantile fino all'età dell'individuazione e differenziazione, l'equilibrio del sistema familiare risulta uno tra i fattori che permettono all'adolescente un adeguato adattamento psicosociale e una protezione rispetto ad un esito psicopatologico. È indubbia l'importanza del funzionamento familiare, quindi delle relazioni tra i membri, nel supportare l'adolescente durante il cammino che lo porterà alla conquista dell'indipendenza psicologica dalle figure genitoriali, pur mantenendo con esse un solido legame.

In termini di prevenzione risulta chiara l'importanza che un bilanciato sistema familiare può acquisire. Poiché la percezione di coesione e adattabilità familiare negli adolescenti sembra essere influenzata in particolar modo dalla qualità degli scambi comunicativi e che la stessa comunicazione può rendere conto del grado di soddisfazione familiare, è auspicabile che una maggiore consapevolezza e una adeguata competenza nei genitori possa contribuire al miglioramento delle interazioni con i figli adolescenti.

Risultando il disagio psichico negli adolescenti dall'interazione dinamica di una molteplicità di fattori, sarebbe riduttivo considerare attività di prevenzione riconducibili alla sola promozione di relazioni funzionali all'interno del sistema familiare. Predittori del disagio psichico sono considerati anche alcune caratteristiche di personalità, così come esperienze di vita negative e disturbi della regolazione affettiva.

Il funzionamento familiare, tra tutti, può avere un peso rilevante se si sofferma a riflettere sul fatto che, a partire dai primi scambi comunicativi genitori-figli è possibile, in parte, incidere sullo sviluppo emotivo, cognitivo, sociale dei propri figli. Un'adeguata educazione, ricezione e responsività nella comunicazione col proprio figlio, la capacità di incoraggiare l'autonomia, l'esplorazione e il raggiungimento di obiettivi, sono elementi in grado di favorire nel bambino prima e nell'adolescente poi la percezione di sé come di una persona di valore e dei genitori come un rifugio sicuro, fonte di supporto e fiducia (Bayer, Sanson, Hemphill, 2006). Uno stile di *parenting* di questo tipo può sostenere un sano sviluppo dei figli e creare quell'equilibrio tra coesione e adattabilità che rende la famiglia funzionale e bilanciata. In termini preventivi, dunque, è fondamentale considerare, rispetto al funzionamento familiare, azioni volte a favorire nei genitori uno stile di *parenting* adeguato a creare un sistema familiare bilanciato che possa rappresentare, nei confronti del disagio psichico degli adolescenti, un importante fattore di protezione.

5. Disagio psichico e prospettiva temporale degli adolescenti

5.1 Il costrutto di Prospettiva Temporale

La Prospettiva Temporale è definibile come tratto cognitivo multidimensionale attraverso il quale l'individuo elabora la dimensione temporale vissuta e gli aspetti legati a essa: comportamenti, spiegazioni di pattern ciclici o lineari, rappresentazioni interne di avvenimenti passati o futuri (Guarino et al., 2006; Laghi et al., 2013).

Il costrutto cognitivo temporale è, quindi, spiegabile come una proprietà interna che evolve con l'individuo, essendo il flusso della vita sempre ordinato temporalmente: è un processo inconscio che permette di categorizzare e strutturare temporalmente gli eventi esperiti quotidianamente al fine di ordinarli e dar loro coerenza e significato (Laghi, 2009). D'altra parte, la struttura temporale della vita quotidiana con cui ci si confronta è un elemento oggettivo che l'individuo deve imparare a gestire per sincronizzare se stesso, i suoi progetti, le sue aspirazioni, i suoi desideri.

Necessario, per cogliere la complessità del costrutto della Prospettiva Temporale, analizzarne le dinamiche evolutive e la relazione tra questa e lo sviluppo identitario del singolo e delle sue interazioni con i gruppi e nei diversi contesti socio-culturali in cui è coinvolto: forte tra l'altro, soprattutto in adolescenza, l'elemento di trasmissione intergenerazionale degli stili di orientamento temporale (Seginer, 2005).

L'orientamento temporale del singolo può essere presentato come un framework strutturato, costruito sull'integrazione di fattori cognitivi, emozionali e motivazionali e la cui evoluzione avviene in relazione a variabili sia individuali sia extra individuali che interagiscono tra di loro. Questo particolare approccio focalizza l'attenzione su (Guarino et al., 2006; Laghi et al., 2008; Laghi, 2009):

- motivazioni e atteggiamenti in evoluzione lungo le linee temporali;
- differenziazione in fasi nel continuum temporale (presente, passato, futuro);
- qualità della rappresentazione di avvenimenti passati e futuri;
- quantità e qualità delle valutazioni e attribuzioni di significato ai mutamenti percepiti nel tempo;
- elementi specifici relativi alla conoscenza della realtà concreta acquisita dall'indi-

- viduo attraverso l'esperienza e possibilità di organizzarli coerentemente per gestire il passato e il futuro;
- ampiezza dell'arco temporale specifico per ciascun individuo e caratteristiche della collocazione temporale di specifici contenuti nel tempo passato o futuro.

5.2 Gli Orientamenti Temporal

Nella costruzione del Passato giocano un ruolo forte sia la componente cognitiva sia la componente affettiva, legate agli aspetti motivazionali più profondi della personalità: le azioni e le decisioni di coloro che sono orientati al Passato sono primariamente influenzate da richiami di situazioni simili o di sequenze di causa-effetto che affondano le radici nel passato. Essi sono capaci di distanziare se stessi dalla realtà concreta della situazione immediata, con le sue tentazioni, mentre si focalizzano sui loro obblighi, doveri, e su procedure routinarie di operazioni prestabilite.

Un aspetto positivo dell'orientamento al Passato è il forte senso di continuità personale e un sentimento stabile del sé nel tempo: nei soggetti orientati al Passato Positivo, le passate esperienze vengono vissute come generalmente positive e godono dei ricordi dei tempi trascorsi invece, coloro che hanno un orientamento verso il Passato Negativo, rimangono ancorati a vecchi traumi e fallimenti che influenzano negativamente anche il loro presente (Zimbardo, Boyd, 1999; D'Alessio et al., 2003).

Le persone orientate maggiormente al Presente si focalizzano su eventi concreti del tempo immediato; vivono in un presente sensoriale molto forte (salianza fisica, qualità sensoriali, pressioni sociali attuali), mentre ignorano o minimizzano le riflessioni astratte utili per prendere decisioni: l'orientamento al Presente si divide in Presente Edonista e Presente Fatalista.

Il soggetto orientato al Presente Edonista è fortemente indulgente verso se stesso, giocoso, gode di tutte le cose che portano un piacere immediato ed evita quelle che implicano molta fatica tendendo più all'agito che alla riflessione.

Il soggetto orientato al Presente Fatalista crede che non valga la pena progettare, tanto alla fine ogni evento si risolverà come fosse controllato da forze esterne piuttosto che secondo l'obiettivo individuato e perseguito individualmente. Il senso di mancanza di controllo sul proprio agire porta questi soggetti a correre rischi anche forti per la propria salute e a mancare di progettualità a breve e lungo termine (*ivi*).

Il Futuro, infine, può essere valutato sia dal punto vista cognitivo, sia dal punto di vista affettivo e inteso sia come aspettativa sia come progetto.

Le decisioni delle persone orientate al Futuro tendono a essere basate meno sul concreto e sulla valutazione nell'*hic et nunc* e più sul principio di anticipazione, sull'immaginare conseguenze future e sulla riflessione su percorsi e strategie alternative delle possibili azioni: da un lato, questa caratteristica porta il soggetto a essere più responsabile e

capace di ottimizzare le proprie risorse, dall'altro non impedisce allo stesso di sperimentare una forte ansia per le conseguenze future delle proprie azioni e decisioni. Le persone orientate al Futuro non sono propense a correre rischi e tendono a impegnarsi più di altri in comportamenti positivi per la propria salute (ivi).

5.3 Prospettiva Temporale, disagio psichico e comportamenti a rischio

In letteratura la Prospettiva Temporale è stata indagata in numerosi studi come un indicatore specifico della tendenza – in età evolutiva e adulta – ad agire comportamenti a rischio ma anche, soprattutto in riferimento all'orientamento futuro, come fattore di protezione: nell'analisi volta alla comprensione del disagio psichico e della messa in atto di comportamenti a rischio, le ricerche scientifiche hanno evidenziato una relazione tra determinati orientamenti temporali e specifici comportamenti o azioni pericolose per il sé (Zimbardo, Boyd, 1999; Guarino et al., 2006; Laghi, 2008; Laghi et al. 2009a; 2012).

Wood (1997), nell'ambito degli studi sulla personalità, ha sottolineato la relazione tra impulsività e il livello di Prospettiva Temporale Futura negli adolescenti che fuggono da casa: i risultati della ricerca mostrano che più un soggetto tende ad avere comportamenti esternalizzanti meno la sua capacità di proiettarsi nel futuro sarà sviluppata. Sempre relativamente alla relazione tra personalità dell'adolescente e Prospettiva Temporale, Aronowitz (2002) ha indagato la relazione tra orientamento temporale futuro in giovani che vivono in aree disagiate facendo riferimento alla coerenza, all'area del sé, alla Prospettiva Temporale e alla resilienza nella prima adolescenza; i risultati mostrano che la Prospettiva Temporale gioca un ruolo chiave nel mediare la relazione tra coerenza e resilienza: maggiore sarà lo sviluppo della prospettiva temporale futura nell'adolescente, migliori saranno le sue capacità di adottare strategie di coping efficaci. Rispetto alla relazione tra Prospettiva Temporale e attaccamento in adolescenza, Laghi e coll. (2009a) hanno rilevato, tra l'altro, che alti livelli di Passato Negativo – con presenza di ricordi traumatici – sono correlati a scarso attaccamento al nucleo familiare e ai pari; d'altro canto, negli adolescenti con livelli di Passato Positivo, Presente Edonista e Futuro che mostravano, quindi, forte progettualità e capacità di pensare al proprio passato e al proprio presente con piacere, si evidenziava uno stile di attaccamento sicuro.

Nella parabola di sviluppo personale di ogni individuo, l'adolescenza è il momento in cui si possono sperimentare diverse situazioni al fine di sviluppare una struttura coerente d'identità (attraverso stadi di moratoria/esplorazione e acquisizione vera e propria di caratteristiche stabili) oppure, si possono avere difficoltà o poco interesse a sperimentare e ad approfondire (stadio di blocco o stadio di diffusione) aspetti diversi utili per costruire uno stato identitario solido; riguardo alla relazione tra stadi di sviluppo identitario e Prospettiva Temporale in adolescenza, Laghi (2009) ha rilevato che soggetti adolescenti negli stadi di acquisizione e moratoria mostrano punteggi medi più elevanti

di orientamento temporale futuro, mentre i giovani con uno stato di sviluppo identitario di diffusione hanno punteggi più elevanti nel Passato Negativo e nel Presente Fatalista (elevanti punteggi di quest'ultimo orientamento sono presenti anche nei giovani in stato di blocco dello sviluppo dell'identità personale).

Ancora, Kuyken e Howell (2006), nello studio della memoria autobiografica nei giovani con depressione maggiore hanno rilevato un'incapacità significativa di organizzare e distinguere ricordi positivi e negativi del passato nei giovani con disturbi depressivi; quest'incapacità, invece, nei giovani senza disagio psichico (Mello et al., 2009), si traduce in una forte fluidità nel passare da una categoria temporale all'altra (ancora non strutturate in pattern rigidi). Higata e Saito (2007), in linea con gli autori precedenti, hanno rilevato che i giovani adolescenti senza segni di disagio psichico mostrano un buon livello di ricordi positivi, una strutturata capacità progettuale e, soprattutto, una grande capacità di muoversi tra un orientamento passato positivo e uno futuro per organizzare il proprio presente (Alsaker, Flammer, 2005).

Zimbardo, Boyd (1999) e, più recentemente, Johnson (2013) hanno evidenziato che un orientamento temporale Presente è significativamente correlato con comportamenti di guida a rischio mentre una Prospettiva Temporale Futura sviluppata può ridurre la probabilità di comportamenti sessuali a rischio o la tendenza a sperimentare l'uso di droghe. Nell'ambito degli studi sul disagio psichico e l'attuazione di comportamenti a rischio, Wills (2001) ha analizzato la relazione tra Prospettiva Temporale e uso precoce di sostanze proibite evidenziando come quest'ultimo venga favorito da un elevato, nel giovane, orientamento al Presente (Edonista e Fatalista).

In un campione di adolescenti argentini, Vázquez e Rapetti (2006) hanno individuato l'orientamento temporale futuro come predittore delle caratteristiche e dei tratti (autoefficacia, locus of control interno, etc.) che favoriscono successo scolastico e un coerente sviluppo del sistema valoriale.

Relativamente alle strategie di apprendimento in adolescenza e alla relazione con i diversi orientamenti temporali, Laghi e coll. (2009b) hanno mostrato che un forte investimento nel presente e un passato negativo importante possono ostacolare lo sviluppo di strategie adeguate per il raggiungimento di obiettivi scolastici realistici; d'altro canto, la compresenza di un elevato orientamento al Futuro e capacità di autoregolazione predicono un buon successo scolastico sia nei maschi sia nelle femmine.

Zambianchi e coll. (2010), invece, hanno evidenziato che, negli adolescenti, un eccessivo investimento nel Presente si correla a: difficoltà nella gestione del tempo e nella pianificazione a livello scolastico nel breve termine, al consumo di alcol, a comportamenti di guida rischiosa.

D'altro canto, e in linea con la letteratura scientifica corrente, Romer e coll. (2010), Adelabu (2007) e Abraham (2012) hanno rilevato che una forte capacità di proiettarsi nel Futuro è inversamente correlata, negli adolescenti, alla ricerca di sensazioni forti

attraverso l'uso e l'abuso di droghe e la guida pericolosa, allo scarso senso di appartenenza alla scuola e al gruppo di appartenenza e al fallimento scolastico: potrebbe, dunque, essere importante, in ottica di miglioramento dei programmi di sostegno e orientamento rivolti ai giovani (Arnett, 2006; Burrow-Sanchez, 2006), focalizzarsi anche sull'analisi della capacità di pensare e analizzare la dimensione temporale.

Laghi e coll. (2008; 2012) hanno indagato più specificatamente la relazione tra diversi stili di orientamento temporale e consumo di alcol: le ricerche, effettuate su un campione di più di 2000 soggetti adolescenti, hanno mostrato la relazione tra alti livelli di Passato Negativo e Presente Fatalista e i pattern più rischiosi di consumo di alcolici (binge drinking e abuso di alcol).

Infine, il legame tra Prospettiva Temporale e livello socioeconomico è stato analizzato, su un campione statunitense di giovani, da Andretta e coll. (2013): è emerso che gli adolescenti con un basso livello socioeconomico riportano punteggi più elevati di Passato Negativo e che, confrontando giovani studenti provenienti da ambienti con medio o alto livello socioeconomico, i primi mostrano un orientamento Futuro più spiccato e una più forte capacità progettuale a lungo termine.

5.4 La scala PT per la valutazione della Prospettiva Temporale

La Scala Prospettiva Temporale (PT) è un adattamento italiano dello Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) per adolescenti (Laghi et. al., 2013). La scala è costituita da 25 item, cui il soggetto può rispondere con una scala Likert a 5 passi (da «Assolutamente Falso per me» ad «Assolutamente Vero per me») e misura cinque dimensioni:

- Presente Fatalista (indaga elementi quali: la mancanza di senso di controllo e potere sul proprio futuro, scarso interesse per le conseguenze future delle proprie azioni, etc.),
- Presente Edonista (indaga elementi quali: ricerca di piacere immediato, indulgenza verso se stessi, etc.),
- Futuro (indaga elementi quali: capacità di progettualità, rinuncia alle ricompense immediate per il raggiungimento di obiettivi futuri più solidi, etc.),
- Passato Positivo (indaga elementi quali: senso di continuità de sé nel tempo, piacere nel ripercorrere momenti passati della propria vita, etc.),
- Passato Negativo (indaga elementi quali: presenza di ricordi traumatici passati che influenzano in maniera negativa il presente, difficoltà a pensare con obiettività e in maniera costruttiva a eventi passati dolorosi, etc.)⁵.

Lo strumento, già utilizzato in precedenti ricerche (D'Alessio, Laghi, Baiocco e Guerrieri,

⁵ Per un'analisi più approfondita delle dimensioni che compongono il costrutto della Prospettiva Temporale si rimanda al paragrafo 5.2.

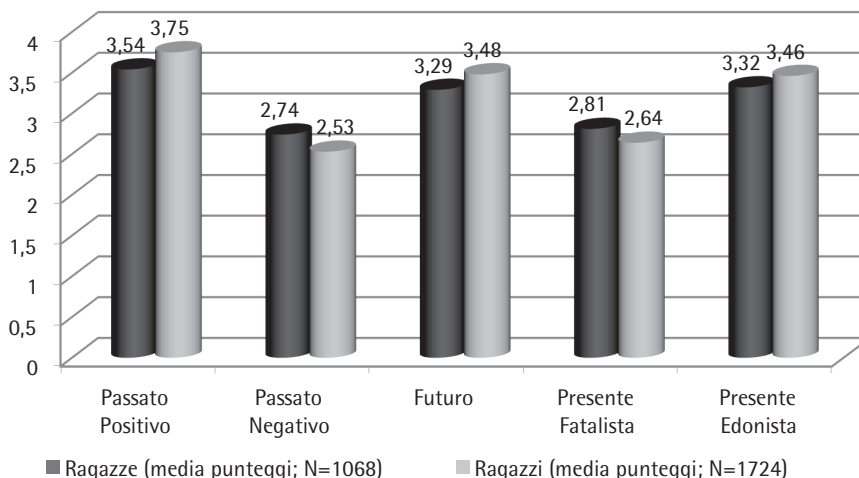
2006; Laghi et al. 2006; Laghi et al. 2009, 2009a; 2009b; 2012), mostra buoni indici di validità e attendibilità. La struttura fattoriale, verificata su un campione di 1000 adolescenti, spiega il 44,51% della varianza ed è definita da 5 fattori congruenti con la definizione operativa del costrutto. L'attendibilità delle singole dimensioni della scala, misurata con il coefficiente Alpha di Cronbach, è soddisfacente: va da un minimo di 0.81 per la dimensione Passato Positivo a un massimo di 0.83 per la dimensione Futuro. La scala mostra buoni indici di discriminazione per diversi comportamenti a rischio (Laghi et al., 2013b).

5.5 Prospettiva Temporale: differenze di genere, età e nazionalità

Nella presente ricerca la Prospettiva Temporale è stata analizzata in rapporto alle differenze di genere, età e nazionalità in un campione di adolescenti di età compresa tra i 14 ed i 20 anni. Il primo passo è stato quindi quello di analizzare se le medie dei punteggi ottenuti dai maschi e dalle femmine presentavano una differenza statisticamente significativa.

L'analisi statistica delle differenze tra medie,⁶ considerando come variabili dipendenti le dimensioni della scala PT, ha mostrato differenze di genere statisticamente significative; più specificatamente si evidenzia, attraverso la scomposizione degli effetti univariati, che i ragazzi ottengono punteggi medi più elevati delle ragazze alle dimensioni: Passato Positivo, Presente Edonista e Futuro, mentre le ragazze ottengono punteggi medi più elevati alle dimensioni Passato Negativo e Presente Fatalista (Grafico 5.1).

Grafico 5.1 Prospettiva Temporale: differenze di genere



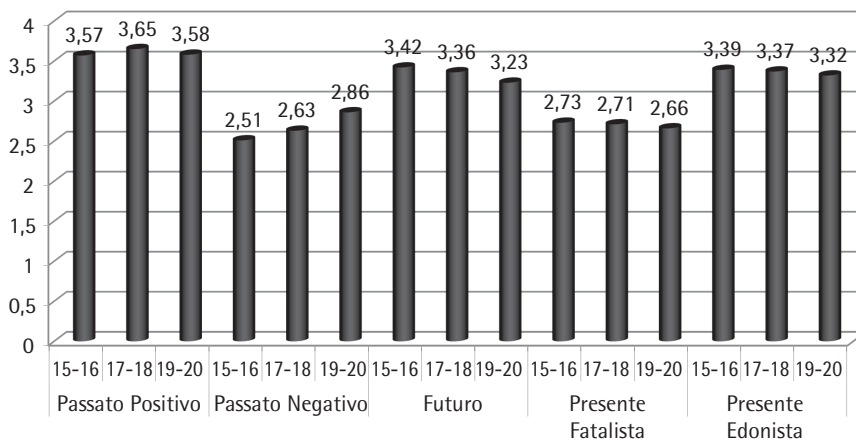
Fonte: ISFOL, 2014

⁶ Analisi della Varianza Multivariata (MANOVA) con metodo Lambda di Wilks; variabili dipendenti: dimensioni della scala PT [Lambda di Wilks =.97; F (5,2786) = 13.44; p < .001; eta quadro parziale=.02].

Tenuta presente la letteratura recente sulla Prospettiva Temporale degli adolescenti è stato ritenuto opportuno effettuare un'analisi statistica per verificare se anche nel nostro campione le differenze di età fossero statisticamente significative.

L'analisi statistica delle differenze tra medie,⁷ considerando come variabili dipendenti le dimensioni della scala PT, ha evidenziato differenze di età statisticamente significative; in particolare emerge, attraverso la scomposizione degli effetti univariati e l'analisi dei post-hoc (Tukey test; $p < .05$), che i ragazzi di 19-20 anni ottengono punteggi medi più alti alla dimensione Passato Negativo e punteggi inferiori alla dimensione Futuro rispetto ai ragazzi delle altre due classi di età che non si differenziano tra loro (Grafico 5.2).

Grafico 5.2 Prospettiva Temporale: differenze di età



Fonte: ISFOL, 2014

Al fine di valutare il più completamente possibile le caratteristiche del campione relativamente al rapporto con le dimensioni inerenti la Prospettiva Temporale, si è proceduto con l'analisi statistica delle differenze tra medie⁸ – considerando come variabili dipendenti le dimensioni della scala PT relativamente alla nazionalità: anche in questo caso, sono emerse differenze statisticamente significative nel campione.

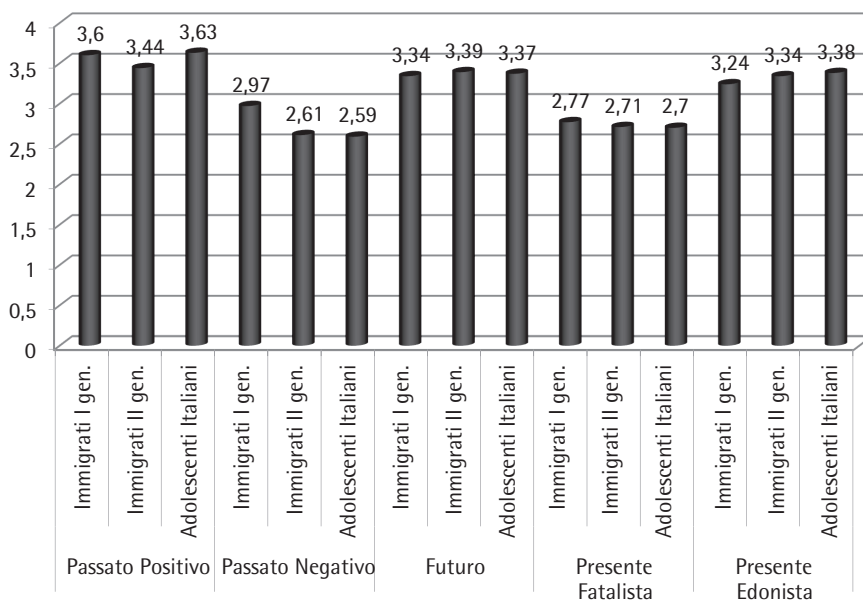
⁷ Analisi della Varianza Multivariata (MANOVA) con metodo Lambda di Wilks; variabili dipendenti: dimensioni della scala PT [Lambda di Wilks =.97; $F(10, 5.570) = 6.55$; $p < .001$; eta quadro parziale=.01]; post-hoc (Tukey test; $p < .05$) (vedi Tabella 4.2 in Appendice).

⁸ Analisi della Varianza Multivariata (MANOVA) con metodo Lambda di Wilks; variabili dipendenti: dimensioni della scala PT [Lambda di Wilks =.98; $F(10,5570) = 4.28$; $p < .001$; eta quadro parziale=.008]; post-hoc (Tukey test; $p < .05$).

Quanto emerge, dunque, attraverso la scomposizione degli effetti univariati e l'analisi dei post-hoc (Tukey test; $p < .05$) – è che gli immigrati di I generazione ottengono punteggi medi più alti alla dimensione Passato Negativo rispetto agli adolescenti italiani e agli immigrati di II generazione, che non si differenziano tra loro (Grafico 5.3).

A differenza di quanto evidenziato da una parte di letteratura scientifica (Sam et al., 2008; van Geel, Vedder, 2010; Laghi et al., 2014) che rileva maggiore qualità di vita, attaccamento sicuro alla famiglia e alla comunità e minor predisposizione al rischio negli immigrati di I generazione (*The Immigrant Paradox*), nel nostro campione è probabile che l'essere nella complicata fase adolescenziale (Strohmeier, Schmitt-Rodermund, 2008), essere arrivati in Italia spesso in età preadolescenziale (Georgiades et al., 2007) e avere sperimentato eventi di vita traumatici, sembra rendere difficile una fiduciosa propensione a proiettarsi nel futuro superando gli aspetti dolorosi del proprio passato (Slodnjak et al., 2002). Vivere in famiglie immigrate da molto più tempo in Italia, invece, sembra favorire un processo di integrazione e assimilazione ai pari molto evidente (gli adolescenti immigrati di II generazione e italiani, infatti, mostrano un bilanciamento temporale comune) (Harker, 2001).

Grafico 5.3 Prospettiva temporale: differenze di nazionalità



Fonte: ISFOL, 2014

5.6 Prospettiva Temporale e disagio psichico

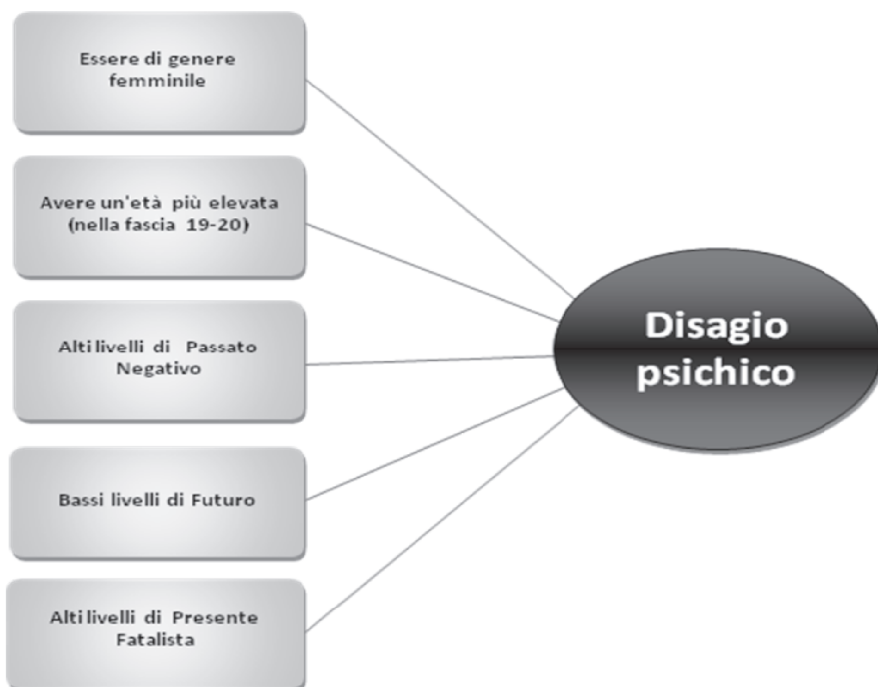
Per verificare quanto le dimensioni di Prospettiva Temporale pesino effettivamente sul livello di disagio psichico nel campione preso in esame, è stato effettuato un disegno di analisi della regressione gerarchica; sono stati considerati come predittori:

- a un primo livello di analisi, il genere, l'età e la nazionalità;
- a un secondo livello di analisi, le dimensioni misurate dalla scala PT.

È stata utilizzata come misura-criterio, per l'individuazione del livello di disagio psichico, la dimensione *General Symptomatic Index-GSI* dell'SCL-90-R (Derogatis, 1994).

I predittori che assumono un peso significativo positivo nella predizione del disagio psichico sono (Figura 5.1)⁹: il genere (sono più le ragazze) e l'età (sono i ragazzi più grandi).

Figura 5.1 Variabili demografiche e Prospettiva Temporale come predittori di disagio psichico



Fonte: ISFOL, 2014

⁹ Sono riportati in Grafico i pesi Beta dopo l'entrata delle variabili all'ultimo step [Step 1: variabili demografiche (R2=.14; Δ R2=.14; F=147.71**); Step 2: variabili PT (R2=.36; Δ R2=.22; F=194.67**)].

* p < .05, ** p < .01. Misura-criterio: General Symptomatic Index-GSI (SCL-90-R).

Tabella 5.1 Variabili demografiche e Prospettiva Temporale come predittori di disagio psichico

	B	SE B	β	R ²	ΔR^2	F
Step 1				.14	.14	147.71**
Genere (0=Femmine; 1=Maschi)	-0,39	0,02	-0,32**			
Età	0,02	0,01	0,03*			
Nazionalità (0=Italiani; 1=Immigrati)	0,00	0,02	0,00			
Step 2				.36	.22	194.67**
Passato Positivo	0,04	0,01	0,06			
Passato Negativo	0,26	0,01	0,42**			
Futuro	-0,12	0,01	-0,17*			
Presente Fatalista	0,10	0,01	0,13*			
Presente Edonista	-0,07	0,02	-0,09			

Fonte: ISFOL, 2014

Nota: Sono riportati in Tabella i pesi Beta dopo l'entrata delle variabili all'ultimo step. * p < .05, ** p < .01. Misura-criterio: General Symptomatic Index – GSI (SCL-90-R)

I risultati concordano con quanto i grandi studi di popolazione hanno pressoché univocamente confermato: la prevalenza significativamente maggiore (mediamente doppia) di depressione maggiore, distimia, disturbo d'ansia generalizzata, disturbo di panico, fobia sociale, fobie specifiche nel genere femminile, a fronte di tassi significativamente maggiori di disturbi di personalità antisociale e disturbi da uso di sostanze e di alcol nel genere maschile (Kessler et al., 1993; 1994).

In uno studio di Laghi e coll. (2009a) sono stati confrontati i punteggi medi ottenuti alla SCL90-R degli indicatori dei comportamenti suicidari e sono state riscontrate differenze nella variabile genere: gli adolescenti di sesso femminile erano più probabili segnalare ideazioni suicidarie in misura maggiore rispetto ai maschi.

Passato Negativo e Presente Fatalista sono predittori positivi significativi del disagio psichico e il Futuro un predittore negativo. Le dimensioni della Prospettiva Temporale, entrano nel secondo step, spiegando il 36% complessivo della varianza.

5.7 Sintesi dei risultati

Quanto emerge dai risultati della ricerca relativi alla Prospettiva Temporale è un campione di ragazzi adolescenti che sembra avere un visione del passato che riflette un atteggiamento nostalgico e sentimentale verso ciò che è accaduto; il loro orientamento al presente sembra essere caratterizzato da un atteggiamento verso il piacere accompagnato da una scarsa considerazione delle conseguenze future.

Le ragazze, invece, si caratterizzano per una visione più traumatica del passato; il rimanere ancorate a vecchi traumi e fallimenti influenza negativamente anche il loro presente caratterizzato da un atteggiamento fatalista, in cui gli eventi vengono percepiti come

controllati da forze esterne piuttosto che da obiettivi individuati e perseguiti individualmente. Questo tipo di atteggiamento, che descrive uno scarso controllo degli eventi, è opposto a quello di chi è orientato al futuro. Nel nostro campione infatti le ragazze, contrariamente a quanto riportato sinora in letteratura (Ferrari et al. 2010), ottengono punteggi medi inferiori rispetto al campione maschile nella dimensione Futuro.

La letteratura scientifica che ha analizzato la Prospettiva Temporale in relazione alle diverse fasi di vita evidenzia come la fase adolescenziale e giovanile siano due condizioni in grado di incidere profondamente sul vissuto temporale degli individui: Lewin (1939) ha enfatizzato come durante l'adolescenza ci siano forti cambiamenti nella prospettiva temporale individuale, con difficoltà nel rafforzare l'orientamento al Futuro e, quindi, le capacità progettuali a breve e medio-lungo termine oltreché dimensioni di speranza e resilienza (Crocetti, Palmonari, 2008).

In ottica preventiva, l'analisi e il lavoro psicopedagogico e clinico sullo scarso bilanciamento temporale in favore di un forte orientamento al Passato Negativo (come evidenziato nelle ragazze) o al Presente Edonista (come emerso nei ragazzi) potrebbe, come evidenziato in letteratura (Wood, 1997; Leeks, 2007; Zambianchi et al., 2010) favorire in adolescenza atteggiamenti protettivi nei confronti: della propria salute, della tendenza ad agire comportamenti impulsivi, della spinta ad azioni aggressive auto ed etero orientate, della perdita di speranza ed efficacia personali e collettive.

La letteratura scientifica (Doucette-Gates, 1999; Boniwell et al., 2003; 2010; Zambianchi et al., 2010) ha posto l'accento sull'importanza degli interventi precoci, individuali e di gruppo (a scuola o nei centri di aggregazione giovanile), di prevenzione ed educazione a un corretto bilanciamento degli orientamenti temporali per favorire una efficace progettualità e strategie adattive di raggiungimento dei risultati: questo dato è rilevante anche in collegamento con i risultati del nostro campione, per il quale i punteggi medi maggiori ottenuti dai ragazzi di 19-20 anni nelle dimensioni Passato Negativo e Futuro sembrano indicare la tendenza dei ragazzi più grandi a vivere il passato come ancorato ad esperienze negative che influenzano il presente e ad agire comportamenti attuali dominati da lotte per raggiungere traguardi e premi futuri, attraverso meccanismi di pianificazione non sempre corretti e funzionali. La significatività statistica della dimensione Futuro viene confermata come ipotizzata dalle osservazioni secondo le quali al crescere dell'età aumenta anche la predisposizione ad orientarsi verso il futuro.

Lavorare preventivamente sull'equilibrio temporale e sul rafforzamento della capacità di proiettarsi nel futuro è risultato efficace per prevenire, nei giovani, dinamiche di esclusione sociale, aggregazione a gang e comportamenti antisociali (Wood, 1997; Leeks, 2007): l'importanza di proteggere e sostenere i giovani per garantire loro un futuro migliore possibile è, tra l'altro, rafforzato dall'evidenza che i dati relativi all'analisi delle differenze negli orientamenti temporali tra giovani di diversa nazionalità sembrano riflettere il dato sociale che, spesso, gli immigrati di prima generazione sono costretti

a lasciare il proprio paese a causa di un livello socioeconomico svantaggiato o a causa di eventi traumatici (come, ad esempio, spesso accade nei territori di guerra). La significatività statistica nella dimensione Passato Negativo descrive un orientamento focalizzato cognitivamente ed emotivamente ad eventi traumatici sul quale si dovrebbe intervenire – se non è possibile preventivamente – con un intervento educativo e clinico specifico.

I dati del nostro campione confermano quanto emerge dalla letteratura più recente (Laghi, 2009; Higata e Saito, 2007, Alsaker, Flammer, 2005) che riferisce che i giovani adolescenti senza segni di disagio psichico mostrano un buon livello di ricordi positivi, ottenendo quindi punteggi maggiore nella dimensione Passato Positivo. Inoltre, maggiore è la capacità di guardare al futuro per organizzare il proprio presente minore è il rischio di sviluppare un disagio psichico.

Il Presente Fatalista, invece, presuppone un atteggiamento di scarso controllo sugli eventi, in contrasto con l'atteggiamento di pianificazione di chi ottiene punteggi elevati alla dimensione Futuro.

Le attuali prospettive di ricerca sui fattori che possono proteggere dal possibile sviluppo di disagio psichico e dalla messa in atto di comportamenti a rischio (Boniwell et al., 2003; 2010) enfatizzano l'importanza del bilanciamento tra Prospettive Temporalì come fattore protettivo per il sé. Le attività educative andrebbero progettate e gestite (in collaborazione con i ragazzi, i genitori e la scuola) stabilendo contenuti, modalità e tecniche di Educazione alla Salute di provata efficacia (Peer Education, Life Skills Education, Giving Information Model, Empowerment, etc.) per favorire la consapevolezza personale dei rischi e delle azioni protettive verso il sé (Guarino et al., 2006).

In conclusione, favorire negli adolescenti un equilibrio armonico tra tutti gli orizzonti temporali [passato (positivo o negativo), presente (edonista o fatalista) e futuro], senza la predominanza di un orientamento specifico, potrebbe elicitarè: una buona qualità del coping individuale e un più forte senso di autoefficacia (Wills et al., 2001), un miglior livello di autostima e controllo (Zaleski et al., 2001), una più alta soddisfazione di vita (Argyle, 2001), ottimismo, speranza e un locus of control interno (Diener, Seligman, 2002).

6. Ottimismo, senso della vita e speranza: quale relazione con il disagio?

6.1 Psicologia positiva per la prevenzione del disagio

La ricerca psicologica si è a lungo concentrata principalmente sul disagio, la patologia, la disfunzionalità piuttosto che sulle risorse, le abilità e il funzionamento ottimale dell'individuo. Tuttavia negli ultimi anni si sta verificando un'attenzione crescente verso la *psicologia positiva* (Seligman, 1998; Seligman e Csikszentmihalyi, 2000) che, secondo le parole di Seligman, uno dei suoi teorizzatori (2000), riporta la psicologia alle sue "radici originali", ossia al rendere la vita delle persone più soddisfacente e produttiva, centrando anche lo scopo di prevenire il disagio e la cura della sofferenza individuale.

Così come descritto da Sheldon e King (2001): «la Psicologia Positiva non è niente di più che lo studio scientifico delle forze e delle virtù degli essere umani[...], considerando la persona media e cercando di individuarvi cosa funzioni e cosa sia possibile migliorare» Da questa definizione è possibile affermare che l'interesse in quest'ambito si pone l'obiettivo di individuare competenze, risorse e abilità in ciascuno per promuoverne, in termini positivi, le potenzialità senza trascurare la patologia o la disfunzione, né tanto meno negare la sofferenza o il disagio dei singoli.

La Psicologia Positiva, sul piano individuale valorizza le esperienze soggettive: ben-essere, appagamento e soddisfazione in prospettiva passata, speranza e ottimismo in prospettiva futura, auto accettazione e autoefficacia in prospettiva presente; ciò, si traduce, a livello applicativo, a un profondo capovolgimento di prospettiva: si privilegiano interventi finalizzati alla promozione e alla valorizzazione delle abilità e competenze personali che già si possiedono e che possono essere trasformati in reali punti di forza, anche sulla base dell'approccio metodologico preventivo promozionale che, a differenza dell'approccio clinico, non interviene direttamente sul disagio ma sulla promozione di quei fattori protettivi che ne prevengono l'insorgere.

Secondo Seligman (2003) la psicologia positiva ha il compito di integrare le tre componenti fondamentali della vita: le emozioni positive, l'impegno e il significato. Le emozioni positive riguardano gli aspetti positivi della vita, si tratta di avere quanti più piaceri possibili; l'impegno consiste nell'imparare nuove capacità, ampliarle per poterle gustare

e apprezzare, fermare il tempo, concentrarsi, possedere la capacità di flusso (concentrazione motivata); capire il significato, infine, consiste nella capacità di riconoscere le proprie vere qualità e abilità e utilizzarle.

Molti studi recenti (Chafouleas e Bray, 2004; Huebner, 2004; Hunter e Csikszentmihalyi, 2003; Larson, 2000; Pajares, 2001; Rich, 2003; Roberts, Brown, Johnson, Reinke, 2002; Snyder et al., 2002) hanno dimostrato che promuovere esiti positivi negli adolescenti (punti di forza ed abilità, felicità, soddisfazione di vita, resilienza, iniziativa e autodeterminazione) è più importante ancora che prevenire esiti negativi (gravidanze precoci, violenza, disturbi alimentari, difficoltà scolastiche e suicidio).

In particolare è importante riconoscere ed incrementare nei giovani adolescenti risorse, abilità e capacità di essere partecipanti attivi delle proprie vite (autodeterminazione), al fine di promuovere in loro salute e *buona vita* (Seligman, 1998; Seligman, Csikszentmihalyi, 2000).

L'obiettivo della psicologia positiva è quello di catalizzare un cambiamento in psicologia, da una generale preoccupazione rivolta solo a "riparare" le situazioni negative della vita, al contribuire alla costruzione di una migliore qualità di vita (Seligman, 2002). Essa si propone di studiare la forza e la virtù che hanno a che fare con il lavoro, l'educazione, l'amore, la crescita, il gioco.

Ottimismo e speranza

Sul piano soggettivo, la psicologia positiva valorizza le esperienze soggettive: benessere, appagamento e soddisfazione, in prospettiva passata, flusso (flow experience) e velocità in prospettiva presente, speranza e ottimismo in prospettiva futura. A livello individuale mette a fuoco i tratti positivi individuali: la capacità di amare e di lavorare, il coraggio, le abilità interpersonali, la spiritualità, l'orientamento al futuro, il talento, la saggezza. A livello di gruppo si concentra sulle virtù civiche e sulle caratteristiche che caratterizzano l'individuo per essere un buon cittadino: la responsabilità, l'altruismo, la moderazione, la civiltà, la tolleranza, il lavoro etico (Seligman, 2002).

L'approccio di promozione della salute permette di intervenire in termini di prevenzione, dando rilievo alle risorse positive e fornendo nuove competenze; per questo alla base troviamo rilevante il concetto di *ottimismo*, in quanto stato d'animo positivo e disposizione generale ad attendersi dall'ambiente fisico e sociale qualcosa di favorevole che sia motivo di soddisfazione e fonte di vantaggio per se stessi e ad orientare le risorse psicologiche in senso positivo nei confronti di compiti e difficoltà della vita quotidiana (Delle Fave, 2007). Anche il costrutto di *speranza*, più direttamente associato alle azioni che una persona mette in atto per raggiungere i propri obiettivi (Niles, 2013), è un fattore molto valorizzato in ottica di sviluppo individuale e prevenzione al disagio psicologico nei giovani adolescenti. Ne è un recente esempio il modello di career counseling e sviluppo professionale centrato sulla speranza creato da Spencer Niles (2013).

Ottimismo e speranza sono predittori significativi di soddisfazione di vita, in adolescenti con e senza disabilità (Wehmeyer, 2013; Shogren, Lopez et al., 2006) e vengono indicati come elementi da supportare attraverso interventi mirati (Shogren, Lopez et al., 2006). Insieme ad essi, l'autodeterminazione, definita come il modo di agire attraverso azioni decise dall'individuo al fine di essere la causa principale della propria vita o del proprio sviluppo, è un'altra risorsa positiva da promuovere e rafforzare fortemente nei giovani. Le persone che presentano una buona autodeterminazione o un atteggiamento positivo di vita sono in grado di assegnare un significato ad ogni evento che capita loro, di contro quelle che presentano scoraggiamento sconforto, pessimismo e bassa autodeterminazione non riescono a mettere in relazione questa possibilità o meno di controllo degli eventi con il significato contestuale che l'evento possiede. Da ciò ne consegue che più una persona è in grado di manifestare un atteggiamento propositivo e positivo nei confronti della vita più è in grado di interpretare gli eventi e il disagio, in un modo che vada oltre alla loro letterale controllabilità (Rothbaum, Weisz, Snyder, 1982). Nuove strategie derivanti dall'approccio della psicologia positiva enfatizzano inoltre, nell'ambito della disabilità (Wehmeyer, 2013), l'importanza di presupporre le competenze, promuovere l'autodeterminazione, coinvolgere nella pianificazione del futuro (*Life Designing*), stimolare il *problem solving* e considerare la centralità del ruolo della speranza, dell'ottimismo, della resilienza e del *coping*.

Il senso della vita

Relativamente al senso della vita si è preso come riferimento il modello di Frankl, dove in ogni individuo c'è sempre un significato della vita da realizzare e sta in potere di ciascuno cercarlo e attuarlo. Tale significato è unico e relazionato ad ogni singola persona e ad ogni singola situazione.

Il concetto di *senso della vita* è particolarmente importante in relazione ai giovani adolescenti, poiché è proprio nella fase di vita che essi si trovano ad affrontare che esso emerge con forza, diventando la più forte motivazione del loro agire oppure la causa di un "vuoto esistenziale" pericoloso e purtroppo assai diffuso specie tra i giovani.

L'adolescenza e la giovinezza, infatti, costituiscono il tempo privilegiato della ricerca e della scoperta del senso della vita; e allo stesso tempo un momento assai critico (Del Core, 1990). Durante l'adolescenza l'individuo si dibatte nel doppio sforzo di trovare una definizione unitaria di se stesso e contemporaneamente un orientamento sicuro di vita (Del Core, 1990). La formazione dell'identità si realizza attraverso l'incontro e il confronto con adulti significativi; non è soltanto il risultato dell'integrazione personale, ma è soprattutto un processo relazionale (Erikson, 1970). In questa stessa fase nasce anche il bisogno di gerarchizzare i valori acquisiti dalle relazioni significative all'interno di una concezione di mondo e di un significato di vita propri.

Risulta essere pertanto particolarmente importante monitorare nei giovani adolescenti

lo sviluppo del senso di identità e del senso di vita intesi come elementi correlati ed interdipendenti (Del Core, 1990). Infatti, in mancanza di uno dei due, si sviluppano senso di confusione di identità, incapacità di impegnarsi a fondo in relazioni di intimità, dispersione della prospettiva temporale, dispersione dell'industriosità, fino alla scelta di un'identità negativa (Erikson, 1974). Tutti sintomi che possono essere ricondotti al fenomeno di "vuoto esistenziale" descritto da Frankl.

6.2 Gli strumenti utilizzati nella ricerca

In linea con il nuovo contesto scientifico e con i contenuti innovativi della psicologia positiva sopra sinteticamente illustrati, la presente ricerca si è posta l'obiettivo di indagare, quindi, i costrutti di *speranza*, *ottimismo* e *senso della vita* per monitorare i loro livelli fra gli adolescenti del nostro campione. L'obiettivo è stato quello di indagare come si pongono tali fattori in relazione al disagio psichico ed in particolare se possono costituire dei fattori protettivi. Nel qual caso si renderebbe necessario, sulla base dell'evidenza scientifica, progettare ipotesi di intervento volte al potenziamento ed alla promozione di ottimismo, speranza e senso della vita in età scolare.

Si riporta, di seguito, la descrizione degli strumenti utilizzati per indagare speranza, ottimismo e senso della vita: Hope Scale, Life Orientation Test (LOT) e Purpose in Life (PIL). *Hope Scale* (Snyder, 1991) è una scala composta da 12 item. Gli item presentano un formato di risposta a 4 passi e mirano a valutare l'agentività (agency) e la direzionalità (pathway). Esempi di item: "Perseguo con energia i miei obiettivi", "Nella vita sono una persona di successo".

Life Orientation Test (Schiefer e Carver, 1985) è una scala composta da 10 item, di cui 4 di controllo. Gli item presentano un formato di risposta a 5 posizioni e mirano a valutare le aspettative circa il futuro e il senso generale di ottimismo. Esempi di item: "Nei momenti difficili mi aspetto che tutto vada per il meglio", "Sono sempre ottimista riguardo al mio futuro".

Purpose in Life Questionnaire (Crumbaugh e Maholick, 1967, 1969; adattamento italiano di Pina del Core, 1990; Fizzotti, 2007), sulla base della teoria frankliana, misura la presenza del vuoto esistenziale o, in senso opposto, il grado di consapevolezza di significato e di scopo nella vita di un soggetto. Il PIL si compone di 3 parti, A B e C. Nella presente ricerca è stata utilizzata solo la parte A che è costituita da 20 item, con una scala Likert a 7 passi con un continuum che va da un atteggiamento altamente positivo a uno altamente negativo.

6.3 The Hope Scale

Viene presa in considerazione la definizione di speranza come un insieme di fattori cognitivi (fede nella propria capacità di avviare e sostenere azioni) e di percorsi per rag-

giungere obiettivi (Snyder et al., 1991).

Diversi autori hanno descritto la speranza come percezione generale di obiettivi che potranno essere raggiunti (ad esempio Beck, Weissman, Lester, e Trexler, 1974; Cantril, 1964; Erickson Post, Paige, 1975; Farber, 1968; Frankl, 1992; francese, 1952 Gottschalk, 1974; Lewin, 1988; Melges, Bowlby, 1969; Menninger, 1959 Schachtel, 1959 Stotland, 1969). Il raggiungimento degli obiettivi o anche la percezione di poterli raggiungere porta con sé la creazione di stati di benessere e di ottimismo in vista dei risultati positivi. Altro aspetto importante è la speranza disposizionale che riguarda l'intensità della speranza entro un intervallo nel quale la speranza varia lo stato. Vale a dire, le persone con maggiore speranza disposizionale dovrebbero rispondere nelle varie situazioni con un livello superiore a quello stabilito dalle persone con bassa speranza disposizionale che si confrontano nelle stesse situazioni di vita. Più le persone sono predisposte in eventi positivi, più sono accompagnati affettivamente nella loro vita e più avranno speranza nel raggiungere gli obiettivi.

In altre parole, le persone che sono disposte ad accogliere la speranza manifestano maggiore speranza di stato perché si pongono in situazioni in cui fare esperienza di successo porta ad esiti di obiettivi correlati, e non si verificano sequenze di eventi non riusciti (Skinner, 1985).

La speranza tende ad essere vista come un'emozione con componenti cognitive, variabili affettive, emozioni radicata nelle esperienze precoci di fiducia ed influenzata dalla tendenza di controllo esterno e collaborativo.

La speranza è, inoltre, vista come fondamento per migliorare la qualità di vita, ispira ad andare avanti, a fare del nostro meglio, a portare avanti dei progetti. La speranza è una scelta, un atteggiamento che può essere accompagnata dalla volontà attiva per il raggiungimento della meta.

Snyder spiega che la speranza non è una idea astratta, ma in realtà è un pensiero verso un obiettivo preciso. Afferma che si possono incontrare persone con una alta speranza, la cosa che le contraddistingue da quelle con poca speranza è il loro modo di pensare. "Come pensano la vita è contagioso. Lasciano tracce di energia e di sentimenti positivi ovunque vadano".

Gli psicologi hanno posto una maggiore enfasi sullo studio e l'identificazione di variabili psicologiche che promuovono uno sviluppo positivo.

Speranza e soddisfazione di vita sono due degli indicatori più consolidati e associati al benessere generale e, in aggiunta al funzionamento positivo. La letteratura (es. Lee, Locke e Latham, 1989; Pervin, 1989), focalizza l'attenzione su due aspetti: in primo luogo, vi è l'agentività, intesa come la capacità percepita dell'individuo per l'avvio e il mantenimento delle azioni necessario per inseguire un obiettivo; in secondo luogo, si può parlare di direzionalità ovvero la capacità percepita di generare rotte verso i propri obiettivi. Più in particolare, si è definita la speranza come "set-cognitivo-affettivo, che si basa re-

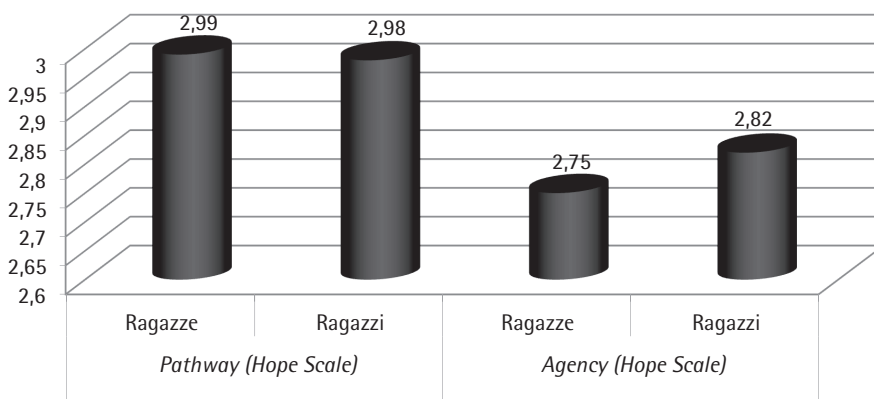
ciprocamente su derivazione di agenzia di successo (obiettivo direttività e determinazione) e percorsi (pianificazione per raggiungere gli obiettivi) (Snyder et al., 1991).

Speranza: differenze di genere, età e nazionalità

Per verificare le differenze di genere è stato effettuato un disegno di Analisi della varianza, considerando come variabile indipendente il genere e come variabili dipendenti le due dimensioni della scala Hope Scale. Emergono differenze statisticamente significative solo per la dimensione *Agency* ($F_{(1,2790)}=4.56$; $p<.05$), dove sono i ragazzi ad ottenere punteggi medi significativamente più elevati delle ragazze.

I risultati sono in linea con altre ricerche internazionali (Snyder et al., 1996) che hanno evidenziato come i ragazzi si descrivono come più capaci di poter perseguire le proprie mete (Roesch S.C., Vaughn A. A., 2006). I due fattori della *Hope Scale*, Agentività e Direzioneality, sono entrambi necessari per raggiungere alti livelli di pensiero caratterizzato da speranza disposizionale. Pertanto, anche se entrambi gli indicatori sono rappresentativi di un unico costrutto più ampio, essi possono presentarsi negli individui con livelli di intensità differente. Nel nostro campione, infatti, i ragazzi si descrivono come caratterizzati da alti livelli di energia e di determinazione rispetto alle ragazze. Non sembrano però avere differenti modi di direzionalità, ovvero nella capacità di generare strategie per raggiungere l'obiettivo (Grafico 6.1).

Grafico 6.1 *Hope Scale*: differenze di genere

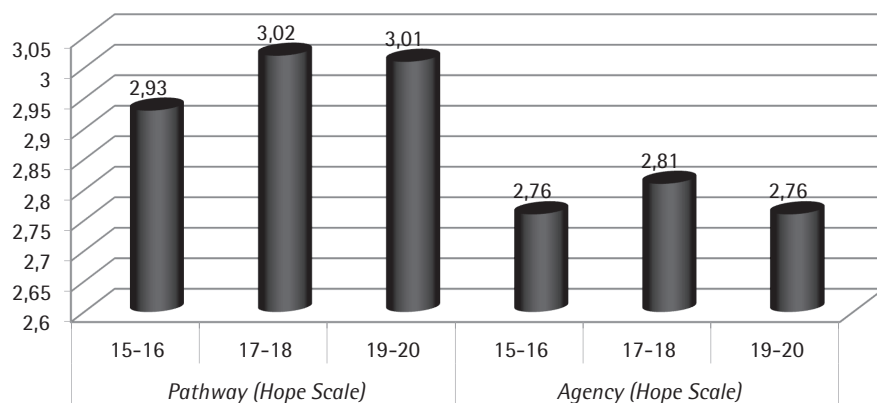


Fonte: ISFOL, 2014

Per la variabile Età emergono differenze significative solo per la dimensione Pathway ($F_{(1,2790)}=3.84$; $p<.05$), in cui i ragazzi di 15-16 anni ottengono punteggi medi significativamente più bassi dei ragazzi di 17-18 e 19-20 anni che non si differenziano tra loro. I risultati sono in linea con le ricerche che hanno analizzato il costrutto in relazione al processo di formazione identitaria degli adolescenti, che evidenziano la difficoltà da

parte dei ragazzi di 15-16 anni ad esplorare le diverse alternative e individuare obiettivi da perseguire. L'impegno prevede una scelta ed un investimento stabile rispetto a valori e credenze che caratterizzano la propria identità. Quando l'impegno è presente, gli elementi che compongono l'identità del soggetto guidano i comportamenti e le azioni dello stesso e sono difficilmente modificabili. Un adolescente che ha acquisito chiari impegni nei confronti di alcuni aspetti identitari è, inoltre, consapevole delle implicazioni che le proprie decisioni comportano, si presta ad attività che rinforzano le proprie scelte e dimostra fedeltà ed ottimismo rispetto ad esse. È proprio l'acquisizione di impegni a rappresentare spesso una difficoltà per i ragazzi di 15-16 anni, perché in questa fase dello sviluppo l'adolescente è motivato dall'urgenza di arrivare al più presto ad una decisione, ma assolve questo compito di sviluppo con elevati livelli di ansia e di indecisione (Grafico 6.2).

Grafico 6.2 *Hope Scale*: differenze di età

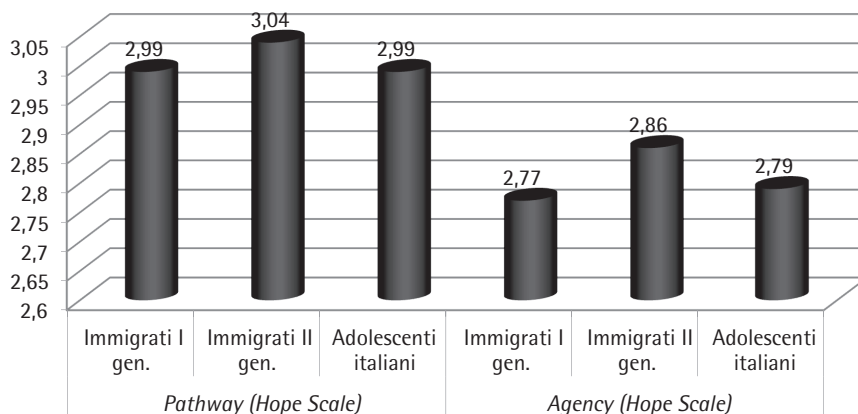


Fonte: ISFOL, 2014

Rispetto alla variabile nazionalità, l'ANOVA non evidenzia differenze statisticamente significative. Ricerche recenti evidenziano come il fenomeno dell'immigrazione non sia sempre legato ad *outcome* negativi. I risultati presenti nella letteratura internazionale dimostrano come gli adolescenti immigrati si differenziano dai nativi rispetto alle dimensioni di speranza, descrivendosi come più resilienti e fiduciosi. Questi risultati sono interpretabili alla luce della recente letteratura sull'*immigrant paradox* (Van Geel e Vedder, 2011), che evidenzia come gli immigrati di I generazione, confrontati con quelli di II generazione e i nativi, abbiano processi di adattamento significativamente migliori. Nel nostro campione non si evidenziano differenze significative. I risultati, che sembrerebbero disconfermare la letteratura appena menzionata, andrebbero letti considerando l'attuale crisi economica che vede tutti gli adolescenti, immigrati e non, a far

fronte alle difficoltà legate ad una progettualità che percepiscono come problematica in un Paese che non offre risorse (Grafico 6.3).

Grafico 6.3 *Hope Scale*: differenze di nazionalità



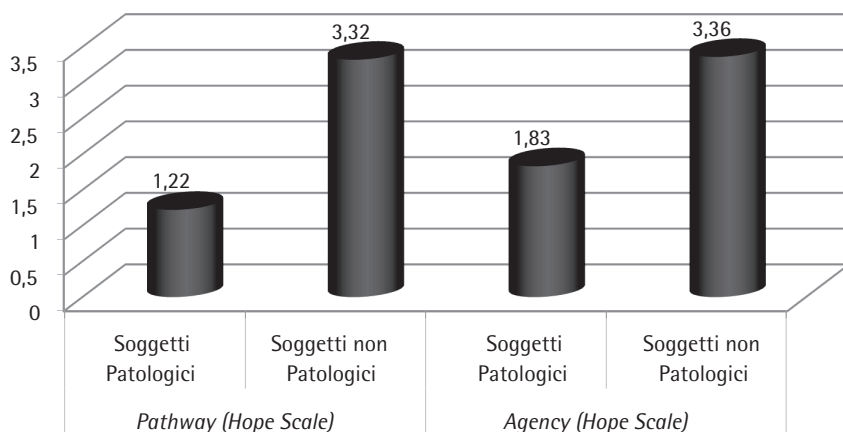
Fonte: ISFOL, 2014

Speranza e disagio psichico

Le analisi effettuate, considerando come variabile indipendente il livello di disagio psichico (soggetti con un profilo psicopatologico vs. soggetti non patologici), evidenziano differenze significative ad entrambe le dimensioni della *Hope scale*, dove sono gli adolescenti con un profilo psicopatologico ad ottenere punteggi medi significativamente più bassi. Ricerche recenti hanno dimostrato che la speranza è un'importante risorsa psicologica per gli individui che si trovano di fronte ad una vasta gamma di sfide della vita. Concettualizzata come la capacità percepita di trovare percorsi per desiderare di raggiungere obiettivi (pathways) e la motivazione percepita ad usare questi percorsi (agency), le ricerche correlate a questo modello teorico hanno dimostrato come il tratto della speranza sia rilevante per la salute in tema di comportamenti di prevenzione delle malattie, promozione della salute e strategie di coping nell'affrontare la malattia.

I risultati ottenuti dimostrano come, in presenza di stati di disagio psichico, ciò che può venire a mancare è anche la percezione della determinazione nel raggiungimento di un obiettivo e la capacità di direzionare i percorsi di successo legati agli obiettivi (Grafico 6.4).

Grafico 6.4 *Hope Scale* e disagio psichico



Fonte: ISFOL, 2014

6.4 *The Life Orientation Test (LOT)*

La versione originaria del test (LOT), realizzata nel 1985 da Scheier e Carver, è stata rivisitata nel 1994 da Scheier, Carver e Bridges (Scheier, Carver, Bridges, 1994), che hanno così creato una versione alternativa, il Revised Life Orientation Test (LOT-R: Test di orientamento nella vita, riformulato), in grado di mettere meglio a fuoco il costrutto misurato.

Questo reattivo misura il cosiddetto ottimismo disposizionale delle persone, definito come la positività delle aspettative che una persona ripone sui risultati delle proprie azioni e che ha come cornice teorica di riferimento il modello dell'autoregolazione (Carver, Scheier, 1981) che affonda, a sua volta, le proprie radici nella tradizione delle teorie sul valore delle aspettative in psicologia.

Questo modello prevede che le persone tendano a perseverare nel conseguimento dei loro obiettivi, superando le difficoltà, finché le loro aspettative di un eventuale successo sono sostanzialmente favorevoli. Per contro è più probabile che desistano e abbandonino il campo quando i dubbi sull'ottenimento del successo assumono un'eccessiva consistenza. Come affermano gli stessi Scheier, Carver e Bridges (1994), sebbene questa visione sul comportamento possa essere applicata in termini di variazioni situazionali nelle aspettative, nel corso del tempo o relativamente agli eventi, essa può essere anche applicata in termini di differenze individuali.

A partire da questa considerazione, che amplia il campo d'indagine dall'aspetto meramente situazionale a quello disposizionale, sono considerati come ottimisti tutti gli individui che tendono ad avere aspettative positive sul futuro, mentre i pessimisti sono coloro che tendono ad averne di maggiormente negative.

In pratica, gli ottimisti si aspettano che le cose vadano a loro favore e generalmente credono che accadranno loro più eventi positivi che negativi, mentre i pessimisti mostrano la tendenza opposta, ossia credono che il futuro riservi loro soprattutto eventi negativi. L'ottimismo disposizionale può quindi essere definito come la positività delle aspettative generali che una persona ha sui risultati di azioni da loro intraprese.

L'ottimismo è generalizzato e non limitato a specifiche aree del comportamento o a specifiche circostanze; è una disposizione, e proprio per questo viene chiamato ottimismo disposizionale (o grande ottimismo), da non confondere con l'ottimismo situazionale (o piccolo ottimismo). Esso è da considerarsi come tratto relativamente stabile della personalità di un soggetto, ma può derivare anche da fattori esterni e ambientali. L'ottimismo, secondo Scheier e Carver, è un fattore che modula la motivazione ed incide sulle aspettative di riuscita: spinge a persistere nella scelta dei propri obiettivi, anche nei casi in cui sono presenti oggettive difficoltà (Scheier, Carver, 1993; 1988; 1985). Esso caratterizza il sé dell'individuo e attribuisce un profondo senso di coerenza interiore che gli consente di mantenere nel tempo un'immagine favorevole, oltre che coerente (Anolli, 2005).

L'ottimista disposizionale è un tipo realista, in quanto sa accettare le situazioni per quello che sono e non si ostina a modificare le condizioni impossibili in relazione con numerosi indici della salute fisica e psicologica. Gli individui che ottengono alti punteggi nella misurazione del proprio ottimismo disposizionale, riferiscono meno sintomi depressivi, miglior uso di efficaci strategie di coping, e meno sintomi fisici di quanto facciano gli individui pessimisti. (Scheier e Carver, 1993).

Come scrivono gli autori del test (1994), una vasta porzione della ricerca sull'ottimismo e il pessimismo (anche se certamente non tutta; Beck et al., 1985; Reker, Wong, 1983) ha fatto uso del Life Orientation Test per misurare le differenze individuali in questa dimensione.

Nonostante il fatto che diverse ricerche, negli anni, abbiano rilevato un livello adeguato della consistenza interna, dell'attendibilità test-retest e della validità convergente e discriminante di questa scala, essa è stata soggetta a critiche di entità notevole.

Ad esempio, Smith, Pope, Rhodewalt e Poulton (1989) si sono chiesti se gli effetti attribuibili all'ottimismo potessero essere in realtà dovuti alla varianza che l'ottimismo condivide con l'ansia di tratto. Essi hanno in effetti rilevato correlazioni relativamente alte tra ottimismo e ansia di tratto in due campioni indipendenti.

Partendo dalle riflessioni su questa critica, gli autori si sono concentrati su considerazioni più generali a proposito delle proprietà psicometriche del LOT, ponendo così le basi teoriche per la sua rivisitazione: il LOT-R.

In pratica, gli autori si sono rivolti alla valutazione del grado in cui gli item della scala misuravano ciò per cui erano stati costruiti e cioè le aspettative generali sui risultati positivi o negativi nella vita. In particolare hanno utilizzato i dati che avevano raccolto in precedenza per riesaminare la validità predittiva del LOT e di altri costrutti di perso-

nalità al fine di predire le variazioni riguardo al coping e alla depressione.

Attualmente, nella ricerca, gli autori propongono di utilizzare il LOT-R, in quanto questa versione è senz'altro più breve e considerata, dai ricercatori che la utilizzano, più chiara concettualmente (Scheier, Carver e Bridges, 1994).

Il test LOT-R si compone di dieci affermazioni, delle quali sei sono pertinenti per l'ottimismo ed il pessimismo disposizionali, mentre le altre quattro sono dei riempitivi (filler) e pertanto non vengono utilizzati nel calcolo dei punteggi. I soggetti devono indicare il proprio grado di accordo o di disaccordo con tali affermazioni attraverso l'uso di una scala likert a 5 punti. Dei sei item che vengono calcolati, tre sono formulati in una direzione positiva e tre in una direzione negativa.

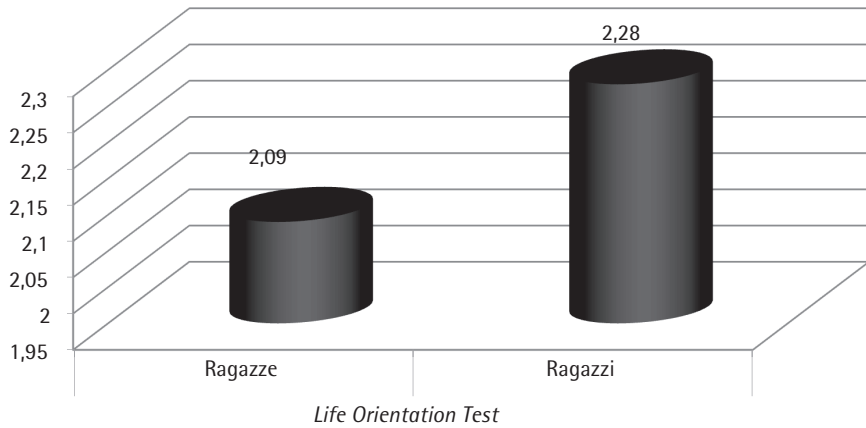
Alla base di questo approccio vi è il concetto di prevenzione. Il modello basato sulla malattia, che permetteva di lavorare solo sui punti deboli, non era in grado di proporre teorie efficaci per prevenire la malattia, e si è imposta sempre più la necessità di una scienza basata sulla forza e sulla resilienza. Gli individui non dovevano essere più considerati passivi, ma attivi e capaci di scegliere, di assumersi rischi e responsabilità, in grado di diventare autoritari ed efficaci (Bandura, 1986; Seligman, 1992), utilizzando quelle che Seligman (2002) definisce "forze cuscinetto" contro lo sviluppo di patologie mentali. Questo avrebbe permesso agli individui di imparare a condurre stili di vita più sani a livello psicofisico e di ri-orientare la psicologia verso il perseguimento del terzo obiettivo: rendere più forti e produttive le persone sane e consentire la messa in atto delle potenzialità umane più elevate (Seligman, 2002).

Ottimismo: differenze di genere, età e nazionalità

L'Analisi della varianza evidenzia differenze di genere statisticamente significative al punteggio totale del Life Orientation Test $F(1,2790)=46.46; p<.001$). I ragazzi hanno aspettative future più positive rispetto alle ragazze, credono che accadranno loro più eventi positivi che negativi, mentre le ragazze credono che il futuro riservi loro meno eventi positivi (Grafico 6.5).

Come dimostrato da precedenti ricerche, gli individui che ottengono alti punteggi nella misurazione del proprio ottimismo disposizionale, riferiscono meno sintomi o elementi di disagio psichico rispetto agli individui pessimisti (Scheier, Carver, 1993). Una vasta porzione della ricerca sull'ottimismo e il pessimismo (anche se certamente non tutta; Beck et al., 1985; Reker, Wong, 1983) ha fatto uso del *Life Orientation Test* per misurare le differenze individuali in questa dimensione, riscontrando differenze statisticamente significative tra maschi e femmine. Nel nostro campione le ragazze hanno ottenuto punteggi medi superiori rispetto ai ragazzi alle scale che misurano disagio psichico. Questi dati confermano l'ipotesi che un alto livello di ottimismo disposizionale sia un fattore protettivo nei confronti del disagio psichico.

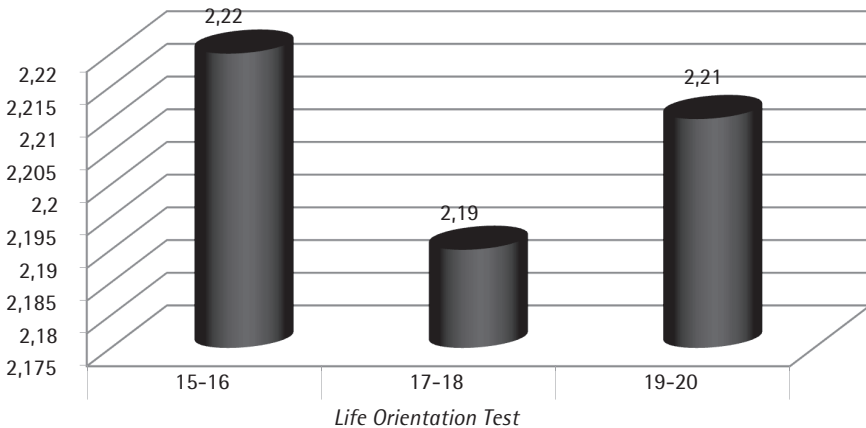
Grafico 6.5 *Life Orientation Test*: differenze di genere



Fonte: ISFOL, 2014

I risultati dell'Anova non evidenziano differenze di età statisticamente significative rispetto alla variabile ottimismo disposizionale ($F_{(2,2789)}=3,07$; $p=.15$; ns). Nel campione, i ragazzi compresi nella fascia d'età compresa tra i 15 ed i 16 anni hanno ottenuto punteggi medi di poco superiori ai loro compagni di età superiore tali da non raggiungere la significatività statistica (Grafico 6.6).

Grafico 6.6 *Life Orientation Test*: differenze di età



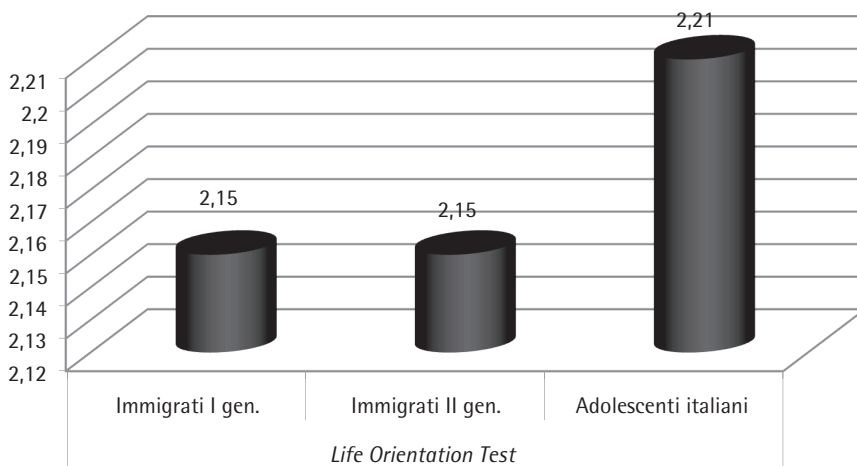
Fonte: ISFOL, 2014

In accordo con il modello dell'ottimismo disposizionale proposto da Scheier e Carver (1985), l'ottimismo e il pessimismo sono fattori che modulano la motivazione ed incidono sulle aspettative di riuscita: spingono a persistere o meno nella scelta dei propri obiettivi (Scheier, Carver, 1993; 1988; 1985). Essi caratterizzano il sé e determinano

l'adattamento psicologico e fisico dell'individuo all'interno di un determinato contesto. Gli stessi autori, nello specifico, hanno dimostrato che l'ottimismo è associato ad uno stile di coping adattivo (come ad esempio problem solving, ricerca di supporto sociale) e conduce sicuramente a risultati positivi; il pessimismo, d'altro canto, è associato a stili di coping tutt'altro che adattivi (come evitamento del problema, ritiro sociale) che conducono a risultati il più delle volte negativi.

L'Anova non ha mostrato differenze di nazionalità per la variabile Ottimismo ($F(2,2789)=.40;p=.67$; ns): adolescenti italiani e immigrati di I e II generazione ottengono punteggi simili, come confermato da precedenti ricerche internazionali (Grafico 6.7).

Grafico 6.7 *Life Orientation Test*: differenze di nazionalità



Fonte: ISFOL, 2014

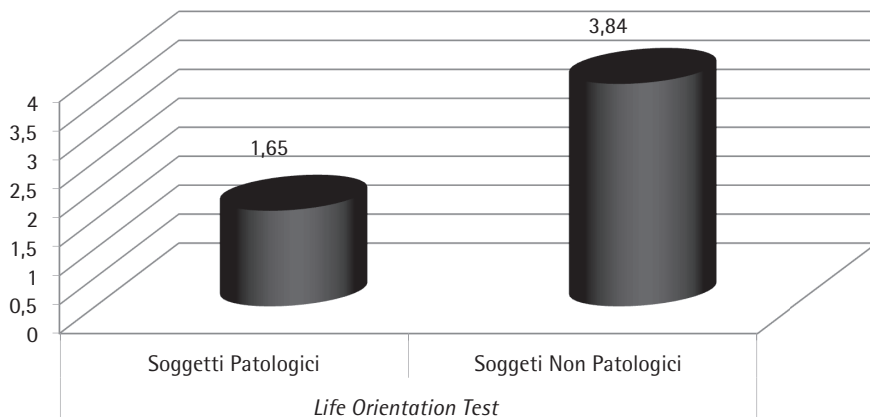
Come evidenziato nello studio i vantaggi di rapporti di appoggio e sentimenti di appartenenza nei due più importanti contesti di vita degli adolescenti (famiglie e scuole) promuovono una adeguata visione di ottimismo sia che si tratti di adolescenti italiani sia di stranieri immigrati. Gli studi sull'ottimismo negli adolescenti sottolineano, inoltre, che esso si associa a una maggior presenza di sentimenti positivi, minori livelli di depressione, di ansia, di comportamenti disadattivi e con un minor ricorso all'abuso di sostanze (Carrieri, 2012).

Ottimismo e disagio psichico

Coerentemente con la letteratura internazionale, nel campione, come riportato nella figura 6.8, i ragazzi che hanno ottenuto punteggi alti al test SCL-90-Revised, che valuta la presenza e la gravità di sintomi di disagio psichico in diversi domini sintomatologici,

presentano punteggi più bassi nella dimensione Ottimismo disposizionale rispetto ai ragazzi che non hanno ottenuto un profilo patologico (Grafico 6.8).

Grafico 6.8 *Life Orientation Test* e disagio psichico



Fonte: ISFOL, 2014

Recentemente, l'ottimismo e il pessimismo sono stati associati con diversi punti di interesse all'interno della psicologia clinica e della salute. Diverse ricerche dimostrano come l'ottimismo contribuisce positivamente al benessere fisico e psicologico dell'individuo. Ad esempio, Aspinwall e Taylor (1992) hanno riscontrato che l'ottimismo ha un effetto diretto e positivo sul livello individuale di adattamento agli eventi stressanti della vita. Anche gli studi di Scheier e Carver (1985) hanno rilevato che gli studenti con un alto livello di ottimismo erano più in grado di far fronte allo stress correlato alla scuola rispetto agli studenti che mostravano un atteggiamento pessimista.

Scheier e Carver (1987) hanno sostenuto che gli stili di coping utilizzati dagli ottimisti, essendo più efficaci, riducono ogni potenziale effetto negativo degli stressors che agiscono sulla salute fisica e psichica. Chang (1996), sostiene che la mancanza di ottimismo è uno dei più grandi, se non il più grande, fattore che determina sintomi depressivi, sintomi psicologici e fisici per gli individui di origine asiatica, mentre il pessimismo è il fattore che più di altri determina sintomi depressivi e psicologici agli appartenenti alla cultura Occidentale. In accordo con il modello cognitivo del disturbo psicologico proposto da Beck (1976), il pessimismo gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo della depressione. Le teorie di Chang (1996) per quanto concerne i soggetti americani sono coerenti con questa visione. Considerando invece le culture orientali, Chang (1996) sostiene che è la mancanza di ottimismo a determinare sintomi depressivi, e non la presenza di pessimismo.

6.5 Purpose in Life (PIL)

Il Purpose in Life è composto da 20 item con una scala Likert a sette passi, da uno (basso grado) a sette (alto grado). I punteggi totali variano da 20 a 140. Più è alto il punteggio ottenuto, maggiore è il grado di PIL.

Per quanto riguarda le proprietà psicometriche, la validità e l'attendibilità misurata con il metodo split-half variano da un minimo di .70 ad un massimo di .90. Per quanto riguarda la validità, i punteggi di PIL sono positivamente associati con costrutti come soddisfazione di vita, felicità, auto-accettazione e stabilità emotiva, mentre sono negativamente correlati con depressione e ansia (Crumbaugh e Henrion 1988; Hutzell 1988, 1989; Reker 2000; Robak e Griffin 2000). Schulenberg e Melton (2010) hanno esaminato inoltre che i fattori di soddisfazione di vita possono correlarsi con altre misure che indagano sia il benessere che il disagio psicologico. Sperimentare il significato nella vita significa, secondo Frankl, che le persone provano ottimismo ed entusiasmo per la vita, credono che le loro attività quotidiane sono significative, hanno la percezione di avere obiettivi chiari nella vita, un senso di raggiungere i propri obiettivi, sentendo così che le loro vite hanno un significato.

Dalle sue esperienze vissute nei campi di concentramento durante la seconda guerra mondiale, Frankl ha osservato che la vita ha un senso in tutte le condizioni, e che è psicologicamente dannoso quando la persona perde il significato di senso, la ricerca è bloccata da un vuoto esistenziale (Frankl, 1959, 1967; in Zika e Chamberlain, 1992). Questo lavoro ha ispirato la ricerca, soprattutto da parte di Crumbaugh e colleghi (Crumbaugh, 1968; Crumbaugh, Maholick, 1964), riguardo al concetto di scopo e significato nella vita. In una rassegna dei lavori Yalom (1980; in Zika e Chamberlain, 1992) ha riscontrato che la mancanza di senso della vita è associata con la psicopatologia, mentre il positivo senso della vita è stato associato con forti convinzioni religiose, l'appartenenza a gruppi, la dedizione ad una causa, valori della vita e obiettivi chiari. Lazzaro e De Longis (1983; in Zika e Chamberlain) hanno dimostrato che la tensione verso il futuro dà significato ed influenza positivamente l'*empowerment* e il *coping*. Ci sono varie descrizioni di Purpose In Life, Yalom (1980) afferma che il PIL potrebbe misurare il *significato scopo o missione nella vita*, soddisfazione di vita e libertà. Molcar e Stuempfig identificano il costrutto misurato dal PIL come un senso di significato generale, di direzionalità della vita e percezione di eccitazione nella vita quotidiana. Risorse personali come l'umorismo, la responsabilità, la fiducia in se stessi e l'autodeterminazione sono fattori correlati ad un alto grado di senso della vita.

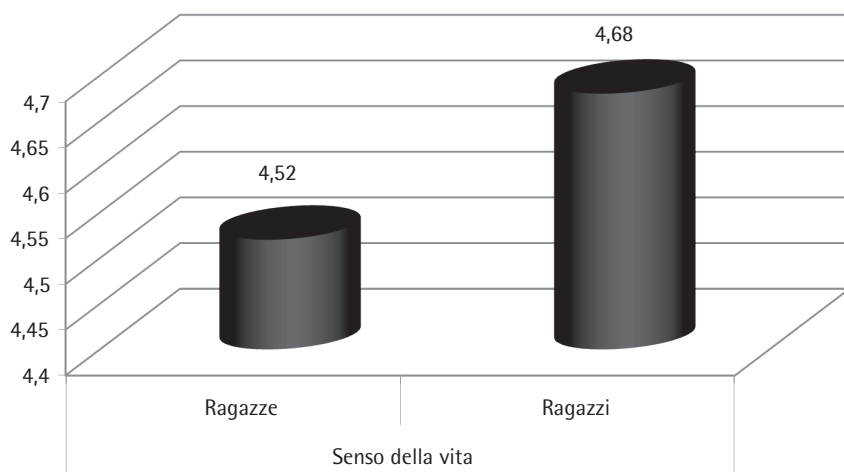
Alti punteggi sulla scala PIL correlano positivamente con la capacità di effettuare aggiustamenti mentali positivi. Burgess - Wells et al. (2002) hanno riportato che le persone con alto PIL sono stabili, mature, responsabili e godono di buona salute. Ulteriori studi hanno dimostrato che le persone con i punteggi più alti di PIL hanno una maggiore autostima e accettazione di sé e sperimentano più soddisfazione nella vita. Punteggi

bassi di PIL sono stati trovati in persone con idea di suicidio, disperazione e abuso di droghe.

Senso della vita: differenze di genere, età e nazionalità

Un altro obiettivo di questa ricerca è stato verificare se maschi e femmine si differenzino in maniera significativa nella compilazione del PIL e se, di conseguenza, esistano differenze di genere per quanto concerne il significato e lo scopo attribuito alla vita. In riferimento alla variabile genere, emergono differenze statisticamente significative; le ragazze riportano punteggi medi più bassi nei confronti del senso della vita in rapporto ai loro coetanei maschi. Questo dato differisce dalla ricerca svolta nel 1982 per l'adattamento italiano del PIL, che non evidenziava differenze significative tra i sessi (Righetti, Ronco, 1982). Nel campione le ragazze riferiscono un grado di soddisfazione di vita, felicità ed auto-accettazione inferiore rispetto ai ragazzi ($F(1,2790)=38.07$; $p<.001$) (Grafico 6.9).

Grafico 6.9 *Purpose in Life*



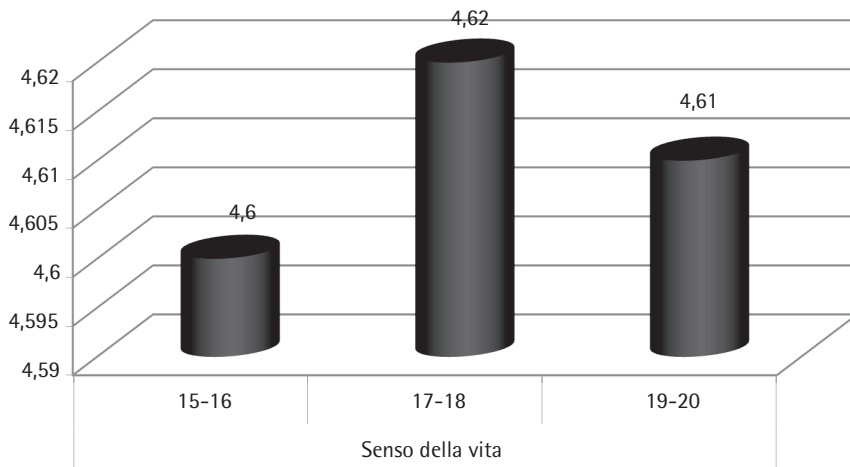
Fonte: ISFOL, 2014

Non emergono differenze di età statisticamente significative in relazione al senso della vita, così come misurato dal Pil ($F(2,2789)=.05$; $p=.94$; ns). Dall'inizio dell'adolescenza fino alla tarda adolescenza, come evidenziato nel Grafico 6.10, l'atteggiamento dei giovani non presenta variazioni tali da far supporre che l'età sia un fattore alla costruzione del senso della vita).

L'appiattimento dei risultati contrasta con l'idea dell'evoluzione del costrutto con la maturazione del giovane, intrinseche nella domanda di relazione e indispensabili per

la rielaborazione della propria identità. Il problema dell'identità e del senso della vita assume proporzioni di comprensibile gravità con evidenti riflessi sulla dimensione della "progettualità", non sono solo sociale, ma anche personale (Del Core, 1990).

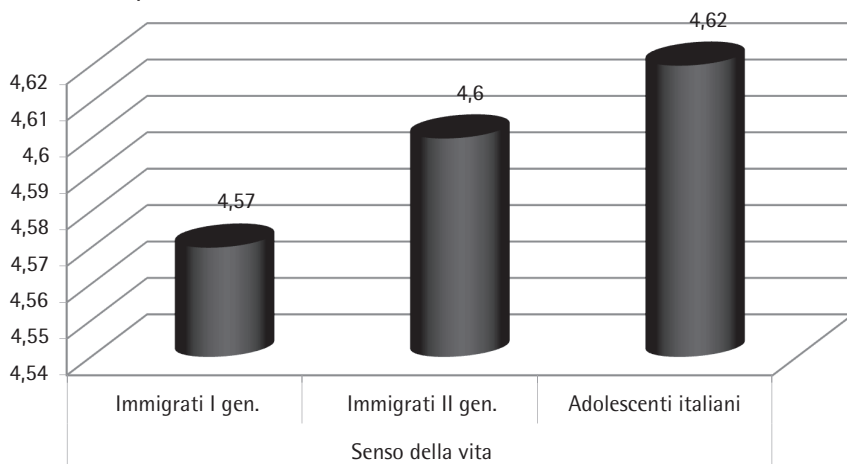
Grafico 6.10 *Purpose in Life: differenze di età*



Fonte: ISFOL, 2014

Non si evidenziano differenze di nazionalità ($F_{(2,2789)}=1.37$; $p=.25$), sebbene gli immigrati di prima generazione ottengono punteggi medi più bassi rispetto agli immigrati di seconda generazione ed agli adolescenti italiani in riferimento alla percezione del loro senso della vita. Questa differenza di punteggio medio potrebbe essere legata alle esperienze vissute di disagio nel loro paese e alla trasmissione di pensieri pessimistici delle loro famiglie che per quanto scampate dal pericolo della fame, della guerra, di forme rigide di governo, mantengono ancora vivo il ricordo di quanto trascorso, che in molti casi hanno vissuto l'esperienza dell'emigrazione e hanno lasciato, insieme al paese d'origine, i loro riferimenti, territoriali e non solo. Inoltre alcune ricerche mostrano una particolare rilevanza anche nelle problematiche legate all'inserimento degli immigrati nel contesto socio-economico del paese di accoglienza a tal proposito contribuiscono le riflessioni sul rapporto tra paese di origine, salute e qualità della vita (Blangiardo, 2006).

Grafico 6.11 *Purpose in Life*: differenze di nazionalità



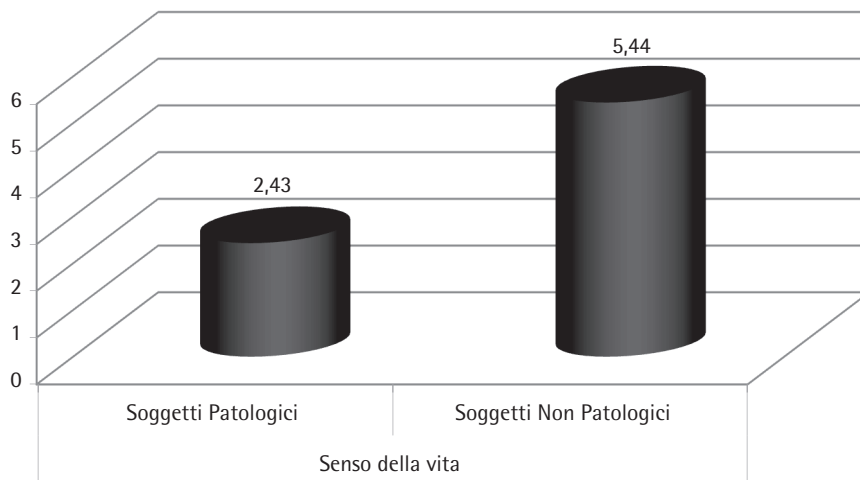
Fonte: ISFOL, 2014

Senso della vita e disagio psichico

I ragazzi che hanno ottenuto punteggi alti al test SCL-90 ottengono, come ipotizzato, punteggi più bassi al test Purpose in life rispetto al campione di ragazzi con punteggi non patologici (Grafico 6.12).

La ricerca ha evidenziato come un basso senso della vita sia associato al disagio psicologico degli adolescenti. Tale risultato, in accordo con Burges-Well et al., mostra come un contesto (familiare, scolastico e sociale) che supporta emotivamente l'adolescente contribuisce alla resilienza, al benessere e alla soddisfazione individuale. Anche gli altri studi che hanno analizzato il senso della vita in adolescenti e giovani adulti hanno evidenziato come la capacità di attribuire significato alla propria esistenza, in termini di esplorazione e di progettualità, risulta essere la variabile più importante nel predire il benessere psicologico. Gli adolescenti e giovani adulti che presentano un forte disagio psicologico si descrivono senza scopi e obiettivi, percepiscono la vita come buia o disperata, si percepiscono come bloccati rispetto alla progettualità e al futuro. Se l'adolescente a rischio può contare su un sostegno adeguato e mirato, il suo processo di crescita sarà decisamente migliore perché supportato da figure competenti. Il sostegno svolge in questa fase una funzione riequilibrante, perché offre uno spazio «altro» in cui trovare ascolto e comprensione, permettendogli di ritrovare gli strumenti per poter riattribuire nuovi significati e nuovi obiettivi.

Grafico 6.12 *Purpose in Life* e disagio psichico



Fonte: ISFOL, 2014

6.6 Ottimismo, senso della vita, speranza e disagio psichico

Per verificare il peso delle dimensioni Ottimismo, Senso della vita e Speranza nella determinazione del disagio psichico è stato effettuato un disegno di analisi della regressione gerarchica, considerando come predittori: al primo step il genere, l'età e la nazionalità; al secondo step le dimensioni sopra elencate. È stata utilizzata come misura-criterio la dimensione GSI dell'SCL-90-R. I predittori che assumono un peso significativo positivo nella predizione del disagio psichico sono (Tabella 6.1, Figura 6.1): il Genere (sono più le ragazze), bassi livelli di ottimismo e di percezione del senso della vita.

I risultati della nostra ricerca confermano l'ipotesi di partenza secondo la quale le dimensioni esaminate siano fattori protettivi del disagio psichico come dimostrato dalla letteratura internazionale.

I risultati evidenziano come gli adolescenti con disagio possono presentare un insieme di atteggiamenti di rassegnazione e apatia che soffocano le aspirazioni e ogni tentativo di espansione della propria personalità, sperimentando quindi una «mancanza di senso», e aprendo la strada all'emergere di una grave «crisi di identità» che interessa tutta la realtà adolescenziale, sia a livello individuale che sociale. La difficoltà a far fronte adeguatamente ad una risoluzione unitaria dell'identità, si ripercuote inevitabilmente sul problema della ricerca di senso che si accompagna in molti adolescenti ad una elevata angoscia esistenziale, connessa a pensieri depressivi come la morte e l'ideazione suicidaria (Del Core, 1993, pp. 61-73). Tale atteggiamento porta conseguenzialmente ad un abbassamento del livello di progettualità.

Emerge, a questo proposito, la necessità di considerare tale frustrazione dell'esistenza come segnale di un malessere diffuso, in cui il ripristino di una volontà di significato possa configurarsi come una tappa nella riduzione del disagio e in direzione di un maggior grado di benessere personale e relazionale.

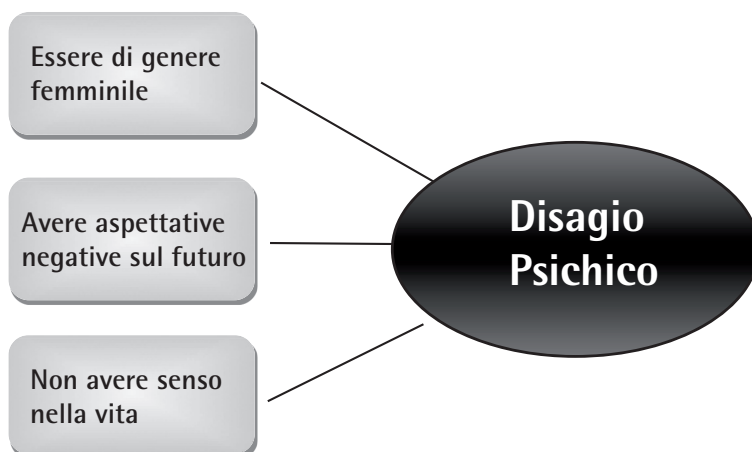
Tabella 6.1 Variabili demografiche, ottimismo, senso della vita e speranza come predittori di disagio psichico

	B	SE B	β	R ²	ΔR^2	F
Step 1				.13	.13	96.92**
Genere (0=Femmine; 1=Maschi)	-0,34	0,02	-0,28**			
Età	0,07	0,02	0,07			
Nazionalità (0=Italiani; 1=Immigrati)	-0,02	0,02	-0,01			
Step 2				.36	.23	157.43**
Patway	0,07	0,02	0,08			
Agency	0,07	0,03	0,07			
Life Orientation Test	-0,23	0,02	-0,27**			
Senso della vita	-0,31	0,02	-0,34**			

Fonte: ISFOL, 2014

Nota: Sono riportati in Tabella i pesi Beta dopo l'entrata delle variabili all'ultimo step. * p < .05, ** p < .01. Misura-criterio: General Symptomatic Index - GSI (SCL-90-R)

Figura 6.1 Variabili di genere, ottimismo, senso della vita e speranza come predittori di disagio psichico



Fonte: ISFOL, 2014

6.7 Sintesi dei risultati

La scelta di inserire nella presente ricerca l'indagine dei costrutti di speranza (intesa soprattutto nel suo aspetto agentic e di autodeterminazione), ottimismo e senso della vita è stata fatta in base ai recenti risultati ed orientamenti della psicologia positiva, che pongono l'esigenza di valorizzare e rafforzare le risorse positive dell'individuo in vista di maggiore benessere e minore disagio. Partendo da questa base si è voluto comprendere, nello specifico, le correlazioni che esistono tra speranza/autodeterminazione, ottimismo, senso della vita e disagio psichico nei giovani adolescenti, in relazione alle variabili dell'età, del genere e della nazionalità.

I fattori indagati con opportuni strumenti sono stati: speranza, agency e direzionalità o pathway (*Hope Scale*); aspettative per il futuro e ottimismo (*Life Orientation Test*); tensione verso la ricerca di un significato e uno scopo nella vita (*Purpose In Life Test*). I risultati mostrano differenze di genere significative: i ragazzi hanno riportato in media punteggi più alti rispetto alle ragazze nelle dimensioni agency, orientamento alla vita e ricerca di senso della vita. La popolazione delle ragazze è quella che, dai risultati del test SCL-90, si presenta più a rischio di disagio; anche il dato sul loro basso livello di agency supporta la tesi che la speranza costituisca un fattore protettivo.

Nonostante un sostanziale appiattimento nei risultati rispetto all'età, si evidenzia significatività alla dimensione "speranza" della *Hope Scale* in cui i più giovani (15-16 anni) riportano punteggi inferiori.

La connotazione positiva o negativa che i giovani danno alla dimensione progettuale futura influenza la loro capacità di sperare, intesa sia come la percezione di poter raggiungere i propri scopi (*Pathway*), sia come la motivazione ad usare tali percorsi per raggiungere gli obiettivi prefissati (*Agency*). La mancanza di fiducia ed i bassi livelli di agency sono aspetti che caratterizzano gli adolescenti ed i giovani del nostro campione. In altri termini, i ragazzi mostrano difficoltà nel perseguire un obiettivo e di individuare il percorso per farlo efficacemente.

Tuttavia, analizzando il contesto sociale e storico in cui essi vivono, tali risultati non sorpremono. L'attuale crisi del mercato del lavoro mina profondamente l'economia italiana determinando un decremento drammatico delle possibilità lavorative e sottraendo in tal modo ai giovani la possibilità di progettare e pianificare la propria esistenza.

Infatti sono giovani nati in una società che sembra non accettare la sofferenza e la sconfitta, una società che delinea un quadro idilliaco di benessere, di bellezza, di successo da raggiungere ad ogni costo ed in ogni ambito, da quello scolastico a quello sentimentale, estendendosi anche al settore lavorativo. È una generazione che appare stanca e sfiduciata, alla quale viene chiesto troppo e si trova ad affrontare cambiamenti repentini e destabilizzanti (riduzione delle prospettive, precarietà, smarrimento di identità e ruolo). A questa generazione, che rispetto alle precedenti ha avuto tutto, non è stato concesso il senso e la legittimità del fallimento e del dolore.

I ragazzi ed i giovani di questa generazione corrono il grave pericolo di rimanere prigionieri di un passato pieno di sogni e di un futuro che appare oscuro e in salita, perdendo ogni contatto costruttivo con la dimensione del presente. Per questo sperimentano molto spesso il "vuoto esistenziale" descritto da Frankl e la mancanza di senso.

Ciò rischia di fare perdere loro la creatività, la libertà di poter reinventare altri spazi di serenità e spensieratezza, di poter vivere il tempo presente, "la capacità di leggere con occhi sempre nuovi la realtà" (Galletto, 2011). Tale smarrimento e mancanza di senso si ripercuotono intensamente sul benessere mentale, aumentando il rischio di disagio, come dimostrano anche i risultati della ricerca e della letteratura internazionale.

La presente ricerca conferma infatti che costrutti quali speranza, ottimismo e senso della vita sono importanti fattori di protezione. Ciò avvalorata e sostiene con nuovi dati l'assunto di base della psicologia positiva: valorizzare le risorse positive dell'individuo, lavorare sull'ottimismo, sulla speranza e sul senso della vita è la via per fronteggiare l'incertezza, l'instabilità, la precarietà lavorativa ed esistenziale in cui vivono e crescono gli adolescenti e i giovani. In tale contesto stanno emergendo forti e insistenti domande di senso.

Occorrerà pertanto, sulla base dei risultati ottenuti, progettare interventi *ad hoc* soprattutto a livello scolastico che mirino alla prevenzione del disagio e alla promozione del benessere. In particolare si dovrà porre particolare attenzione sulle categorie che dalla ricerca sono risultate più a rischio.

Per tale motivo è fondamentale, con il rimodellarsi dell'arco evolutivo dell'adolescenza, sia in termini di lunghezza temporale che con riferimento alla vita adulta e al contesto culturale in mutamento, educare i giovani al cambiamento, alla responsabilità e alla ricerca di senso (Pavoncello, 2011).

Per concludere «Persino in una situazione sociale che favorisce il malessere psichico [...] c'è sempre abbastanza margine per una presa di posizione individuale». Importante è l'atteggiamento con cui la persona si colloca di fronte alle situazioni esterne, anche di fronte alle cosiddette "situazioni limite" (Viktor E. Frankl, *Le Radici* 49).



**III. LE BUONE PRATICHE PER
L'INSERIMENTO SOCIO-LAVORATIVO
DEI GIOVANI CON DISABILITÀ PSICHICA**

7. L'indagine sulle buone pratiche nella scuola

*Caro Jean, perché, a proposito dei disabili,
"lo sguardo tarda a cambiare"?
È un cambiamento epocale quello che ci viene richiesto,
perché concerne l'idea stessa di umanità.
Julia Kristeva, Il loro sguardo buca le nostre ombre*

7.1 La cura della formazione al lavoro: una sfida per la disabilità

Parlare oggi di disabilità ha un senso importante per ciò che la diversità, la differenza, la difformità dalla "normalità" assumono alla luce di un lungo percorso di riconoscimento di idee, di valori, di categorie, sviluppato nel mondo, ma particolarmente in Italia, in ambito scolastico. Il lungo cammino del riconoscimento della diversità ha reso ragione di una inclusione che, almeno nelle norme, è sempre più presente. Tanto presente nei testi giuridici quanto ancora non sufficientemente parte di una cultura della cittadinanza. Infatti, per parlare di disabilità psichica è necessario far prima riferimento all'insieme di Leggi che hanno normato l'accesso all'istruzione primaria, secondaria e superiore per i disabili abbattendo, in tal modo, le prime barriere per il pieno inserimento sociale. In tal senso, possiamo ben dire che l'istruzione e l'apprendimento siano i primi strumenti per raggiungere la pienezza e la completezza della appartenenza alla comunità di origine, per l'integrazione sociale, per "essere" persone con diritti e doveri.

Nell'arco temporale di un secolo, il Novecento, la cultura della separazione e della differenza è diventata cultura dell'integrazione e dell'inclusione. Solo nel 1977, con la Legge 517/77 viene sancito il diritto alla frequenza scolastica di ogni soggetto disabile, laddove fino a quel momento si avevano classi differenziali e l'impossibilità pratica di inserimenti in contesti di istruzione comuni fra bambini normodotati e bambini con accertata disabilità. In pochi anni, dal 1975 in avanti, si ha l'istituzione della figura professionale dell'insegnante di sostegno (Legge 270/82) e la Corte Costituzionale con la sentenza n. 215/87 dichiara il diritto di tutti i soggetti con disabilità a frequentare le scuole di ogni ordine e grado, senza alcuna distinzione rispetto alla gravità della situazione di menomazione o di non funzionamento fisico, psichico o motorio. La frequenza scolastica diviene il fulcro per lo sviluppo di soggettività altrimenti nascoste al mondo, si sancisce, da parte del legislatore, la fondamentale importanza dell'educazione e dell'apprendimento per la crescita piena e completa di un disabile. Dal concetto di assistenza, diffuso fino agli anni Settanta del Novecento, si passa in circa trenta anni al diritto all'inserimento lavorativo. Sicuramente, l'avanzamento della cultura legislativa

è stato intenso e deciso al confronto anche con altri Paesi europei che, ancora oggi, separano i bambini normodotati dai diversamente abili. Se oggi è possibile occuparsi di lavoro è perché il cammino sul fronte dell'istruzione è stato lungo, intenso, articolato, ma sicuramente voluto e vissuto dagli operatori scolastici, maestre e maestri, professori, docenti, educatori, dirigenti, con determinazione e con consapevolezza crescente.

Se c'è un luogo dove il costrutto di Qualità della vita ha assunto un significato univoco, realistico, in rapporto alle possibilità di condurre l'esistenza per un disabile, questo è rappresentato dalla scuola. Parliamo di una scuola, quella italiana, che ha vissuto la disponibilità al mutamento e che è stata effettivamente cambiata per merito di molti autorevoli studiosi, ma anche per merito dei genitori e di tutti coloro che hanno vissuto intorno alle bambine e ai bambini portatori di disabilità, volendo e costruendo la loro piena inclusione scolastica e sociale.

Dunque, la scuola rappresenta un baluardo per lo sviluppo di un benessere sociale e ambientale che oggi è una parte integrante per la definizione del Progetto di vita. La scuola è il luogo dove il tentativo dell'integrazione prima e dell'inclusione, poi, hanno assunto un significato di realtà. Dalla scuola dell'infanzia, alla primaria, fino alla secondaria inferiore e superiore, il percorso che ha condotto alla piena accoglienza di ogni soggetto è stato lungo, ma ha raggiunto risultati tangibili e pienamente riscontrabili. Certamente, molto ancora è il cammino da compiere, molti gli insegnanti di sostegno che mancano all'appello, molti gli educatori che dovrebbero essere assunti o che dovrebbero entrare nella scuola a pieno titolo, ma la ricerca universitaria e didattica si è interrogata e lo sta continuando a fare per dare piena dignità ai molti Progetti di vita che altrimenti si spengerebbero. Il lavoro rappresenta, oggi, una prospettiva, inimmaginabile fino a circa quindici anni fa. La categoria di lavoro si costruisce a ritroso nel tempo, si inizia a pensare fin dai primi anni della scuola.

La qualità della vita e il *Progetto di vita* si inseriscono all'interno di una cornice teorica che si è venuta sviluppando nell'ultimo scorcio del Novecento e che pone l'attenzione, per l'inclusione del soggetto disabile, alla costruzione di una traiettoria di vita non solo all'interno dell'istituzione scolastica, ma soprattutto orientata a una visione prospettica e strategica dopo la scuola. Infatti, l'orizzonte non può limitarsi all'inserimento scolastico, non solo, non può nemmeno limitarsi all'extra scuola, al tempo libero oppure a varie attività per trascorrere, più o meno serenamente, i periodi non scolastici. Il Progetto di vita, particolarmente con la prospettiva dell'Organizzazione mondiale della sanità prima e con l'adozione dello strumento dell'ICF, poi, è diventato il luogo della proiezione sul futuro per tutti coloro che al futuro non possono saper pensare. Progettare significa pensare, immaginare, andare oltre, ma anche desiderare, aspirare, sognare qualcosa di differente dall'oggi (ICARE, Imparare, Comunicare, Agire in una rete educativa, in www.archivio.pubblica.istruzione.it, 05/14). Il *Progetto di vita* è stato negato da sempre ai disabili, e ancor più ai disabili psichici, credendo a una impossibilità

trasformativa, quasi negando la possibilità educativa e formativa (Fratini, Trisciuzzi, Galanti, 2002).

Il *Progetto di vita* è, invece, lo strumento per condurre con cura la propria esistenza, ma soprattutto per fare in modo di costruire gli strumenti per saper auto-guidare il proprio cammino. Progettare significa proiettare in avanti, condurre avanti, oltre, un'idea, un disegno, avere una prospettiva. Purtroppo, però, è proprio quello che è mancato, anche di fronte alle buone leggi sull'integrazione scolastica. Per progettare è necessario credere e avere nella mente il proprio quadro di riferimento, bisogna essere capaci di pre-vedere come sarà quel bambino o quella bambina, come sarà quel ragazzo o quella ragazza. In questo caso, l'educazione, anche a scuola, deve giocare un ruolo di avamposto sulla vita. Il processo educativo, che si realizza nelle molteplici parti del cammino umano, inizia nel momento in cui qualcuno immagina, ancor prima che sia realizzata, tale educazione. Ciò che accade per un bambino alla sua nascita, avviene di nuovo al momento dell'affacciarsi alle soglie dell'adolescenza. Questo periodo dell'esistenza, per un disabile psichico, è il momento del rendersi conto dello iato più ampio con il proprio compagno o la propria compagna. L'adolescenza è la nuova nascita del sé, della persona, della globalità dell'essere che si risveglia a vita adulta. Il momento è grave e importante in ogni vita umana, lo è anche nel caso di coloro che non afferrano con tutti se stessi la bellezza del tempo adulto, quando "fare cose da grandi" non è più proibito o sconveniente. Così, il riconoscimento della condizione adolescenziale lo si ha in rapporto ai membri esterni alla famiglia. L'adolescenza è lo spartiacque, l'avamposto di fronte al quale è necessario stare in vigile attesa e movimento. Preparare la condizione adulta di un disabile psichico significa partire da molto lontano. L'adolescenza è solo una fase, sarebbe necessario pensare l'adulto quando ancora è un bambino. In tal senso, il lavoro e il lavorare non dovrebbero configurarsi come appendici di un tempo della scuola che sta per scadere, ma come luoghi del divenire ad essere adulti. La riflessione sul rapporto fra disabilità e lavoro dovrebbe avere questa riflessione come prospettiva per tutti coloro che si impegnano a pensare nuovi percorsi di vita, appunto nuovi *Progetti di vita*.

La cura della formazione al lavoro

Martha Nussbaum (2002, p. 39) descrive la disabilità come una condizione di vulnerabilità specifica sulla quale è possibile intervenire, da una parte nei casi più severi, permettendo ai soggetti di arrivare al "livello soglia" delle loro possibilità, attraverso il ruolo di cura che svolge il caregiver, e per le disabilità meno invalidanti, guardando agli ostacoli che la società pone per il pieno sviluppo delle capacità della persona umana. Nussbaum, però, che si occupa della disabilità secondo un'ottica di raggiungimento della giustizia sociale afferma che il problema riguarda un diritto di cittadinanza che deve essere appreso a partire dalle aule scolastiche (ivi, p. 44). «Queste non servono solo a

promuovere le abilità intellettuali: servono anche a insegnare a essere buoni cittadini. E questo significa insegnare a vedere l'umanità dell'altro cittadino, chiunque possa essere» (Ibidem). Senza la visione di una umanità con diritti e doveri non è possibile agire con senso della giustizia affinché ogni studente possa trarre dalla scuola quello che gli compete, una preparazione alla vita. Tale preparazione, però, implica la cura educativa del processo, del percorso da compiere per colui che accompagna e per colui che è accompagnato. Tale percorso necessita di qualcosa di più che non siano le sinergie di rete che la molteplicità dei servizi può attivare, implica qualcosa di più del desiderio della famiglia di veder realizzata una autonomia tanto ricercata, ma implica anche qualcosa di più di quel che il Progetto di vita, nella propria globalità considera. La cura della formazione al lavoro è un impegno etico/morale che trae significato da un sovvertimento dei normali parametri di efficienza e di raggiungimento degli obiettivi.

La cura del lavoro è, innanzitutto, la cura che il soggetto che insegna, che guida, che traccia il percorso porge a se stesso come uomo costantemente in apprendimento, come persona capace di continuare a sentirsi dentro per tutto l'arco della vita. Sentirsi significa saper riconoscere memorie, ricordi, emozioni che possono essere il colore variegato di una mente in costante ricerca di sé. Questo aspetto è importante perché senza tale atteggiamento non sarà possibile orientarsi all'altro. Chi è l'altro-da-sé? Colui a cui si porge la cura, l'altro polo della relazione che dà forma alla vita stessa. Siamo tutti "la nostra relazione". La cura di sé non è mai per sé, ma è sempre per l'altro-da-sé e per il mondo (Tronto, 2006) ovvero per la società, per la comunità, per la cittadinanza, per la famiglia. Il dispositivo della cura apre lo sguardo sul mondo degli altri in modo innovativo attraverso la disponibilità, attraverso il riconoscimento, attraverso la capacità a dirigersi-verso.

Queste prime disposizioni, questo primo assioma, "la cura di sé come cura dell'altro e cura del mondo", sostiene il senso dell'andare verso l'altro. Orienta a impegnarsi perché le società civili mettano al centro il lavoro come parte integrante della vita dei soggetti, anche disabili. Il lavoro è una forma di realizzazione vitale, rappresenta il fulcro promotore della condizione adulta, ne fa parte integrante e, dunque, ne è una chiave di volta. Ma il lavoro *disabile* deve essere educato e formato attraverso un preciso lavoro di cura. Sono quattro gli aspetti da tener presenti: il primo riguarda la capacità di essere attenti, è inerente un esercizio molto profondo dell'*attenzione*, il secondo riguarda la *responsabilità*, verso l'altro, verso chi ha bisogno, verso chi esprime la necessità della cura, il terzo aspetto riguarda la *competenza*, precise, puntuali, essenziali competenze di cura e professionali, il quarto riguarda il senso di *reattività* dell'altro ovvero la cura ha bisogno di un riscontro, di un feedback dal quale comprendere il raggiungimento dell'obiettivo. La cura non è la protezione, non è la "presa in carico", non è la pietà, ma piuttosto un atteggiamento relazionale di esercizio pratico di una risposta quotidiana alla necessità e al bisogno. Ogni uomo ha bisogno di cura, nasciamo in un rapporto di cura e ogni uomo dipende dall'altro. La cura interessa gli aspetti più impliciti, più emotivo-affettivi della vita umana, senza

cure amorevoli i neonati hanno poche probabilità di sopravvivenza (Ivi, pp. 121-124). L'attenzione è il primo momento, il primo passaggio del percorso della cura umana, significa *interessarsi a*. Comporta la comprensione e il riconoscimento che la cura è necessaria. Come afferma ancora Tronto, implica capire una necessità, un bisogno e impegna nella risoluzione del problema. Di fronte alla disabilità dei giovani adolescenti a scuola, tale passaggio obbliga alla riflessione sulla percezione del bisogno. Guardare i ragazzi e le ragazze e riconoscere che devono avere un futuro degno della vita umana. È risaputo che non sempre la preparazione delle scuole e anche dei docenti è tale per cui questo primo livello del dispositivo della cura pedagogica possa essere attivato. La responsabilità è il secondo momento e implica il "prendersi cura" ovvero impegna l'adulto, insegnante, educatore, ma anche genitore, ad assumere la responsabilità del bisogno che è stato rilevato, ma anche la necessità della risposta. «Invece di focalizzarsi semplicemente sul bisogno dell'altra persona, il "prendersi cura di" implica il riconoscimento della possibilità di agire per andare incontro al bisogno insoddisfatto. Se qualcuno crede che nulla possa essere fatto di fronte a un problema, allora non si ha alcuna forma appropriata del "prendersi cura di"» (Ibidem). La competenza è il terzo passaggio e può essere tradotta con "prestare cura". «Comporta il soddisfacimento diretto dei bisogni di cura» e l'azione diretta del adoperarsi per la cura. Non è possibile parlare di cura se non si mettono in atto azioni, eventi, soluzioni per realizzare il bisogno manifestato. In tal senso, la scuola dovrebbe agire per dar voce a un bisogno, quello di formarsi al lavoro per poi trovare un lavoro, che è pienamente presente e manifesto come diritto al riconoscimento della persona umana. Infine, la reattività intesa come "il ricevere cura" è il quarto passaggio di questo modello di formazione al lavoro. «La fase finale del processo di cura riconosce che il destinatario della cura risponderà alla cura che riceve. [...] È importante includere il "ricevere cura" tra gli elementi del processo di cura perché costituisce il solo modo di sapere che i bisogni di cura siano stati effettivamente soddisfatti» (Ivi, p. 123). Questi quattro passaggi costituiscono un valido dispositivo riflessivo per pensare un percorso di orientamento al lavoro. Le insegnanti, come anche i Dirigenti scolastici potrebbero assumere ognuno degli aspetti precedentemente elencati come validi riscontri operativi. Infatti, alla base del modo di procedere secondo il dispositivo della cura sussiste una radicale operatività e una completa applicabilità dei diversi passaggi. Il fare pratico-empirico ha bisogno di alcune risposte a domande profonde che l'agire pone all'uomo stesso. Si ritiene che tali domande possano ben trovare risposta nel modello enunciato.

I progetti di inserimento lavorativo condotti dalle scuole sul territorio italiano, ma anche i molti progetti di inclusione professionale che il Servizio sanitario nazionale finanzia, come anche l'impegno della rete territoriale locale e regionale evidenzia, sono fattori tangibili e molto concreti di un problema che si sta venendo a configurare in una ampiezza di vedute, di prospettive, di considerazioni non immaginabili fino a circa

quindici anni fa quando fu introdotta la legge 68/99 sugli inserimenti protetti. Ancora oggi, la Legge stenta a essere applicata, in contesti territoriali e produttivi, dove la cultura della civiltà rimane implicitamente occultata dal bisogno urgentissimo di un lavoro che non c'è. Tuttavia, non deve essere questo motivo a far desistere dal cammino avviato. Il lavoro è parte della vita umana e come tale deve essere garantito a tutti. La cura alla formazione al lavoro prima che un fatto di buon orientamento dei soggetti con disabilità è un fatto di civiltà e di sviluppo della vita in futuro.

7.2 Presupposti metodologici alla ricerca

L'esigenza di realizzare una ricognizione territoriale per far emergere pratiche ed esperienze strutturate nell'ambito dell'inclusione socio-lavorativa dei giovani con disabilità psichica è stato uno degli obiettivi principali del progetto di ricerca e rappresenta anche l'opportunità di comprendere, partendo dalle pratiche già in atto, come e dove potrà essere necessario intervenire per garantire a tutti gli studenti con maggiore difficoltà percorsi strutturati di supporto a partire dalla scuola, ma con la sinergia di tutti gli attori sociali ed economici a livello locale.

L'analisi della dimensione inclusiva dell'offerta formativa e delle misure di accompagnamento dei giovani 14-18 anni affetti da disturbo mentale ha richiesto una scelta di ordine epistemologico. Il procedere di una ricerca su un problema complesso ha richiesto una molteplicità di approcci per le diverse variabili da prendere in considerazione: dal contesto, alla tipologia dei destinatari, ai rapporti di rete, etc.

In coerenza con l'approccio sistemico richiesto dallo studio del fenomeno, la ricerca si è così caratterizzata per l'impostazione interdisciplinare, dato il necessario utilizzo di categorie di analisi e di dati che appartengono o derivano da altri ambiti disciplinari, per poter adeguatamente leggere sia il fenomeno nel suo complesso, come scenario attuale di sfondo da cui non si può prescindere per arrivare a una lettura il più possibile completa, articolata, implicita e necessaria in un approccio olistico, da cui derivare anche modelli teorici trasferibili.

Riconoscendo la centralità dell'analisi della buone pratiche educative nella scuola, si è reso necessario rilevare, interpretare e concettualizzare i fenomeni educativi a partire da come questi si presentano e si modificano.

Nello specifico, la ricerca è stata finalizzata a elaborare non solo interpretazioni del fenomeno, ma anche a rilevare le possibilità di intervento in *setting* educativi necessariamente non tradizionali: da qui la necessità di affrontare la rilevazione delle esperienze smontando e rimontando gli elementi caratterizzanti, individuando quelle variabili che possano offrire un contributo per la gestione del problema dell'orientamento e dell'inserimento lavorativo nella disabilità.

Accanto alla rilevazione quantitativa, funzionale alla misurazione del fenomeno (le pratiche di orientamento per soggetti con disabilità psichica) e a rilevare la tipologia di

disabilità presenti nella scuola, l'indagine ha sviluppato un'attenzione alla raccolta di elementi non solo qualitativamente significativi, ma anche tali da alimentare induttivamente la definizione di modelli teorici di possibile riferimento per le scuole.

La dimensione empirica della ricerca ha tentato di recuperare da un lato l'irriducibile originalità delle singole situazioni e dall'altro di ricostruire interpretazioni che lette anche alla luce degli elementi teorici e normativi considerati, possano dare origine a nuovi modelli teorico/pratici per favorire percorsi di crescita professionale e di effettiva inclusione sociale dei soggetti con disabilità psichica. A tale scopo la ricerca nella sua declinazione empirica ha necessariamente previsto il coinvolgimento e la partecipazione diretta degli attori: le scuole, gli insegnanti, gli operatori.

La presente ricerca da un punto di vista metodologico ha inteso offrire un contributo alla definizione del problema e alla messa a punto di possibili procedure valorizzando quanto già è in essere nella scuola. Dal punto di vista della ricerca pedagogica non si è trattato dichiaratamente e intenzionalmente di una ricerca intervento, tuttavia potrebbe configurarsi come una prima fase di condivisione di significati (con le scuole coinvolte, tra i diversi esperti intervenuti) e di più adeguata definizione delle problematiche e delle risposte possibili e attuate, con evidenti effetti in termini di sensibilizzazione e anche di acquisizione di maggiore consapevolezza da parte di insegnanti e operatori. L'interesse è stato finalizzato a definire, e condividere dal basso, un impianto teorico e riflessivo all'interno del quale procedere alla comprensione delle situazioni studiate e alla loro interpretazione, piuttosto che cercare di pervenire alla rilevazione di validità generali¹⁰.

Nella prospettiva appena delineata si è definita anche la necessità epistemologica di un riferimento a modalità d'indagine profondamente calate nei contesti operativi in cui rintracciare le problematiche indagate e rilevare ipotesi risolutive. È proprio in relazione all'approccio critico-ermeneutico è stata considerata la possibilità offerta dalla costruzione e somministrazione di un questionario estremamente analitico, i cui risultati sono stati presentati e discussi grazie alla realizzazione di *focus group* orientati non solo alla produzione di conoscenza in merito al fenomeno, con approfondimenti rispetto ai dati rilevati attraverso il questionario, ma anche e soprattutto alla rilevazione delle trasformazioni che la ricerca stessa determinava nella consapevolezza dei parte-

¹⁰ Al di là della forte prospettiva interdisciplinare la ricerca si colloca nell'ambito della ricerca pedagogica all'interno della quale è ormai consolidato l'intreccio tra livello teorico e livello empirico: i due livelli, come ben evidenziato da Susanna Mantovani (1998) non sono scollegabili in pedagogia in quanto non esiste una ricerca teorica pura scollegata dalla realtà concreta così come non esiste una ricerca empirica priva di riferimenti teorici. I due livelli, anzi, sono complementari e integrati in quanto se la ricerca teorica fornisce idee per la definizione dei problemi e la formulazione delle ipotesi, la ricerca empirica offre non riscontri concreti e solleva le problematiche rilevanti, ma alimenta la teoria stessa nella sua costante ridefinizione anche sulla base della consistenza concreta del problema nelle pratiche che si rilevano e che possono essere prodotte in un determinato contesto storico-sociale.

cipanti. Questa doppia modalità di indagine ha consentito di procedere ad una migliore esplorazione del problema e all'individuazione del cambiamento che l'analisi del problema induce, in termini di apprendimento, nei soggetti coinvolti.

Lo studio di alcuni casi ha completato l'indagine. Dato l'impianto complessivo non è apparsa necessaria la presentazione di un ampio numero di casi, quanto la loro rilevanza per il problema che si è inteso trattare, mentre nel contempo è stata necessaria una chiara ridefinizione dei riferimenti teorici per l'individuazione delle variabili e delle chiavi di lettura interpretativa proprio dei casi di studio presentati.

La definizione degli strumenti e la scelta delle tecniche di raccolta e interpretazione dei dati ha sicuramente facilitato l'intreccio tra dimensione quantitativa e qualitativa della ricerca¹¹. Il questionario, la cui compilazione è stata guidata grazie al supporto di facilitatori, ha offerto la possibilità di disporre di dati qualitativi e quantitativi sulle pratiche e anche di evidenziare i nodi problematici, gli elementi innovativi, i punti di forza e le criticità sulle quale avviare un percorso di analisi con i diretti interessati (scuole, istituzioni del territorio, agenzie formative) attraverso i *focus group*.

Essere parte del percorso di costruzione di conoscenze e di nuovi significati interpretativi del fenomeno e delle pratiche messe in atto per affrontarlo, ha consentito il passaggio da un tipo di indagine osservativa ad una partecipativa.

Di seguito vengono illustrati i metodi e gli strumenti: *in primis* il questionario e *focus group*. Lo studio di casi ha consentito di formalizzare ipotesi di modelli di lavoro attraverso le pratiche stesse: la definizione di criteri e indicatori è scaturita dal questionario e si è affinata attraverso i *focus group*, per poi diventare matrice di analisi per l'individuazione e la presentazione di buone pratiche.

a) Il questionario

Coerentemente con le scelte metodologiche espresse dall'indagine, volutamente funzionali all'avvio di percorsi di riflessione e analisi all'interno delle scuole individuate, occorre considerare che la stessa impostazione del questionario con domande prevalentemente aperte richiedeva a coloro che dovevano compilarlo di realizzare un processo di ricerca che chiamava in causa la ricognizione, destrutturazione e ristrutturazione di specifiche pratiche e conoscenze.

Il questionario (all. 1) è stato costruito con la finalità di raccogliere informazioni utili, da un lato, per comprendere le diverse caratteristiche delle istituzioni scolastiche coin-

¹¹ L'indagine in questo senso si può configurare anche come momento di monitoraggio e valutazione delle pratiche in essere in funzione del loro miglioramento. In questo senso potremmo considerare l'indagine stessa in termini di azione formativa per le scuole che sono state oggetto di indagine. Per una riflessione sull'integrazione tra quantitativo e qualitativo in approcci di ricerca azione e valutazione formativa si rimanda a Del Gobbo 2014, pp. 58-83.

volte e dei contesti territoriali di riferimento, e dall'altro lato, per rilevare le esperienze più strutturate e innovative realizzate dalle scuole per promuovere la transizione tra studio e lavoro dei giovani con disabilità psichica. Le finalità dell'indagine e lo strumento sono stati presentati ai referenti scolastici dai collaboratori regionali del gruppo di ricerca, che hanno anche fornito assistenza ai docenti nella fase di raccolta dati e compilazione. I docenti sono stati invitati a compilare il questionario in ogni sezione, fornendo i dati richiesti sia per descrivere le attività realizzate annualmente dall'Istituto e sia per individuare le iniziative di particolare rilevanza, in riferimento ai risultati conseguiti, alle metodologie utilizzate, alle relazioni create con il territorio. Il questionario è stato realizzato in modo da facilitare la compilazione, includendo molte domande semi-strutturate (fornendo ai docenti esempi ed elenchi di possibili risposte, ma lasciando anche spazi per includere elementi aggiuntivi). Lo strumento è stato reso disponibile on line, per rendere più rapida ed efficiente sia la compilazione sia la gestione dei dati. Il questionario è stato articolato nelle seguenti sezioni:

SEZIONE A: Informazioni generali sull'Istituto Scolastico

SEZIONE B: Descrizione del progetto

SEZIONE C: Descrizione delle figure di supporto

SEZIONE D: Bilancio dell'esperienza

La prima sezione aveva l'obiettivo di raccogliere dati generali sulla scuola, sia qualitativi come la descrizione dell'istituto e del contesto di riferimento, sia quantitativi quali il numero totale degli studenti iscritti e dei docenti in organico, ma anche elementi utili a comprendere la dotazione di risorse e l'ambiente scolastico, quali la disponibilità di spazi (palestre, laboratori) e l'offerta di servizi per gli studenti.

La seconda sezione invece chiedeva al docente compilatore di individuare e descrivere un progetto realizzato dalla scuola nell'ultimo triennio rivolto agli studenti con disabilità psichica. Consapevoli dell'eterogeneità delle esperienze e della necessità di individuare un *framework* di comparazione, questa sezione centrale del questionario è stata strutturata in modo da "guidare" la descrizione delle esperienze all'interno di un percorso suddiviso nelle principali funzioni di supporto alla transizione: accoglienza, orientamento, formazione, tutoraggio, accompagnamento e inserimento lavorativo. Tale traccia, non ha tuttavia impedito alle scuole di descrivere liberamente il progetto attraverso un procedere a volte anche di tipo narrativo. Tale libertà, gestita attraverso la presenza di numerose domande aperte, se da una parte ha determinato una qualche maggiore difficoltà nella comparazione, dall'altra ha consentito l'emergere non tanto di pratiche, quanto di interpretazioni del problema.

Ulteriori spazi del questionario sono stati dedicati alla rilevazione alle professionalità impegnate nella realizzazione dei progetti, alle risorse, alle tipologie di finanziamento e alla rete territoriale. La questione della connessione con il territorio è infatti un punto chiave per il successo di iniziative che si propongono di facilitare il passaggio dalla scuola al lavoro.

A conclusione della ricognizione i questionari sono stati analizzati e sono stati poi realizzati cinque incontri regionali di approfondimento con i referenti delle scuole che hanno presentato le esperienze che maggiormente rispondevano alle finalità dell'indagine.

b) Il focus group

Il *focus group*¹² è una tecnica in cui la raccolta del materiale verbale avviene tramite la conduzione di un gruppo di individui di piccole dimensioni, stimolato a discutere sugli argomenti oggetto di ricerca.

Nell'ambito dell'indagine questa tecnica è stata utilizzata come momento finale di approfondimento e auto-valutazione delle esperienze descritte dai docenti, per stimolare una riflessione e una ri-lettura delle attività anche in chiave metodologica e di valorizzazione dei fattori di successo, di trasferibilità e di innovazione.

In questa tecnica gli elementi di particolare rilevanza sono: il ruolo del moderatore e il suo stile di conduzione, le dinamiche relazionali che si formano all'interno del gruppo, gli obiettivi del gruppo. Nel progetto i ricercatori avevano il mandato di svolgere la funzione di conduttore in modo non direttivo, con funzione di facilitatore del gruppo; le dinamiche relazionali che si dovevano promuovere erano soprattutto collaborative e non conflittuali; gli obiettivi conoscitivi del *focus group* erano riflessivi, mirati a definire gli aspetti essenziali delle esperienze.

I gruppi erano composti da circa 8/10 partecipanti e hanno avuto una durata media di 3 ore. Il conduttore ha usato una traccia con domande stimolo per la discussione e una tempistica da rispettare. Ogni gruppo è stato videoregistrato e i testi trascritti sono stati raccolti in un documento denominato verbale della sessione.

La traccia per i focus groups

Gestione del Focus Group

Introduzione del progetto, presentazione dei conduttori e descrizione delle finalità dell'incontro, nell'ambito della fase finale di indagine e analisi dei casi studio.

Domande:

- Per quali bisogni e su quali basi metodologiche è nato il progetto
- I risultati attesi coincidono con i risultati effettivi
- Azioni principali, processi, risorse e fattori di successo in base all'esperienza vissuta
- Elementi di criticità e proposte di miglioramento
- Riflessione sui criteri di valutazione delle esperienze
- Raccolta di evidenze: dati, materiali, video, foto e altri elementi di conoscenza del progetto.

Sintesi e restituzione finale

¹² Il termine deriva da "intervista focalizzata": è detto anche intervista o colloquio di gruppo. Si veda in particolare Zammuner 2003; Corrao 2004; Baldry 2005.

7.3 Dallo studio di caso alle buone pratiche

Per comprendere il concetto di *buona pratica* occorre soffermarsi sul significato stesso dell'indagine, finalizzata, come evidenziato nei paragrafi precedenti, non tanto ad accumulare descrizioni di esperienza, quanto a individuare, attraverso l'analisi, quelle pratiche che possono rappresentare dei modelli operativi contribuendo a costruire una teoria di effettiva inclusione sociale fondata su percorsi di crescita personale e professionale.

Per arrivare a questo risultato, grazie all'esame delle esperienze raccolte attraverso il questionario e approfondite durante i *focus group*¹³, è stato necessario individuare alcuni criteri di riferimento in base ai quali procedere.

Sono stati individuati undici possibili criteri di analisi:

- integrazione
- completezza
- individualizzazione
- sistematicità
- continuità
- stabilità
- innovazione
- impatto
- scientificità
- replicabilità
- trasferibilità

Prima di procedere con la descrizione dei criteri e con la loro traduzione in indicatori e descrittori, è opportuno soffermarsi sul criterio della *trasferibilità*. L'impianto di lavoro delle diverse scuole, la specificità dei contesti, la caratterizzazione degli istituti rappresentano tutti fattori che rendono unica ogni esperienza. Tuttavia, nel contempo, la finalità stessa dell'indagine impone di prestare attenzione alla possibilità di modellizzazione delle esperienze realizzate per renderle buone pratiche trasferibili. Ciò non significa che il lavoro realizzato dalle scuole, presentato attraverso il questionario, approfondito, discusso e condiviso nei *focus group*, debba o possa essere replicabile così come è stato realizzato, ma è proprio il concetto di buona pratica che aiuta a comprendere il senso stesso della trasferibilità.

Una buona pratica non è infatti la storia di un successo, unica ed irripetibile, ma si iscrive in uno sforzo di modellizzazione del problema e delle soluzioni: è una costruzione empirica delle modalità di sviluppo di esperienze che per l'efficacia dei risultati, per le caratteristiche di qualità interna e per il contributo offerto alle soluzioni di particolari

¹³ Cfr paragrafo precedente e appendice.

problemi, si presenta condivisibile e potenzialmente realizzabile anche in altri contesti. Nella cornice definitoria di *best practice*¹⁴ sono sicuramente rintracciabili due importanti finalità: la possibilità di una buona pratica di orientare le scelte pubbliche sull'adozione di modelli o strumenti sperimentati con successo, e la capacità di promuovere la condivisione e il trasferimento di *know-how*. Queste due finalità, come accennato, sono sempre state nell'indagine e hanno visto la coerenza nell'approccio costantemente integrato di metodologie quantitative e qualitative di rilevazione.

Come già evidenziato l'indagine, anche attraverso la scelta metodologica dei questionari e dei *focus group* territoriali, ha contribuito ad una "positiva contaminazione" tra realtà scolastiche. In tal senso è significativo evidenziare che esiste un nesso logico di coerenza tra il concetto di buona pratica e quello di modello di pratica formativa. La cosiddetta buona pratica formativa ha ricevuto diverse sistematizzazioni anche nel campo delle riflessioni ISFOL: una buona pratica, ad esempio, dovrebbe avere sia carattere *bottom up*, in quanto è costruita sulla base di esperienze esemplari e positive che si presuppongono trasferibili in contesti più ampi, sia un carattere *top down*, in quanto richiede la prefigurazione di un insieme sistematizzato di ipotesi da verificare su base empirica (ISFOL 2001). L'indagine ha sicuramente contribuito all'avvio di questo processo che meriterebbe di poter essere ulteriormente sviluppato con ulteriori azioni di accompagnamento.

In relazione al rapporto tra buona pratica e processo di modellizzazione, occorre considerare che una buona pratica è ritenuta tale, e dunque efficace, solo se è capace di esprimere e presentare modelli per l'azione convenzionalmente ritenuti adeguati dagli addetti ai lavori, agendo quindi sul piano di una proposta e di un esempio apprezzato per utilità e fattibilità funzionale. È questo il processo attivato proprio grazie ai *focus group*.

Sempre nella letteratura ISFOL, le buone pratiche vengono anche distinte dalle storie di successo, *success stories*, peraltro presenti nelle descrizioni delle pratiche, ma anche emerse durante i *focus group* territoriali. Infatti le buone pratiche per loro natura richiamano l'idea che le possibilità di miglioramento della qualità e l'introduzione di elementi utili non solo sono possibili, ma rappresentano anche un traguardo raggiungibile e pertanto condivisibile. La buona pratica infatti deriva da un processo di modellizzazione delle soluzioni ritenute soddisfacenti dopo essere state sperimentate in un determinato contesto formativo.

Chiarito la categoria di *buona pratica* cui si è fatto riferimento nella ricerca, si ritiene utile fornire una sintetica descrizione dei criteri identificati attraverso il processo *bottom up* anche al fine di una più chiara analisi dei dati raccolti. Come indicato i criteri indicati sono dieci a cui si aggiunge il criterio di trasferibilità cui si è già fatto riferimento.

- Il primo criterio individuato è la *completezza*, ovvero l'articolazione dell'esperienza

¹⁴ www.unesco.org/most/bphome.htm

anche rispetto a una sua distribuzione temporale: dalla messa a punto di un sistema di accoglienza, alla presenza di progettualità didattica educativa specifica, fino all'*orientamento* lavorativo e al *placement*.

- Secondo criterio è l'*integrazione*, da declinare secondo molteplici prospettive: integrazione in termini di lavoro di rete della scuola attraverso le attività realizzate nel contesto territoriale, integrazione dei ragazzi disabili nel tessuto socio-produttivo locale; interazione tra progetti e attività curricolare per efficaci sinergie.
- Il terzo criterio è l'*individualizzazione* ovvero la capacità dell'istituto di esprimere progetti flessibili facilmente adattabili alle diverse esigenze individuali.
- Il quarto criterio è la *sistematicità*: un'esperienza, per poter diventare una buona pratica deve dimostrare di poter diventare prassi istituzionalmente riconosciuta, uscendo dalla estemporaneità e dall'occasionalità, spesso legata all'impegno personale di docenti attenti o alla presenza di operatori territoriali particolarmente sensibili.
- Il quinto criterio è rappresentato dalla *continuità*: come nel caso della sistematicità, una pratica può essere valutata efficace solo se dimostra di poter essere continuamente realizzata sul piano temporale, tanto da offrire elementi di valutazione longitudinale.
- Un sesto criterio è la *stabilità*, anche in termini di supporto economico-finanziario, ma soprattutto in termini di garanzia di solide basi riconosciute anche territorialmente che ne garantiscano l'istituzionalizzazione.
- L'*innovazione* è sicuramente un criterio interessante: la capacità della scuola di trovare soluzioni inedite per risolvere problemi individuando strategie e promuovendo sinergie positive.
- Anche la possibilità di verificare l'*impatto*, ovvero le effettive ricadute delle azioni intraprese a vantaggio dei ragazzi con disabilità psichica, è un fattore importante di selezione di una esperienza per trasformarla in buona pratica.
- L'ottavo criterio di riferimento è la *scientificità* ovvero la possibilità di rintracciare o esplicitare l'approccio teorico metodologico che fa da guida alla pratica sperimentata/realizzata dalla scuola, anche attraverso eventuali collaborazione esterne.
- Affine alla *trasferibilità* cui si è già fatto riferimento è il criterio della *replicabilità*, che vale dire la possibilità che l'esperienza possa essere replicata così come sperimentata all'interno dello stesso contesto o in contesti diversi.

Tra i possibili indicatori e descrittori per il riconoscimento di una buona pratica di inclusione, accompagnamento e inserimento lavorativo, sicuramente si individuano i seguenti elementi:

- esperienze di inserimento lavorativo di ragazzi disabili (presenza di progetti finalizzati all'inserimento lavorativo e non solo alla frequenza per l'obbligo di istruzione, accordi con aziende per tirocini e alternanza scuola-lavoro, ...)

- controllo delle ricadute del progetto in termini occupazionali (numero di inserimenti post progetto, presenza di incentivi per le aziende, monitoraggio e valutazione delle iniziative, ...)
- lavoro di rete sul territorio (presenza di accordi, collaborazione interistituzionale su progetti specifici, corresponsabilizzazione dei servizi territoriali, ...)
- realizzazione di attività professionalizzanti all'interno della scuola (presenza di laboratori, programmazione di attività mirate, ...)
- presenza di piani individualizzati (monitoraggio degli apprendimenti, bilancio di competenze, ...)
- utilizzo di strumenti innovativi (dispositivi formativi, strumenti, software, metodologie specifiche, ...)
- presenza di operatori specializzati (oltre agli insegnanti di sostegno)
- collaborazione con strutture di ricerca (consulenze, interventi specialistici, ricerca-azione, ...)
- coinvolgimento delle famiglie (attività di sportello, consulenza, individuazione di percorsi associativi, ...)

Si è trattato quindi di (ri)leggere le esperienze presentate dalle scuole alla luce di questo framework, senza tuttavia escludere la possibilità di considerare ulteriori elementi utili a comprendere meglio altri aspetti delle esperienze realizzate e a valorizzare complessivamente l'apporto delle scuole.

7.4 I risultati dell'indagine

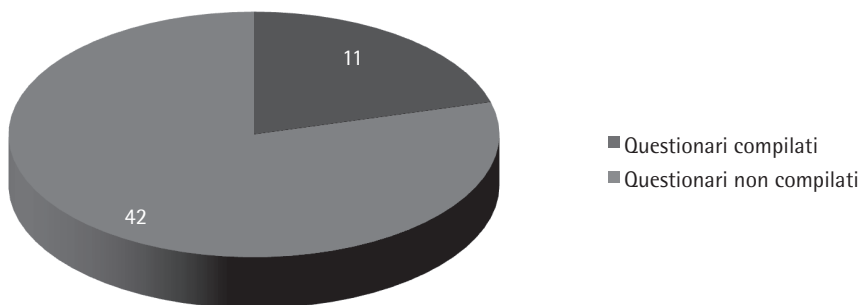
A conclusione dell'indagine hanno partecipato 53 scuole, 13 in più rispetto alle 40 previste inizialmente nel progetto, ospitando le attività di somministrazione degli strumenti agli studenti e lavorando con i consulenti territoriali alla compilazione del questionario per la raccolta dei dati e delle informazioni sulle pratiche realizzate dalle scuole negli anni precedenti.

Nonostante questo supporto in loco e la possibilità di accedere al questionario on line, non sono pervenuti i dati da parte di dodici scuole. In alcuni casi a causa dell'assenza di attività specifiche rivolte agli studenti disabili (nonostante l'interesse espresso per il problema), mentre in altri casi ci sono state difficoltà nel reperire dati e materiali utili alla descrizione delle attività realizzate o anche a coinvolgere e rintracciare i docenti che avevano seguito i progetti, ma che non erano più coinvolti in queste attività.

Quest'ultimo dato dimostra una sostanziale fragilità di esperienze, che spesso non sono né documentate né adeguatamente condivise nella scuola, con una gravissima perdita di *know how* e con il rischio di non riuscire a garantirne la sistematicità e la continuità nel corso degli anni, con un conseguente indebolimento delle azioni a favore di studenti che potrebbero invece disporre di possibilità di qualificazione e di inserimento professionale.

Il Grafico 7.1 che segue indica come solo una parte, poco più del 79% delle scuole che hanno formalmente aderito al progetto ha poi partecipato attivamente all'indagine sulla descrizione delle esperienze.

Grafico 7.1 Numero di scuole che hanno compilato il questionario

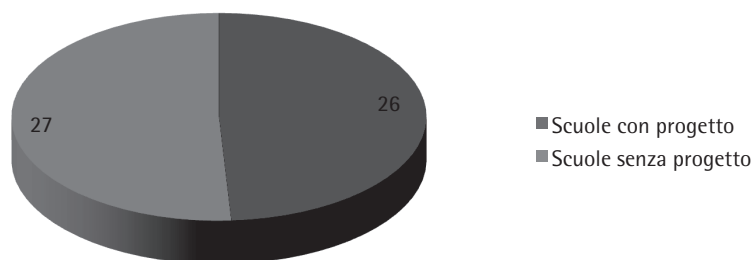


Fonte: ISFOL, 2014

L'elenco delle scuole che hanno compilato il questionario con la descrizione delle proprie esperienze evidenzia quindi una riduzione del campione di indagine che si è ridotto ulteriormente nella fase di analisi dei contenuti dei questionari pervenuti. Infatti una parte considerevole, circa 15 dei questionari presentavano una compilazione parziale, con la presenza dei dati generali della scuola, ma non descrivendo alcuna esperienza significativa nell'ambito della promozione dell'inclusione socio-lavorativa degli studenti con disabilità psichica.

Pertanto, nonostante il campione iniziale di 53 scuole solo la metà di queste 27 (Grafico 7.2) ha fornito una descrizione adeguata delle esperienze, compilando una o più delle sezioni previste dal questionario (tra le quali accoglienza, orientamento, formazione, accompagnamento e inserimento lavorativo). Nel grafico che segue è ben evidenziato questo dato che apre sicuramente una seria riflessione sull'emergenza di individuare prontamente azioni efficaci per sostenere le scuole nella progettazione di interventi adeguati a garantire a tutti gli studenti con disabilità un supporto concreto nel processo di transizione dall'istruzione al lavoro.

Gráfico 7.2 Scuole con progetti specifici rivolti a giovani con disabilità psichica



Fonte: ISFOL, 2014

Se il dato di adesione ha evidenziato come il problema sia avvertito e vissuto, tanto che la quasi totalità degli istituti contattati ha risposto positivamente, emerge con altrettanta evidenza come non tutte le scuole siano attrezzate ad affrontare le situazioni problematiche, non riuscendo ad attivare specifici percorsi. Considerando che la selezione del campione prevedeva Istituti con un elevato numero di studenti con disabilità psichica, è ipotizzabile che questa riflessione sulla mancanza di progetti assuma un rilievo anche maggiore nelle scuole dove il numero di soggetti con disabilità psichica è inferiore.

Si riportano nella tabella 7.1 l'elenco dei progetti censiti.

Tabella 7.1 Elenco dei progetti censiti

N.	Regione	Città	Scuola	Progetto
1	Campania	Caserta	I.S.I.S.S. "Conti"	Musicoterapia
2	Campania	Napoli	I.S.I.S. "Enriques"	Altervita – Viva Terra
3	Campania	Salerno	I.S.I.S. "Keys"	Per un futuro possibile
4	Lazio	Roma	I.T.C.I.G. "Buonarroti"	Alternanza Scuola Lavoro
5	Lazio	Roma	I.I.S. "Piaget"	Tutti possono apprendere
6	Lazio	Frosinone	I.I.S. "Einaudi"	Laboratorio estivo
7	Lazio	Roma	I.T.A. "Garibaldi"	La cura della terra, la terra che cura. L'orto dei semplici.
8	Lazio	Latina	I.P.S.A.R. "Celletti"	Nel paese delle meraviglie 2013
9	Lazio	Viterbo	I.I.S. "Orioli"	Musico-terapia
10	Lazio	Rieti	I.I.S. "Moro"	La Trama
11	Lazio	Roma	I.T.A. "Sereni"	Fattoria sociale

segue

segue Tabella 7.1

N.	Regione	Città	Scuola	Progetto
12	Lazio	Roma	I.T.C. "Radice"	La Trama
13	Marche	Macerata	I.P.S.I.A. "Corridoni"	Alternanza Scuola-Lavoro
14	Marche	Pesaro-Urbino	I.I.S. "Cecchi"	Progetto orientabile
15	Marche	Fermo	I.P.S.I.A. "Ricci"	Per una didattica inclusiva
16	Marche	Macerata	I.P.S.S.A.R.T. "Varnelli"	Progetto sostegno
17	Marche	Pesaro-Urbino	I.I.S. "Volta"	Alternanza Scuola-Lavoro
18	Molise	Isernia	I.T.I.S. "Mattei"	Alternanza Scuola-Lavoro
19	Puglia	Lecce	I.T.A.S. "Deledda"	Dalla scuola la lavoro
20	Puglia	Barletta	I.I.S.S. "Garrone"	Pensami adulto
21	Puglia	Brindisi	I.I.S.S. "Morvillo-Falcone"	Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani
22	Puglia	Foggia	I.I.S.S. "Notarangelo-Rosati"	Dall'analisi del soggetto allo studio del contesto
23	Puglia	Bari	I.T.C. "Romanazzi"	I care
24	Puglia	Taranto	I.I.S.S. "Pacinotti"	Imparare a leggere, leggere per imparare
25	Puglia	Lecce	I.P.S.E.O. "Moro"	Diversamente mani in pasta
26	Puglia	Bari	I.I.S.S. "Majorana"	Cavalcando
27	Puglia	Bari	I.I.S.S. "Marco Polo"	Web and loud computing

Fonte: ISFOL, 2014

7.5 L'analisi dei dati

Anche l'analisi dei progetti raccolti ha evidenziato e confermato una certa frammentazione ed eterogeneità di iniziative, ben rappresentata dalle risposte che le stesse scuole hanno dato alla richiesta di includere il proprio progetto in una delle seguenti tipologie di policy:

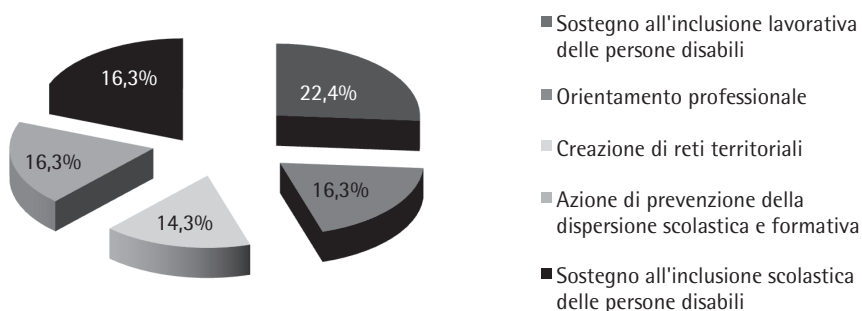
- Azioni di prevenzione della dispersione scolastica e formativa;
- Orientamento professionale;
- Sostegno all'inclusione lavorativa delle persone disabili;
- Creazione di reti territoriali;
- Sostegno all'inclusione scolastica delle persone disabili;
- Socializzazione al lavoro e formazione in alternanza;
- Altro.

Come si evince dalla figura 7.3 seguente i progetti descritti dalle scuole sono stati catalogati e distribuiti quasi equamente nelle diverse tipologie di policy proposte. La mancanza di possibili ed evidenti aree di continuità, secondo una dimensione integrata e

prospettica, sembra confermare la frammentazione e l'eterogeneità delle iniziative, che solo in pochi casi hanno saputo realizzare un insieme sufficientemente strutturato di azioni in grado di garantire un adeguato accompagnamento dei soggetti con disabilità dal contesto scolastico al sistema produttivo.

Nel Grafico 7.3 è inoltre da rilevare come solo il 22,4% dei progetti venga incluso nella categoria delle azioni di "sostegno all'inclusione lavorativa delle persone disabili" ovvero l'oggetto principale dell'indagine: solo un numero esiguo tra le scuole coinvolte finalizza infatti le proprie azioni all'inserimento lavorativo. Ciò non significa che la qualità di altri progetti non sia rilevante, ma che ancora nella scuola (e non solo per la disabilità) l'attenzione verso prospettive di orientamento al lavoro non è consolidata.

Grafico 7.3 Dati policy



Fonte: ISFOL, 2014

L'analisi delle risposte fornite al questionario rende ancora più evidente che solo poche scuole realizzano attività mirate per l'orientamento al lavoro all'interno di progetti specifici per la disabilità, e soprattutto per la disabilità psichica.

La maggior parte dei progetti descrivono finalità educative e di inclusione, con azioni mirate allo sviluppo di competenze trasversali e di socializzazione. La sintesi dei dati emergenti dai 27 questionari delle scuole che hanno descritto un progetto evidenzia innanzitutto come esistano progetti specifici per la disabilità (non necessariamente solo psichica) e progetti che invece comprendono anche altre finalità e altri destinatari (tabella 7.2).

Tabella 7.2 Tipologia dei progetti per regione

Regione	Numero questionari raccolti	Numero progetti specifici per disabilità	Progetti educativi con attenzione prevalente allo sviluppo di competenze trasversali e rafforzamento del sè	Progetti di orientamento o con inserimento lavorativo e/o creazione di impresa	Progetti caratterizzati dall'alternanza scuola/lavoro e stages	Progetti educativi con attenzione prevalente al miglioramento del contesto educativo (servizi, formazione insegnanti)
Campania	10	4	1	1		2
Lazio	11	7	4	2	1	
Marche	5	5	1		2	2
Molise	4	2			1	1
Puglia	12	9	6			3
Totali	42	27	12	3	4	8

Fonte: ISFOL, 2014

Complessivamente si riscontra una certa corrispondenza tra numero di alunni con disabilità e disabilità psichica e quantità/qualità dell'offerta: le scuole con le offerte più ampie e strutturate sono scuole che hanno un numero elevato di studenti disabili. È tuttavia necessario evidenziare che alcune delle scuole svolgono una funzione territoriale di "Scuola Polo" per la disabilità. Si ingenera pertanto una sorta di circolo virtuoso per cui l'elevato numero di studenti implica la presenza di percorsi formativi in grado di far fronte al bisogno e nel contempo la qualità, quantità e differenziazione di offerta formativa mirata aumenta l'attrattività dell'istituto per le famiglie con ragazzi che presentano problemi. Così in questi istituti confluiscono molti studenti con disabilità proprio per il tipo di offerta che riescono a realizzare e le garanzie che possono offrire.

La percentuale di studenti disabili non è comunque uniforme nelle scuole coinvolte nell'indagine e varia da percentuali basse a valori molto rilevanti (fino anche al 17% rispetto al numero complessivo di alunni della scuola).

Una differenza significativa si riscontra tra istituti scolastici che finalizzano le attività di supporto alla disabilità alla permanenza nella scuola con prevalente attenzione alla componente educativo/relazionale (per garantire anche il completamento dell'obbligo) e scuole che offrono percorsi e progetti molto più proiettati verso la costruzione di opportunità nella dimensione lavorativa con importanti esperienze di inserimento in percorsi lavorativi e di vita indipendente degli allievi con disabilità, anche attraverso la creazione d'impresa.

Al di là delle specifiche finalità dell'indagine, volta a rintracciare buone pratiche modellizzabili e trasferibili di orientamento e inserimento lavorativo, l'analisi complessiva dei progetti che le scuole realizzano offre molteplici spunti di riflessione rispetto alla

gamma delle possibili modalità attraverso le quali la scuola può contribuire a sviluppare contesti e azioni educative per lo sviluppo delle competenze necessarie a garantire quei principi di partecipazione e uguaglianza indicati dalle ultime direttive europee, ma anche per offrire ai giovani con disabilità psichica servizi di tutela e accompagnamento che rappresentano un'integrazione e un potenziamento del servizio di istruzione e formazione professionale.

Certamente laddove presenti, le attività di orientamento e inserimento guidato degli studenti attraverso attività di stage e alternanza portano questi studenti a realizzare esperienze formative importanti e ad acquisire competenze spendibili nel mondo del lavoro. Molto interessanti sono quei progetti nei quali risulta una correlazione tra articolazione del progetto didattico e presenza di accordi di rete con imprese, per la costruzione di proposte che vedono scuola e impresa lavorare congiuntamente con progetti specifici. Le possibilità espresse dai progetti sono varie, dalla collaborazione con cooperative sociali a progetti basati su una consistente rete interistituzionale (promossi e/o sostenuti anche da amministrazioni locali), a forti collaborazioni con strutture pubbliche e private.

Queste esperienze sono emblematiche del criterio dell'*integrazione* di cui sopra rispetto al contesto socio-produttivo locale. Un certo livello di integrazione tra progetti e attività curricolare si rileva anche per le scuole che non presentano mirate azioni di inserimento lavorativo, ma realizzano comunque attività laboratoriali e attività di stage, collegate al curriculum formativo, spesso nell'ambito dei settori produttivi presenti localmente e dove è prevalente il lavoro manuale (come l'agricoltura). In rari casi sono presenti attività mirate di orientamento con bilancio di competenze.

Un indicatore del livello di integrazione è anche dato dalla presenza di accordi con diverse tipologie di strutture/istituzioni/enti esterni alla scuola.

La tabella 7.3 presenta un quadro complessivo anche dei livelli di formalizzazione degli accordi stipulati dalle scuole per svolgere la propria funzione.

Tabella 7.3 Accordi di rete formalizzati e non (V.A., %)

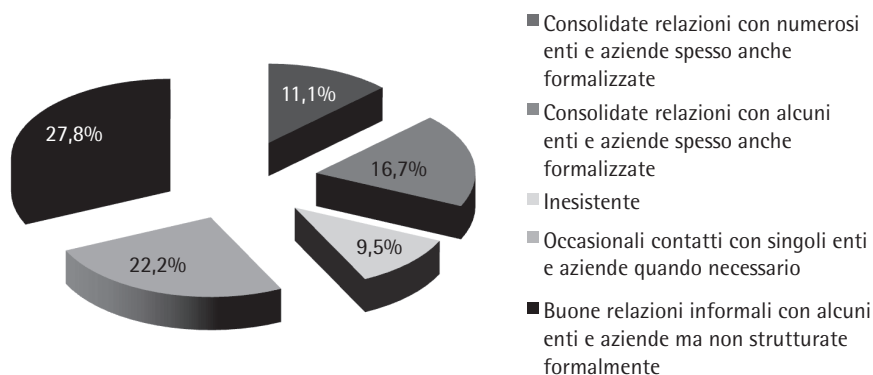
ACCORDI DI RETE	Formalizzati	%	Non formalizzati	%	Totale	%
Agenzie Formative o CFP	10	6,2	1	0,6	11	5,3
Scuole secondarie di I grado	10	6,2	6	3,9	16	7,7
Scuole secondarie di II grado	15	9,3	0	0,0	15	7,2
Centri territoriali Permanenti	3	1,9	1	0,6	4	1,9
ASL	10	6,2	1	0,6	11	5,3
Consultori pubblici/privati	4	2,5	2	1,3	6	2,9
Servizi Socio/educativi	4	2,5	5	3,2	9	4,3
Tribunali per minori	1	0,6	1	0,6	2	1,0
Centri per l'Impiego	2	1,2	4	2,6	6	2,9
Centri di orientamento	2	1,2	3	1,9	5	2,4
Centri di aggregazione	4	2,5	1	0,6	5	2,4
Associazioni di volontariato	15	9,3	4	2,6	19	9,1
Associazioni polisportive	2	1,2	3	1,9	5	2,4
Aziende	39	24,1	10	6,5	49	23,4
Associazioni di categoria	6	3,7	2	1,3	8	3,8
Associazioni di genitori	14	8,6	0	0,0	14	6,7
Casae Famiglia	4	2,5	2	1,3	6	2,9
Cooperative	10	6,2	0	0,0	10	4,8
Ministero della Pubblica Istruzione	7	4,3	1	0,6	8	3,8
TOTALE	162	77,5	47	22,5		

Fonte: ISFOL, 2014

Il prevalente livello di formalizzazione degli accordi che, come indicato nella tabella, risulta da dati quantitativi, è indice della capacità delle scuole di creare, mantenere e consolidare una rete territoriale in grado di fornire concrete opportunità di supporto e di inserimento lavorativo per gli studenti con disabilità psichica. È questo sicuramente uno dei fattori strategici per la riuscita dei progetti e per la loro replicabilità e miglioramento nel tempo.

Questo dato appare però in contrasto con la rilevazione di un dato qualitativo, ovvero la percezione da parte dei docenti delle reti di lavoro/progetto. È interessante riflettere sulle risposte fornite alla domanda con la quale si chiedeva ai docenti di descrivere la rete della propria scuola. Dal grafico seguente si vede che nella maggior parte dei casi la rete non sia percepita come "formalizzata", ma si consideri che lo sia in modo parziale o addirittura occasionale o (per quasi il 10% degli intervistati) inesistente. Tale percezione sembra affermare l'idea che i docenti hanno di una rete attiva soprattutto grazie a relazioni personali e informali, non sostenuta formalmente dall'istituto.

Grafico 7.4 Tipologia di accordi di rete



Fonte: ISFOL, 2014

Un altro indicatore per comprendere meglio i livelli di collaborazione instaurati con strutture e servizi territoriali è anche la presenza e la possibilità di avvalersi di figure professionali esperte (Grafico 7.4). È significativo in tal senso che a fronte di una percentuale alta di accordi con le imprese circa il 23,4%, risultino però irrilevanti i tutor formativi che operano con le scuole (1%).

Molto bassa la presenza di orientatori (1%) a fronte di un 16,3% di scuole che ha dichiarato di lavorare per l'orientamento professionale. Ma il dato è correlabile all'esiguo numero di accordi con Centri per l'Impiego (2%) o Centri di Orientamento (2%).

Molto alta la presenza di esperti e figure legate alla disabilità: psicologi (19,1%), operatori ASL (6,6%), operatori socio-sanitari (4,1%). Se si confronta questo dato con la tipologia di accordi, o meglio, con le istituzioni con le quali le scuole hanno accordi formalizzati, si comprende come la scuola pur avendo sviluppato una buona rete per fare fronte all'impegno di cura in direzione socio-sanitaria, ancora non abbia maturato un atteggiamento che consenta di considerare il lavoro come modalità di sviluppo della persona e come potenziale e significativo "ambito di cura".

Sempre per soffermarsi sulle tipologie di operatori, la percentuale di presenza di insegnanti di sostegno è alta (ma questo dato andrebbe correlato con il numero degli studenti disabili e la gravità della disabilità) anche se con forte oscillazione nelle scuole: da un 2,2% al 51,9% rispetto al totale degli insegnanti.

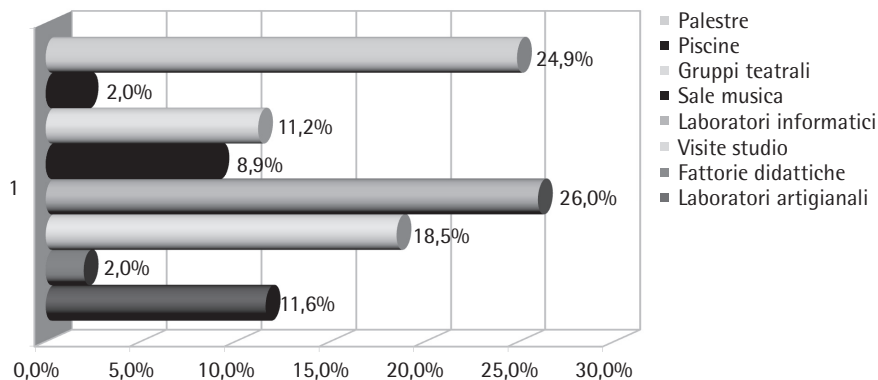
Tabella 7.4 Figure professionali

FIGURE PROFESSIONALI	Valore assoluto	%
Totale Psicologi	116	19,1
Totale Pedagogisti	7	1,2
Totale Tutor formativi	6	1,0
Totale Insegnanti/formatori di sostegno	195	32,1
Totale Mediatori culturali o linguistico-culturali	11	1,8
Totale Orientatori	6	1,0
Totale Operatori ASL	40	6,6
Totale Operatori socio-sanitari	25	4,1
Totale Assistenti sociali	15	2,5
Totale Educatori	195	32,1

Fonte: ISFOL, 2014

Rispetto al criterio dell'*individualizzazione* ovvero la capacità dell'istituto di esprimere progetti flessibili facilmente adattabili alle diverse esigenze individuali, si riporta di seguito la suddivisione delle attrezzature/laboratori esistenti all'interno delle strutture scolastiche coinvolte nel progetto (Grafico 7.5).

Grafico 7.5 Attrezzature - laboratori disponibili nelle scuole



Fonte: ISFOL, 2014

Un criterio importante è certamente dato dall'*individualizzazione*, ovvero dalla capacità delle scuole di rispondere in maniera mirata ai diversi bisogni e specificità delle diverse forme di disabilità psichica. Dai questionari non risultano in realtà differenti attività e interventi in relazione alle specifiche disabilità (pur rilevate attraverso il questionario). Tuttavia se i progetti presentati sembrano essere impostati per rispondere a esigenze

non specifiche, ma ampie, la maggior parte delle scuole esprime comunque attenzione all'individualizzazione sia attraverso strumenti di analisi e valorizzazione delle potenzialità degli alunni (con strumenti e tecniche scientificamente validate almeno in alcuni casi) sia attraverso misure di tutoraggio e orientamento. Anche la stretta collaborazione con le famiglie consente di definire percorsi calibrati e differenziati.

Certamente un altro indicatore dell'attenzione all'individualizzazione delle attività è dato dalla presenza di attività e strutture interne per diversificare l'offerta formativa. Il riferimento ad attività laboratoriali è diffusamente presente nei progetti illustrati dalle scuole. Se in alcuni casi, come accennato e come si evince dal grafico, si tratta di laboratori potenzialmente in grado di prefigurare lo sviluppo di competenze spendibili in ambito lavorativo, molto presenti sono anche laboratori, aule attrezzate e servizi/attività finalizzati al raggiungimento di obiettivi legati a competenze trasversali, prime fra tutti la capacità relazionale e comunicativa ai fini della socializzazione.

Come evidenziato nel paragrafo precedente, dall'esame delle esperienze illustrate attraverso questionario e focus group, sono emersi altri due importanti criteri quali la *sistematicità* e la *continuità*. È possibile affermare che in tutti i casi sembra rilevabile una certa continuità indipendentemente dalla reale durata dei progetti. Le attività progettuali vanno infatti da una durata minima di 17 giorni, con attività di stage modulari e in alcuni casi replicabili, a 48 mesi, nel caso di percorsi molto strutturati che prevedono un progetto curriculare pluriennale. Nella quasi totalità dei casi si tratta comunque di attività che sono realizzate con continuità dalle scuole.

Questo dato è confermato anche attraverso un altro criterio: rispetto al criterio della *stabilità*, anche in termini di supporto economico-finanziario, la tabella 7.5 evidenzia come la maggior parte delle scuole utilizzi fondi istituzionali (31,8%) e fondi di istituto (36,4%) per finanziare le attività, a conferma di una relativa stabilità di queste iniziative, che le scuole quindi considerano necessarie e pertanto da prevedere nelle attività regolarmente finanziate ogni anno (e non legate quindi a fondi o iniziative esterne non garantite nella loro continuità). La tabella 7.5 descrive in percentuale la tipologia di finanziamenti utilizzati dal totale delle scuole e non l'ammontare dei finanziamenti stanziati.

Tabella 7.5 Fonti di finanziamento utilizzati dalle scuole (%)

FONTI DI FINANZIAMENTO	%
Bilancio d'Istituto	36,4
Fondi Europei	13,6
Cofinanziamento FSE	13,6
Fondi istituzionali	31,8
Fondi Esterni	4,5

Fonte: ISFOL, 2014

In riferimento al criterio della *scientificità* (come criterio interessante soprattutto ai fini della modellizzazione della pratica) ovvero la possibilità di rintracciare o esplicitare l'approccio teorico metodologico che fa da guida alla pratica sperimentata/realizzata dalla scuola, anche attraverso eventuali collaborazione esterne, sono pochissime le scuole che evidenziano una specifica collaborazione con Università o altri enti di ricerca a supporto della programmazione e del monitoraggio delle azioni intraprese. La base scientifica di alcuni progetti si evince invece indirettamente dall'uso di metodologie consolidate e dalla scelta di strumenti di orientamento, materiali didattici e altre risorse che sono state create su teorie e approcci già validati.

L'indagine ha sicuramente consentito complessivamente di raccogliere e analizzare una molteplicità di dati che offrono un insieme interessante di esperienze maturate dalle scuole per affrontare il problema della disabilità psichica sia in termini di progettualità didattica per lo sviluppo di competenze e per il conseguimento dell'obbligo di istruzione e dell'obbligo formativo, oltre che in termini di accompagnamento verso una dimensione occupazionale di questi soggetti.

Nel complesso emerge un'attenzione e una presa a carico significativa del problema: anche quelle scuole che non sembrano implementare quelle pratiche che l'indagine mirava a individuare (di inserimento lavorativo) o che non possiedono servizi specifici (accoglienza, orientamento, formazione, tutoraggio, accompagnamento e inserimento lavorativo) hanno comunque maturato risposte funzionali a una cura della persona magari per lo sviluppo di competenze trasversali o per favorire processi di autostima e autonomia che sono comunque fondamentali per qualunque futuro (o eventuale) inserimento lavorativo. È questo un dato che trova evidenza anche nella tipologia dei servizi offerti (tab. 7.6): gli sportelli di accoglienza e gli sportelli di supporto alle famiglie sono presenti in tutte le scuole che realizzano attività di vario genere. È un dato sicuramente significativo e che deve rappresentare un punto di forza per qualunque ulteriore azione possa essere intrapresa. L'attenzione al problema della persona, così come l'attenzione ai bisogni della famiglia costituiscono sicuramente una sorta di prerequisito per l'attivazione di altre azioni anche mirate all'orientamento e al *placement*. L'esistenza di questa sensibilità e dei servizi ad essa connessi è dunque importante.

Tabella 7.6 Elenco dei servizi offerti (V.A, %)

Servizi	V.A.	%
Sportelli di accoglienza	28	29,2
Servizi di counselling	19	19,8
Servizi di supporto alle famiglie	28	29,2
Servizi di tutoraggio	15	15,6
Servizi di mediazione culturale	8	8,3

Fonte: ISFOL, 2014

Queste stesse scuole, come già evidenziato nella presentazione dell'approccio metodologico dell'indagine, grazie a questa rilevazione hanno avuto anche l'opportunità di riflettere sulla propria offerta formativa e di confrontarla, anche attraverso le possibilità di condivisione nei focus group, con le esperienze e le riflessioni di altre scuole. L'approccio partecipativo, o più correttamente *bottom up* della ricerca e la dimensione qualitativa garantita attraverso la scelta dei metodi di rilevazione, hanno svolto una funzione di induzione nelle scuole di una riflessione più attenta sul problema e anche all'acquisizione di una maggiore consapevolezza dei limiti, ma anche delle potenzialità di sviluppo del proprio operato.

Si tratta di esperienze che presentano alcuni tratti comuni e molte peculiarità, determinate dal contesto territoriale e socio-culturale, dalla tradizione e dall'expertise maturata dalla scuola rispetto allo specifico problema oggetto di indagine. L'analisi di queste esperienze se da una parte ha consentito di arrivare a definire alcune buone pratiche, a identificare alcuni fattori di successo ed elementi che meritano particolare attenzione, dall'altra ha messo sicuramente in evidenza un bisogno diffuso di supporto e di sviluppo complessivo delle competenze necessarie al sistema per trovare risposte efficaci e innovative. La percentuale di coloro che, a fronte di un interesse dichiarato non hanno poi risposto al questionario e non hanno svolto un ruolo attivo nella ricerca, esprime un bisogno di formazione e accompagnamento che non può essere disatteso. Pertanto anche considerando la totale assenza di progetti in quasi metà delle scuole coinvolte, e la grande frammentazione di molte esperienze rilevate nelle cinque regioni, emerge la necessità di una riflessione profonda sul tema dell'inclusione socio-lavorativa di studenti che rappresentano sicuramente uno tra i gruppi socialmente più vulnerabili e l'esigenza di programmare una sperimentazione di percorsi strutturati che includano tutte le fasi previste e analizzate nell'ambito di un modello che, come evidenziato nell'analisi dei casi di studio, consente di far dialogare la pratica con la teoria.

La componente pedagogica della ricerca, espressa non solo attraverso il contenuto/problema, ma anche dal metodo, porta a un'analisi dei risultati in termini di rilevazione di bisogni formativi a cui dare risposte e nel contempo a una ricchezza di conoscenze e saperi maturati "nel fare" della scuola che, come in altri casi, necessitano ulteriormente di essere sistematizzati e implementati.

7.6 Articolazione delle buone pratiche

L'indagine per la rilevazione delle buone pratiche ha fatto emergere un'ampia varietà di proposte e iniziative da parte delle scuole che conferma l'alta sensibilità del sistema educativo rispetto al tema dell'inclusione socio-lavorativa, ma al tempo stesso ha reso evidenti alcune fragilità dei processi di consolidamento di tali pratiche che, con grande difficoltà, tentano di dare continuità nel tempo e concretezza operativa alle procedure

e alle azioni di supporto alle transizioni sperimentate occasionalmente.

Il problema più urgente che emerge da questa analisi è che le azioni che il sistema attiva per promuovere la transizione professionale dei giovani con disabilità psichica, anche quando mobilitano grandi energie e un forte coinvolgimento degli istituti e dei docenti, non sono mai in grado di rispondere in modo esaustivo e stabile a tutti i bisogni emergenti di studenti e famiglie.

Partendo da questa doverosa e fondamentale premessa, che richiede una profonda riflessione da parte dell'intero sistema educativo sull'urgenza di macro-interventi in questo ambito, si può sicuramente evidenziare gli aspetti più positivi e le opzioni di trasferibilità delle esperienze che l'indagine ha raccolto e descritto.

Le pratiche che sono state rilevate rappresentano sicuramente delle situazioni di eccellenza con ottime sinergie tra le scuole, le comunità locali e il territorio: questo elemento di contesto è un fattore decisivo e trasversale a molti progetti, valorizzando in termini positivi la capacità delle scuole di impiegare le risorse già disponibili all'interno dell'istituto e integrando in modo efficace le risorse (fisiche e immateriali) del territorio (come ad esempio la disponibilità di professionalità specifiche, di molteplici ambienti di apprendimento e di produzione, di iniziative sociali e culturali).

Questa imprescindibile interdipendenza con gli elementi e le risorse di contesto rappresenta uno dei punti di forza essenziali delle migliori pratiche rilevate, ma, in altri casi, assume invece una valenza problematica laddove vincola negativamente le potenzialità dei progetti quando questi non trovano adeguati riscontri nel territorio. In altre situazioni i fattori di ostacolo principali sono invece da ricercare nella complessità organizzativa dei contesti scolastici, nella mancanza di risorse finanziarie per garantire la continuità dei progetti, nei livelli molto bassi di formalizzazione dei processi. Per questo è utile l'analisi delle esperienze raccolte, al fine di esplorare e comprendere le possibilità e i limiti di un eventuale processo di trasferibilità e le condizioni di sostenibilità complessiva di alcuni dei modelli che sono stati sperimentati positivamente. Rispetto alla trasferibilità dei progetti, si rendono quindi necessarie ulteriori fasi di indagine e di rielaborazione per arrivare a una modellizzazione dei percorsi, attraverso una selezione e valutazione delle risorse didattiche e gestionali più efficaci, una rilevazione sistematica delle specifiche competenze necessarie per la realizzazione dei processi e un'analisi dei fabbisogni formativi dei gruppi di lavoro esistenti e da formare, un'analisi organizzativa per comprendere anche le dinamiche interne ai gruppi di lavoro, promuovendo i modelli di leadership e di cooperazione che possono garantire gli esiti migliori. Ad esempio, è emersa più volte l'esigenza di una sensibilizzazione maggiore del corpo docente meno coinvolto nei progetti e del management scolastico rispetto alla complessità ed urgenza del bisogno che i progetti affrontano e al valore per l'intera comunità scolastica, sociale, territoriale che tali progetti producono direttamente ed indirettamente.

Le pratiche raccolte, descritte e selezionate, sia nella fase di rilevazione attraverso la compilazione del questionario, sia durante i *focus group*, per cui si sono progettati e realizzati percorsi maggiormente strutturati, hanno evidenziato, con rigore metodologico, le distinte fasi del percorso (dall'accoglienza all'inserimento lavorativo). Alcuni di questi percorsi rappresentano già una base di esperienze che possiamo includere in un repertorio di conoscenze utili per avviare processi di modellizzazione, trasferibilità e replicabilità.

La sfida che alcune scuole hanno tentato di affrontare è legata all'idea di passare dalla dimensione patologica alla dimensione costruttiva, individuando percorsi lunghi e strutturati di accoglienza, orientamento e tutoraggio degli studenti con disabilità, per promuovere non solo l'apprendimento di competenze utili all'inserimento lavorativo, ma soprattutto la consapevolezza di poter "esplorare" delle alternative diverse (di lavoro dipendente ma anche di creazione d'impresa), valorizzando la soggettività degli studenti per scoprire, passo dopo passo, quei contesti professionali e produttivi dove la persona possa meglio rappresentare il proprio futuro oltre la scuola e dove possa avviare un concreto percorso di inclusione sociale e professionale (Iannisi, 2000).

L'orientamento, in questo approccio, rappresenta sicuramente un passaggio chiave per comprendere le potenzialità della persona e per motivare ogni processo di apprendimento, sia formale sia informale, verso un obiettivo professionale condiviso dallo studente, dalla famiglia e dal team educativo (Guichard, Huteau, 2003).

Questo lavoro di indagine ha cercato di conciliare l'esigenza di fornire un livello adeguato di descrizione delle esperienze incontrate nei cinque diversi contesti territoriali con la necessità di fare sintesi e di inserire tali esperienze all'interno di un quadro operativo e metodologico utile ad avviare processi di diffusione della conoscenza e di trasferibilità, anche di singole pratiche, azioni o risorse.

Il percorso logico che il gruppo di indagine ha seguito colloca le azioni in una sequenza che riproduce le tappe della transizione dalla scuola al mondo del lavoro, declinando quelle azioni che vengono svolte dalle istituzioni educative, in collaborazione con i servizi e gli attori territoriali.

Il focus del modello è quindi la transizione dalla scuola al lavoro: per tutte le persone il lavoro rappresenta il raggiungimento di uno status sociale che consente una maggiore autonomia ed è anche un potente mezzo educativo che permette di acquisire e stabilizzare competenze fondamentali per la propria crescita sociale e professionale. L'importanza di avere un'occupazione lavorativa per le persone con disabilità psichica è doppia, perché rappresenta anche la fondamentale modalità di inclusione sociale.

Per questo motivo un modello di intervento in favore degli studenti con disabilità psichica deve contemplare un percorso strutturato in modo da creare le migliori condizioni di accesso al lavoro, per preparare e accompagnare i giovani non solo all'inserimento, ma anche alla permanenza in un contesto di lavoro.

Il modello prevede quindi un percorso di inclusione sociale attraverso la costruzione di un progetto professionale centrato sui bisogni soggettivi di ogni studente e finalizzato alla socializzazione al lavoro, all'inserimento lavorativo permanente o all'avvio di esperienze per la creazione d'impresa, microimpresa, autoimpiego. Si tratta pertanto di articolare in modo metodologicamente coerente una serie di servizi e di attività di sostegno all'inserimento lavorativo basato sulle esigenze specifiche e complesse di questi studenti, per comprendere i bisogni soggettivi e modificare le condizioni che ostacolano un positivo ingresso nei contesti di lavoro. In questa logica, coerentemente con i modelli più diffusi nell'ambito dei servizi per l'orientamento e l'inserimento lavorativo (Ghergo, Pavoncello, 2004), sono state individuate queste macro-tipologie di azione: accoglienza, orientamento, formazione, tirocinio, accompagnamento, inserimento lavorativo. Si tratta ovviamente di categorie ampie con confini aperti e flessibili per rilevare elementi innovativi e migliorativi, ma sicuramente utili per facilitare il confronto, la valutazione, la replicabilità dei percorsi.

Nello schema che segue viene proposta una possibile rappresentazione grafica del modello.

Figura 7.1 Proposta di modellizzazione per la transizione scuola-lavoro



Fonte: ISFOL, 2014

7.7 Accoglienza e orientamento: studi di caso

Queste due aree, nel modello, sono state accorpate per evidenziare quanto sia fondamentale la comprensione dei bisogni di ogni singolo studente e la condivisione di uno o più obiettivi di sviluppo professionale fin dal primo contatto tra lo studente e l'istituto scolastico. Dal buon esito di questa complessa, quanto delicata fase dipendono tutte le azioni successive.

Le fasi di accoglienza e orientamento sono fondamentali anche rispetto alla riduzione del rischio di dispersione scolastica, sicuramente più alto per quegli studenti che hanno

maggiori difficoltà di apprendimento e di socializzazione.

L'attività di accoglienza ha il compito di aiutare lo studente con disabilità a integrarsi nel nuovo contesto formativo fornendo quelle informazioni necessarie per comprendere le caratteristiche del percorso proposto e, al tempo stesso, acquisendo ogni informazione utile per approfondire la conoscenza dello studente, della sua precedente storia formativa, delle caratteristiche e capacità, delle difficoltà, della situazione familiare e sociale.

Le esperienze delle scuole hanno messo in evidenza un forte impegno dei docenti e dei dirigenti su queste funzioni di accoglienza, di contatto e informazione con i genitori, in stretta sinergia con azioni e servizi di orientamento rispetto alla scelta scolastica e professionale. Questi servizi sono particolarmente importanti proprio per gli studenti con disabilità psichica, sia per facilitare l'ingresso nel nuovo contesto, sia per definire e condividere gli obiettivi dello studente e le aspettative reciproche, sia della scuola, sia della famiglia.

Le modalità di gestione di queste fasi nei progetti analizzati sono molto diverse e con diversi livelli di formalizzazione e strutturazione. Tra gli obiettivi dell'accoglienza sono stati evidenziati la comprensione e la codificazione del bisogno, sia rispetto alla diagnosi della patologia, ma soprattutto rispetto alla necessità di comprendere ed esplorare il potenziale di apprendimento dello studente e le motivazioni professionali future. Nell'ambito delle pratiche descritte sono stati previsti e realizzati colloqui e azioni di consulenza allo studente e alle famiglie per arrivare alla definizione di un progetto educativo e professionale personalizzato, anche con l'uso di strumenti più o meno strutturati (dai questionari ai test e ai software per l'orientamento).

Presso l'Istituto Garrone di Barletta, ad esempio, è stato sperimentato il PEI/PdV (Progetto Educativo Individuale/Progetto di Vita), centrato sull'approccio per competenze e funzionale al processo di transizione dei giovani con disabilità. Il framework di riferimento è stato il sistema ICF¹⁵, all'interno del quale sono stati individuati i fattori contestuali con particolare riferimento agli elementi costitutivi dell'ambiente scolastico. Lo strumento utilizzato per facilitare l'accesso al mondo del lavoro è stato il Piano Individuale di Transizione (PIT) in base ai contenuti del rapporto della European Agency for Development in Special Needs Education. Attraverso la sperimentazione un gruppo di docenti della scuola ha definito e sviluppato le connessioni operative tra il PEI/PdV e il PIT, utilizzato come strumento utile per colmare il gap tra le competenze che lo studente utilizza nell'ambito scolastico e le competenze che invece sono richieste nell'am-

¹⁵ La "Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute", denominata ICF - *International Classification of Functioning, Disability*, è un sistema di classificazione elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001

bito lavorativo. Lo strumento ha permesso di definire in modo puntuale per ogni studente quegli apprendimenti funzionali alla buona riuscita dell'esperienza di inserimento nei contesti lavorativi.

In questo caso, il progetto ha previsto specifiche azioni di orientamento professionale, attraverso colloqui, attività di informazione e orientamento alle professioni, per comprendere gli interessi e le attitudini professionali degli studenti, attraverso strumenti sulla valutazione degli interessi, delle credenze di efficacia professionale, dei valori e delle motivazioni professionali, delle abilità sociali al lavoro.

Nell'esperienza descritta dall'Istituto Garibaldi di Roma l'accoglienza comprende diverse attività e metodologie, tra le quali: il coinvolgimento delle figure familiari di riferimento degli studenti con disabilità fin dalla fase di conoscenza della scuola prima dell'inizio delle lezioni; la strutturazione di un processo di inserimento in cui docenti e assistenti selezionati dai rispettivi coordinatori incontrano inizialmente lo studente e, attraverso la visita della scuola, creano una relazione di accoglienza e si confrontano per rilevare le passioni individuali e gli interessi degli studenti, preparando poi colleghi e gruppo classe all'accoglienza successiva. Nei primi giorni di attività scolastica è prevista una flessibilità dell'orario e delle attività, in base alle caratteristiche degli studenti, aumentando con gradualità tempi e livelli di impegno richiesti. L'équipe che accoglie e orienta il nuovo studente si confronta frequentemente all'inizio dell'anno scolastico con gli insegnanti e le altre figure di riferimento per elaborare e condividere un primo calendario di incontri e una ipotesi di progetto educativo.

In altre esperienze di accoglienza e orientamento sono stati descritti incontri e attività di socializzazione con i genitori per la presentazione e condivisione del progetto educativo; incontri e percorsi di affiancamento con studenti che svolgono un servizio di tutorship; attività di informazione e compilazione di questionari strutturati per comprendere i livelli di autonomia e abilità sociali.

Le azioni di accoglienza rappresentano un passaggio fondamentale per creare le condizioni di fiducia e le motivazioni per avviare la fase più lunga e strutturata di orientamento. Per molti docenti l'orientamento è il nodo centrale di ogni intervento e la finalità di questa funzione non è solo la definizione di una scelta utile all'inserimento lavorativo, ma è un percorso di consapevolezza per la definizione di un progetto di vita. L'idea forte di lavorare con gli studenti alla costruzione di un vero e proprio "progetto di vita" è uno dei concetti centrali che abbiamo rilevato in alcune delle esperienze raccontate dai docenti. Per esempio, nel percorso *Per un Futuro Possibile* dell'Istituto "Ansel Keys" di Castelnuovo Cilento, viene definito che: *"Compito della scuola è quello di costruire un progetto di vita che porti l'alunno disabile a elaborare dei sé possibili attraverso la conoscenza delle proprie abilità, dei propri punti di forza o di debolezza, dei propri interessi e aspirazioni"*.

Trasversalmente alle esperienze narrate in questo percorso di ricerca, emergono in modo

evidente alcuni elementi centrali, quali il concetto di "progetto di vita", su cui avviare una profonda riflessione scientifica per migliorare le pratiche professionali e avviare futuri percorsi di ricerca. In particolare, emergono le potenzialità della ricerca pedagogica in questo specifico ambito e l'esigenza di collocare il paradigma della complessità come sfondo meta-teorico (Cambi, Galanti, Iacono, Pfanner, 2007) nello studio dei processi di orientamento. In questo senso la pedagogia è in grado di apportare un modello di indagine interdisciplinare funzionale all'analisi dei processi complessi di scelta, di orientamento, di apprendimento, soprattutto se si adotta l'approccio costruttivista come base teorica di riferimento delle pratiche.

Il processo di orientamento in questa prospettiva diventa un processo dinamico e complesso di formazione all'auto-conoscenza e di auto-formazione alla conoscenza, con l'obiettivo di promuovere l'autogestione dei saperi utili a governare le sfide della realtà esterna. L'orientamento dovrebbe favorire la comprensione da parte del soggetto delle dinamiche personali di apprendimento ed una maggiore consapevolezza del processo individuale di costruzione della conoscenza, che passa attraverso i diversi domini conoscitivi del sentire e del pensare (Orefice, 2001).

L'orientamento, secondo l'approccio costruttivista dovrebbe promuovere proprio questa dimensione di apprendimento, fortemente basata sulla riflessività e sulla ricerca di significato. La *guidance* rappresenta quindi la cornice in cui sviluppare l'apprendimento. Facilita l'accesso alle risorse formative di apprendimento, che sono molte, situate in molti contesti, ma non sempre facilmente individuabili come tali e tanto meno accessibili. In questa prospettiva costruttivista, come abbiamo visto, esistono già diversi modelli di intervento, conosciuti e validati a livello internazionale, come l'approccio socio-dinamico all'orientamento di Vance Peavy (Peavy, 1997), il modello della *Contextual Action* (Valach, Young, 2004) e dell'*Active Engagement* (Amundson, 2003).

L'orientamento, in questa prospettiva, si propone come un percorso di sostegno individualizzato e di accompagnamento della persona nel lungo, lento e allargato processo di costruzione dei saperi personali (de Mennato, 2003) necessari per "muoversi" nel mercato del lavoro globale e locale. Orientare, in questo senso, significa aiutare le persone – giovani ed adulti – a definire progressivamente il proprio progetto di vita (de Mennato, 2006), per accedere ai *saperi* necessari e strategici, rispetto a tale progetto. L'orientamento dovrebbe promuovere l'accesso ai saperi, ovunque questi saperi siano disponibili, per sviluppare tutto il potenziale conoscitivo di ogni individuo in una realtà complessa, tecnologica e dinamica.

La complessità della società conoscitiva richiede una nuova attenzione al tema dell'orientamento, come azione di sostegno e accompagnamento della persona nel processo di comprensione, interpretazione e dominio di tale complessità e verso la progressiva liberazione del potenziale conoscitivo individuale nel corso del proprio progetto di vita. Se l'orientamento assume dunque la rilevanza di un *compito educativo*

permanente (Girotti, 2006), una delle matrici epistemologiche dell'orientamento deve ricercarsi proprio nella ricerca pedagogica. L'orientamento si propone quindi di rispondere al bisogno di futuro attraverso la riflessione e la valorizzazione del "progetto" di vita di ogni persona.

In questo senso le azioni di orientamento non devono solo indicare ai soggetti delle prospettive o delle opportunità: è necessario che tali opportunità possano essere riconosciute dal soggetto come tali. L'orientamento diventa quindi un processo di costruzione di senso all'interno di un orizzonte esistenziale che lo stesso soggetto si costruisce attraverso le proprie esperienze (de Mennato, 2006). Questo approccio è particolarmente rilevante con i soggetti con disabilità, che hanno maggiori difficoltà a costruire un proprio orizzonte esistenziale. Per questo motivo nel modello qui proposto l'orientamento è profondamente integrato con le azioni di formazione e con le esperienze di tirocinio. Vance Peavy, autore canadese scomparso nel 2002, parlava di "esperimenti di orientamento", invece che di interventi, in quanto l'esito della consulenza non è mai scontato. Ma è proprio nel "fare l'esperienza di orientamento" che si genera, attraverso la riflessione, il processo stesso di orientamento e, in senso formativo, il processo di costruzione di una nuova conoscenza "orientante" (Peavy, 1997).

Anche gli strumenti di orientamento dovranno essere costruiti sulla base di questi presupposti teorici (Amundson, Harris-Bowlsbey, Niles, 2005), in modo da poter promuovere processi di costruzione di conoscenza attraverso "esperimenti di orientamento" (Peavy, 1997). Si tratta di privilegiare metodi attivi e partecipativi nell'esplorazione di contesti esterni e luoghi interiori, offrendo alla soggettività la massima gamma espressiva.

In questa prospettiva, nell'ambito dell'indagine è stato fornito alle scuole coinvolte la versione on line del software S.Or.Prendo¹⁶, per favorire un potenziamento delle risorse a supporto dei processi di orientamento.

La funzione centrale dell'orientamento è ampiamente evidenziata nelle esperienze presentate dalle scuole che hanno compreso come la transizione dai contesti educativi ai contesti lavorativi non possa avvenire in modo casuale, ma debba essere adeguatamente preparata e sostenuta con strumenti e metodologie in grado di mediare tra la soggettività dello studente e la complessità degli ambienti organizzativi.

¹⁶ Si veda www.sorprendo.it.

Studio di caso n. 1 – PENSAMI ADULTO
I.I.S.S. "Nicola Garrone" – Via Cassandro 2 – Barletta
La scuola ed il contesto
La scuola è inserita nel territorio comunale di Barletta, in Puglia, che conta una popolazione di circa centomila abitanti ed una economia prevalentemente rurale e industriale. In questi anni il territorio soffre la crisi del settore manifatturiero e si registrano alti livelli di disoccupazione e dispersione scolastica
L'IISS N. Garrone comprende l'Istituto professionale, con gli indirizzi Servizi Socio-Sanitari e Servizi Commerciali (che comprende le opzioni Aziendale, Turistico e Grafico Pubblicitario) ed il liceo artistico, con indirizzo grafica pubblicitaria. L'utenza dell'istituto è eterogenea e rappresenta le diverse classi sociali del territorio: le famiglie svolgono, in prevalenza, attività operaie, impiegate o di piccola impresa. L'IISS di Barletta è Scuola Polo per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità ed ha attivato negli anni numerose sperimentazioni didattiche nell'ambito dell'inclusione. Web: www.istitutogarrone.it
Dati di riferimento
Studenti iscritti: 833 di cui 65 con disabilità certificata e di cui 60 con disabilità psichica
Docenti in organico: 132 di cui 54 di sostegno
Altre figure professionali a supporto: Educatore, Esperto di orientatore, Operatore sanitario
L'idea ed il progetto
Il progetto PENSAMI ADULTO ha sperimentato il PEI/PdV, centrato sull'approccio per competenze nell'ambito della scuola secondaria di primo e secondo grado, in modo che esso sia funzionale al processo di transizione, vale a dire all'accesso al mondo del lavoro dei giovani con disabilità. Il framework di riferimento è stato rappresentato dall'ICF all'interno del quale sono stati individuati i fattori contestuali con particolare riferimento agli elementi costitutivi dell'ambiente scolastico, quindi i facilitatori e le barriere che determinano la performance degli alunni con disabilità. Lo strumento utilizzato per facilitare l'accesso al mondo del lavoro è stato il Piano Individuale di Transizione (PIT). Il progetto si propone di collegare il PEI/PdV al PIT per colmare il gap tra la scuola e il mondo del lavoro e per testare attraverso il PIT le scelte educative contenute nel PEI al fine di selezionare quegli apprendimenti significativi e funzionali alla buona riuscita dell'esperienza di inserimento nei contesti lavorativi.
Le azioni e la metodologia
Accoglienza Il progetto prevede un intervento di orientamento già a partire dagli studenti del primo ciclo della scuola secondaria, anche con incontri con le famiglie.
Orientamento Il progetto ha previsto specifiche azioni di orientamento professionale, attraverso colloqui, bilancio di competenze, attività di informazione e orientamento alle professioni, per comprendere gli interessi e le attitudini professionali degli studenti. In particolare, sono state somministrate alcune schede dal questionario Astrid-or per la valutazione degli interessi, delle credenze di efficacia professionale, dei valori e delle motivazioni professionali, delle abilità sociali al lavoro e del senso di efficacia.
Formazione Sono state realizzate azioni di formazione per promuovere l'apprendimento di competenze trasversali, professionali e relazionali, soprattutto in funzione di migliorare l'inserimento in tirocinio. La formazione è stata progettata e realizzata in modo individualizzato, utilizzando metodologie di tutoring e "learning by doing" e con il supporto di strumenti quali: Progettazione PIT, Relazione PIT, Calendario PIT, Monitoraggio PIT, Report famiglia PIT, Certificazione delle competenze.
Tirocinio formativo I tirocini sono stati organizzati nei settori del commercio, libreria e officina, con colloqui di tutoraggio, visite in azienda e la compilazione di questionari di monitoraggio. La modulistica utilizzata è centrata sulla compilazione del Piano Individuale di Transizione.

Elementi di qualità e trasferibilità
Utilizzo di strumenti validati scientificamente per individuare le attitudini professionali degli studenti e integrazione degli interventi nella continuità didattica e nelle attività di orientamento
Utilizzo di modulistica condivisa e utile per accompagnare gli studenti nelle diverse fasi e attraverso i diversi contesti del percorso di transizione
Rete attiva con aziende produttive ed enti locali, anche se con relazioni non formalizzate
Formazione docenti sull'apprendimento cooperativo e sull'elaborazione del Piano Individuale di Transizione
Disponibilità on line di tutta la documentazione di progetto e degli strumenti pedagogici.
Scelta metodologica di utilizzare l'ICF e l'approccio per competenze per realizzare la transizione dal PEI al tirocinio professionale
Diffusione attraverso una pubblicazione all'interno della collana Puglia Scuola curata dall'USR Puglia

Fonte: ISFOL, 2014

Le azioni di orientamento descritte dalle scuole hanno riguardato principalmente attività mirate alla definizione del progetto individuale, quali ad esempio il colloquio di orientamento (Pombeni, 1999; Consolini e Pombeni, 1999) e la consulenza per l'analisi delle competenze (Di Fabio, 2002). Sono state inoltre realizzate attività di orientamento di gruppo in forma di laboratorio (Iannis e Poggese, 2001; Consolini, 2002).

7.8 Formazione, tirocinio e percorsi in alternanza: studi di caso

Queste aree del modello svolgono la funzione di potenziare le competenze degli studenti nella prospettiva di un positivo inserimento nei contesti di lavoro. La formazione delle competenze utili per l'inclusione sociale rimane una delle maggiori sfide del sistema educativo e sociale (Orefice, Sarracino, 2004).

Nell'ambito delle esperienze descritte dalle scuole le proposte formative sono molteplici e si concentrano soprattutto su competenze di base e trasversali, con l'intento di facilitare la socializzazione lavorativa e semplificare i processi di apprendimento *on the job*.

Ad esempio, nel caso dell'IPSIA Corridoni di Corridonia, in provincia di Macerata, sono state realizzate attività di formazione per sviluppare competenze di base e competenze trasversali, con particolare riferimento alle competenze relazionali, utilizzando metodologie diverse quali: *case history analysis* (analisi dei casi aziendali); visione di filmati di approfondimento; discussioni di gruppo.

L'obiettivo di molte delle iniziative di formazione realizzate dalle scuole coinvolte era promuovere sia l'integrazione scolastica, sia l'autonomia nella vita quotidiana, sia l'inserimento lavorativo. Nel caso ad esempio dell'Istituto Garibaldi di Roma le attività di formazione hanno compreso anche attività ed esperienze nel contesto familiare, nel contesto lavorativo, presso la cooperativa agricola presente nell'area dell'Istituto, nei contesti sociali e del tempo libero. Particolarmente interessante in questo caso la me-

metodologia didattica con diverse attività di lavoro pratico, nei diversi contesti, con obiettivi di apprendimento individuali e con il supporto di altri studenti coinvolti in qualità di tutor per fornire aiuto e motivazione. I tutor hanno ricevuto a loro volta una specifica formazione a inizio anno per poter sostenere in modo positivo ed efficace questo delicato ruolo, in favore dei propri coetanei (*peer mediated intervention*).

Gli studenti-tutor sono stati inseriti nel progetto su base volontaria, ma selezionati attraverso colloqui, test attitudinali e coinvolti in un percorso di preparazione per affrontare positivamente questa esperienza. Questa metodologia genera, a catena, ulteriori processi di *peer education*: gli studenti che hanno sperimentato questo percorso tendono infatti a condividerlo con i propri compagni di classe e questo genera un aumento delle candidature anno dopo anno da parte di altri studenti che vogliono fare questo tipo di esperienza.

L'attività di *peer mediated intervention* viene promossa e sostenuta ogni giorno attraverso incontri e momenti di riflessione con docenti ed esperti che forniscono supporto agli studenti e li aiutano ad affrontare le situazioni più delicate. Per alcuni di questi studenti l'esperienza si è trasformata poi in una opportunità di crescita professionale, influenzando anche le scelte future di studio e di impegno in ambito sociale.

Nel caso dell'Istituto Enriques di Portici la formazione ha assunto una forte valenza di orientamento e di socializzazione al lavoro: nell'ambito del progetto Altervita, grazie anche al supporto di una rete territoriale di enti ed organizzazioni locali, sono state progettate e realizzate azioni di formazione mirate a fornire le competenze necessarie nelle fasi di transizione tra scuola e lavoro, dalle competenze di base, alle competenze trasversali, tra le quali competenze di comunicazione e relazionali, assieme a competenze professionali, richieste dai progetti di inserimento lavorativo dei singoli studenti. Anche in questo percorso, le attività di formazione e tirocinio sono state realizzate con il coinvolgimento diretto e attivo di tutor, provenienti in questo caso dalla Facoltà di Agraria dell'Università di Napoli e formati a svolgere sia l'attività di sostegno ai giovani con disabilità, sia a documentare l'esperienza per finalità di ricerca e di sviluppo di iniziative analoghe in altri contesti. Accanto ai momenti di formazione in aula, il progetto ha realizzato percorsi di tirocinio in diversi ambiti: agricolo, con il recupero e la gestione di un terreno, per la produzione di ortaggi; commerciale, con la gestione di attività di vendita in mercatini rionali e presso una Bottega del Commercio Equo e Solidale; attività di ristorazione, con la distribuzione di pasti agli anziani. Si tratta di esperienze che hanno tentato di valorizzare processi di innovazione sociale (Murray, Calulier-Grice, Mulgan, 2010), collegando l'esperienza didattica della scuola con le iniziative locali di recupero ambientale e sociale di determinati contesti e spazi urbani.

Le metodologie utilizzate sono fondate sulla valorizzazione dell'apprendimento attraverso l'esperienza diretta, con il supporto di tutor esperti, che caratterizza in generale anche i modelli didattici della formazione in alternanza scuola-lavoro.

Anche nel caso dell'Istituto Corridoni le azioni di apprendimento, all'interno del progetto di alternanza scuola-lavoro, sono mirate a realizzare esperienze che aiutano lo studente con disabilità a prendere progressivamente consapevolezza delle proprie qualità e potenzialità, per definire meglio e rafforzare il percorso di studio e di inserimento lavorativo. Gli elementi che caratterizzano questa esperienza sono la progettazione di percorsi personalizzati, il supporto di un docente, in qualità di tutor scolastico, la documentazione puntuale dei percorsi (anche al fine di certificare le competenze acquisite e di riconoscere crediti) e incontri periodici con le famiglie per informare i genitori sulle attività svolte, condividere le difficoltà riscontrate durante l'alternanza da parte degli studenti e le modalità di risoluzione delle problematiche da individuare insieme al datore di lavoro.

Studio di caso n. 2 – ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO
I.P.S.I.A. "Filippo Corridoni" - Via S. Anna 9 - Corridonia (Macerata)
La scuola ed il contesto
La scuola è inserita nel territorio provinciale di Macerata caratterizzato da una spiccata vocazione per il terziario, con una struttura articolata di piccole e medie imprese (calzaturiera, elettronica, pelletteria). La popolazione principalmente proviene dal contesto rurale con una componente minoritaria di tipo urbana e si registrano crescenti livelli di disoccupazione, di tossicodipendenza e di dispersione scolastica.
L'Istituto ha preso vita nei primi anni 50 quale primo Istituto Professionale della Provincia di Macerata e tra i primissimi in campo regionale e nazionale. Gli indirizzi formativi sono: Elettronica, Elettrotecnica, Meccanica, Socio-sanitario. Web: http://www.ipsiacorridoni.gov.it/
Dati di riferimento
Studenti iscritti: 624 di cui 53 con disabilità certificata e di cui 19 con disabilità psichica.
Docenti in organico: 98 di cui 26 di sostegno.
Altre figure professionali a supporto: Psicologo, Mediatore culturale o linguistico-culturale, Operatore ASL, Assistente sociale.
L'idea ed il progetto
Il progetto ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO prevede la collaborazione con attori del mondo del lavoro in esperienze di contatto e inserimento lavorativo. Questi percorsi costituiscono parte integrante del curriculum e del P.O.F. In particolare, per gli studenti con disabilità psichica il progetto prevede: l'organizzazione dell'attività educativa e didattica secondo il criterio della flessibilità; l'apprendimento di nuove tecniche operative e di strategie di elaborazione dell'informazione per promuovere, nel soggetto portatore di handicap, una presa di coscienza delle proprie qualità e della possibilità di meglio utilizzare per un apprendimento ottimale e in funzione di un futuro inserimento lavorativo.
Le azioni e la metodologia
Accoglienza Il progetto ha previsto dei momenti specifici di presentazione e coinvolgimento degli studenti attraverso incontri per illustrare le attività di alternanza scuola/lavoro da parte del docente di sostegno e dall'equipe medica che segue i soggetti con disabilità.

<p>Orientamento</p> <p>Il progetto ha realizzato specifiche attività finalizzate all'orientamento alle professioni attraverso testimonianze di rappresentanti di enti pubblici e privati, l'uso di software, questionari e informazioni in <i>power point</i>.</p>
<p>Formazione</p> <p>Le attività di formazione realizzate durante il progetto hanno riguardato l'acquisizione di competenze di base, competenze trasversali e competenze relazionali attraverso diverse metodologie: 1) <i>Case history analysis</i> (analisi dei casi aziendali); 2) Filmati coerenti con l'argomento; 3) Discussioni di gruppo; 4) Dispense e libri; 5) Slides in <i>power point</i>. E' stata curata la certificazione delle competenze acquisite quali 'crediti' sia ai fini della prosecuzione del percorso scolastico o formativo per il conseguimento del diploma o la qualifica sia per eventuali passaggi tra i sistemi compresi percorsi di apprendistato.</p>
<p>Accompagnamento</p> <p>Gli studenti sono stati accompagnati nelle esperienze in azienda attraverso l'azione del Tutor scolastico con l'obiettivo di rendere progressivamente autonomo lo studente con disabilità fornendo di volta in volta informazioni e strategie per risolvere eventuali difficoltà legate al mondo del lavoro.</p>
<p>Inserimento lavorativo</p> <p>Il progetto ha previsto azioni di inserimento lavorativo nel settore dell'Industria in favore di soggetti con disabilità psichica attraverso il contratto di apprendistato e il contratto a tempo determinato.</p>
<p>Supporto alle famiglie</p> <p>Il progetto ha previsto degli incontri periodici con le famiglie per informare i genitori sulle attività svolte, condividere le difficoltà riscontrate durante l'alternanza da parte degli studenti e le modalità di risoluzione delle problematiche da individuare insieme al datore di lavoro.</p>
<p>Elementi di qualità e trasferibilità</p>
<p>Sinergie contesto scolastico e mondo economico. La partecipazione di tutor scolastici e aziendali a percorsi formativi congiunti favorisce la costruzione condivisa di un impegno verso lo sviluppo educativo dei giovani del contesto territoriale e anche di criteri e parametri da adottare per valutare l'alternanza.</p>
<p>Replicabilità. Il modello è facilmente replicabile in altri contesti e situazioni.</p>
<p>La scuola offre numerose attività di supporto alla formazione di competenze trasversali e relazionali (anche attraverso attività culturali e sportive) per garantire migliori possibilità di inserimento in contesti lavorativi reali.</p>
<p>Esperienze internazionali e partnership volte a migliorare la qualità dei progetti e le opportunità di mobilità degli studenti con disabilità.</p>

Fonte: ISFOL, 2014

La progettazione di azioni formative in contesti non formali e informali è una attività molto complessa, che deve proporre e valorizzare modalità diverse e processi soggettivi di apprendimento all'interno di una consapevole intenzionalità formativa di tutti gli attori coinvolti (Cambi, 2005). Esempi di questo tipo di progettazione sono il tirocinio e le esperienze di alternanza scuola-lavoro.

Il tirocinio rappresenta la possibilità di prendere contatto diretto, ma in modo guidato, con il contesto lavorativo attraverso un'esperienza che assume una forte valenza di orientamento e di apprendimento di competenze trasversali e professionali. Nel caso dei soggetti con disabilità psichica, l'obiettivo dei percorsi di primo contatto con i contesti reali di lavoro non è un passaggio immediato verso il mondo del lavoro, ma è prioritariamente quello di favorire lo sviluppo di una consapevolezza maggiore nei soggetti,

sia delle proprie capacità e competenze, sia delle proprie eventuali difficoltà e "incompetenze", rispetto alle richieste di saperi complessi che provengono dagli attuali contesti lavorativi (Dore, 2005). Questa consapevolezza non si esaurisce nell'ambito delle competenze professionali specifiche, ma permette soprattutto la valutazione di altri elementi altrettanto decisivi per assicurare la buona riuscita della transizione tra scuole e lavoro, quali ad esempio i ritmi di lavoro, la gestione delle relazioni informali, le dinamiche organizzative, le potenziali fonti di disagio e di stress, i livelli di conflittualità dei diversi ambienti lavorativi.

Per questo motivo è fondamentale conoscere i contesti di lavoro e condividere con i referenti aziendali gli obiettivi dell'esperienza di tirocinio dello studente. Allo stesso modo è sempre necessaria una rilettura delle esperienze di tirocinio e di alternanza scuola-lavoro in quanto rappresenta un momento fondamentale di riflessione per gli studenti per ridefinire le proprie prospettive future, personali e professionali, che può motivarli a proseguire e migliorare il proprio percorso di apprendimento, progettando in modo più realistico le successive tappe verso un futuro inserimento lavorativo (Catarsi, 2004).

Il tirocinio rappresenta quindi una esperienza finalizzata soprattutto ad acquisire una consapevolezza di ciò che il mondo del lavoro chiede ed offre in termini di competenze, responsabilità e ruolo sociale (Depolo, 1998). Nell'ambito delle esperienze raccolte durante l'indagine, i tirocini sono stati progettati in base ai bisogni e agli obiettivi di apprendimento dei partecipanti e sono stati realizzati sia presso aziende, sia presso enti pubblici ed organizzazioni sociali che comunque hanno garantito significativi percorsi di socializzazione, inserimento ed affiancamento nello svolgimento di compiti lavorativi.

Numerose sono state anche le attività formative mirate a preparare i giovani all'impatto con i contesti di lavoro e a sviluppare competenze trasversali utili a potenziare il concetto di identità, inteso come elemento culturale e sociale di appartenenza e di progettualità educativa. Nell'ambito di percorsi strutturati in forma di "laboratorio di orientamento" (Iannis, Poggese, 2001) i giovani hanno imparato a sperimentarsi nella difficile sfida del "definire" e soprattutto del "definirsi".

La socializzazione al lavoro e l'esplorazione orientativa del contesto hanno arricchito il percorso con esperienze significative e con nuovi contributi di conoscenza. Ad iniziare proprio dall'esplorazione del concetto stesso di "lavoro", termine quasi mai chiaro ed univoco per i giovani, promuovendo in alcuni casi anche processi di esplorazione e confronto con testimoni ed esperti, ma anche spazi personali di narrazione autobiografica (Demetrio, 2000), di creatività e di progettualità.

Inoltre le esperienze di tirocinio permettono ai giovani di esprimere ulteriori competenze e potenzialità che non erano mai state riscontrate prima nei contesti scolastici o familiari, e di valorizzare i processi personali di costruzione di una propria conoscenza soggettiva della realtà esterna, attraverso percorsi di riflessione e consulenza con i tutor

ed i docenti, anche per una definizione e rielaborazione dei progetti individuali, di vita e di sviluppo professionale (Cochran, 1997).

Studio di caso n. 3 – ALTERVITA
I.P.S.I.A. "Federigo Enriques" – Via Gianturco 7 – Portici (Napoli)
La scuola ed il contesto
La scuola è inserita nel contesto di Portici, nel cuore di un'area densamente popolata con notevoli pregi culturali, ma anche con molteplici problematiche socio economiche. Gli studenti provengono anche dal circondario: Ercolano, S. Giorgio a Cremano, S. Sebastiano al Vesuvio, Cercola, Massa di Somma ed altri.
Dal 2010 l'IPSI A Enriques è un Istituto Professionale finalizzato al conseguimento di un diploma quinquennale di istruzione secondaria superiore nei settori: Industria e artigianato, con gli indirizzi Produzioni Industriali e artigianali e Manutenzione e assistenza tecnica. Le qualifiche sono le seguenti: Operatore dell'abbigliamento, Operatore elettrico, Operatore elettronico, Operatore meccanico.
Web: www.istitutoenriques.it
Dati di riferimento
Studenti iscritti: 565 di cui 30 con disabilità certificata
Docenti di sostegno: 23
L'idea ed il progetto
Il progetto ALTERVITA ha come finalità la sperimentazione di percorsi di orientamento formativo/lavorativo rivolti a studenti diversamente abili, con l'obiettivo di creare e rafforzare una Rete Inclusiva Locale per l'accompagnamento alla vita adulta ed autonoma degli giovani con piena attuazione del diritto allo studio, al lavoro e alla partecipazione sociale. ALTERVITA si articola in: 'ALTERVITA - VIVA TERRA' - sperimentazione di Agricoltura Sociale orientata alla creazione di una Cooperativa Sociale; 'BOTTEGA SOLIDALE' - attività di integrazione lavorativa presso la bottega del Commercio Equo e Solidale; 'SPORTELLLO AMICO' - attività di sportello informativo sull'Integrazione rivolto alle famiglie e ai docenti. I partner coinvolti sono la sede di Portici della Facoltà Agraria, il Comune di Portici, la Cooperativa Sociale "SEME di Pace", l'Associazione Onlus "ANDARE Oltre".
Le azioni e la metodologia
Accoglienza Il progetto ha previsto specifiche attività di accoglienza: incontro preventivo con i genitori per la presentazione del progetto e delle sue finalità e compilazione di un questionario conoscitivo sull'autonomia e sulle abilità sociali dei propri figli; incontro di conoscenza e di informazione rivolto ai giovani con la compilazione di un questionario; incontro di conoscenza tra i giovani e gli studenti universitari tutor.
Orientamento Il progetto ha previsto specifiche azioni di orientamento professionale, attraverso colloqui, bilancio di competenze, attività di informazione e orientamento alle professioni, per comprendere gli interessi e le attitudini professionali degli studenti. In particolare, sono state somministrate alcune schede dal questionario per la valutazione degli interesse, delle credenze di efficacia professionale, dei valori e delle motivazioni professionali, delle abilità sociali al lavoro e del senso di efficacia.
Formazione Il progetto ha previsto specifiche azioni di formazione a supporto della transizione scuola/lavoro nei seguenti ambiti: competenze di base, competenze trasversali, competenze professionali, competenze di comunicazione, competenze relazionali.

<p>Tirocinio formativo</p> <p>Il progetto ha previsto attività di tirocinio nei seguenti contesti: attività agricola presso la Facoltà di Agraria con sistemazione di un terreno e piccola produzione di ortaggi tipici Partecipazione a mercatini rionali; attività di distribuzione pasti agli anziani presso una Bottega del Commercio equo solidale; esperienze presso attività produttive locali legate al ciclo della terra (floricoltura, pizzeria, ecc.).</p>
<p>Accompagnamento</p> <p>Il progetto ha previsto specifiche azioni di tutoraggio e accompagnamento al lavoro svolto dai docenti e dagli studenti tutor attraverso colloqui di tutoraggio, visite in azienda, colloqui con tutor aziendali e colloqui con le famiglie.</p>
<p>Supporto alle famiglie</p> <p>Le attività realizzate in supporto alla famiglia degli studenti con disabilità comprendono colloqui di accoglienza con i genitori, sportello informativo sull'integrazione, incontri periodici e partecipazione a momenti di verifica/miglioramento.</p>
<p>Elementi di qualità e trasferibilità</p> <p>La capacità del progetto di promuovere la creazione di una Rete Inclusiva Locale (R.I.L.) per l'integrazione sociale dei giovani con disabilità e di coinvolgere istituzioni pubbliche e private: Comune di Portici, Facoltà di Agraria dell'Università Federico II e ONLUS "Seme di Pace" di Portici e altri.</p> <p>Metodologie dell'alternanza scuola-lavoro, con forte valenza delle attività pratiche e dell'apprendimento attraverso l'esperienza diretta, con il supporto di tutor esperti (studenti e ricercatori della Facoltà di Agraria).</p> <p>Un percorso di "ricerca-azione" con l'Università per promuovere e diffondere questa esperienza.</p>

7.9 Accompagnamento e inserimento lavorativo: studi di caso

L'accompagnamento e l'inserimento lavorativo rappresentano le fasi più delicate ed incerte del modello, tanti e tali sono i fattori che possono determinarne il successo o l'insuccesso.

Le esperienze rilevate nelle cinque aree regionali, in questo ambito, sono ancora poche e, quando esistono, riescono a garantire un positivo inserimento solo a un numero sempre molto limitato di studenti con disabilità psichica.

Le esperienze più rilevanti si caratterizzano per due fattori determinanti: da un lato la valorizzazione delle strutture, delle risorse scolastiche e territoriali; dall'altro lato l'innovazione sociale nei termini di una diversa e attiva partecipazione degli attori più direttamente interessati al problema, a partire dagli studenti stessi e dalle famiglie, ma coinvolgendo anche la scuola, i docenti, le istituzioni del territorio, le associazioni.

Un ulteriore elemento di riflessione rispetto all'inserimento lavorativo è dato dalla presenza di esperienze molto positive nell'ambito della creazione d'impresa con finalità sociale, mentre quando gli istituti hanno promosso l'inserimento lavorativo nel mercato del lavoro territoriale si sono registrate maggiori difficoltà e minori disponibilità. Nei territori dove i servizi pubblici per l'impiego non svolgono un ruolo attivo ed efficace di promozione del lavoro a livello locale, anche le iniziative delle scuole per la promozione dell'inserimento lavorativo dei soggetti con disabilità psichica incontrano ostacoli

e difficoltà spesso insormontabili.

Nelle esperienze descritte dalle scuole molta enfasi viene data alle azioni di accompagnamento, ossia quelle attività che i progetti hanno realizzato per facilitare e sostenere la transizione degli studenti dai contesti educativi al lavoro. Si tratta di un insieme di azioni che si propongono di creare le migliori condizioni di avvio dell'inserimento lavorativo e di fornire un'assistenza personalizzata agli studenti in ogni fase di avvicinamento e inserimento al nuovo contesto.

Le azioni di accompagnamento hanno assunto forme e modalità molto diverse: dalle attività di contatto con le imprese ai percorsi di *mentoring*, dai colloqui con operatori socio-sanitari agli interventi di supporto alle famiglie.

La finalità di queste azioni è la definizione e realizzazione di un piano individuale di inserimento professionale, che tenga conto delle caratteristiche dello studente con disabilità, del contesto aziendale e delle mansioni che la persona andrà a svolgere, delle forme contrattuali migliori per avviare questo tipo di rapporto di lavoro, anche in considerazione di quanto previsto dalla Legge 68/99 e di altri incentivi e iniziative per la promozione del lavoro dei soggetti con disabilità.

In questa prospettiva è fondamentale la collaborazione tra le scuole e i servizi pubblici per l'impiego, competenti per la gestione del collocamento mirato.

Le azioni di accompagnamento, nel modello che si propone, dovrebbero iniziare prima dell'effettivo inserimento professionale e concludersi quando la persona ha consolidato il proprio contratto di lavoro. L'accompagnamento è una funzione fondamentale e necessaria proprio per definire e sostenere concretamente, giorno dopo giorno, la realizzazione del progetto di inserimento di ogni studente con disabilità.

L'approccio delle azioni di accompagnamento è di tipo emancipativo, centrato sul soggetto e mirato all'*empowerment* individuale, attraverso l'attivazione verso livelli maggiori di "autonomia". L'obiettivo è quello di creare le migliori condizioni per promuovere l'inserimento lavorativo, sostenendo la persona quando affronta le difficoltà di adattamento al contesto lavorativo e offrendo al datore di lavoro un servizio di mediazione e consulenza per facilitare la risoluzione di ogni possibile problema connesso all'integrazione della persona con disabilità nell'organizzazione che lo accoglie.

Nell'ambito del progetto realizzato dall'Istituto Sereni di Roma le azioni di accompagnamento al lavoro rivolte agli studenti con disabilità psichica sono state svolte sia attraverso l'attività di studenti-tutor, sia attraverso colloqui con i genitori per coinvolgere anche la famiglia in questa fase delicata di transizione dalla scuola al lavoro, e sia attraverso momenti di confronto con le realtà aziendali, per favorire i processi di accoglienza e socializzazione al lavoro. Il progetto ha promosso la costituzione di una fattoria sociale grazie ad un protocollo di intesa tra il Ministero dell'Istruzione, il Ministero delle Politiche Agricole, la Coldiretti, l'associazione Libera, in linea con gli obiettivi etici delle fattorie sociali. La fattoria è stata costituita in forma di Onlus (organizzazione

non lucrativa di utilità sociale) e denominata Fattoria Sociale OPI, richiamando il nome della dea romana dell'abbondanza. L'aspetto più importante e innovativo dell'associazione è la partecipazione diretta di studenti, docenti e genitori, che sono stati i soci fondatori e che condividono le decisioni e gestiscono le attività. L'inserimento degli studenti avviene attraverso l'impegno diretto in attività di cura degli animali/onoterapia, ortocoltura, floricoltura, confezionamento e packaging, vendita e arredo verde.

Il progetto ha creato le basi per uno sviluppo sostenibile di attività produttive autonome, che quindi non avranno termine a breve, ma offriranno invece nuove opportunità di accoglienza e inserimento ad altri studenti negli anni futuri. La forma giuridica di Onlus facilita l'ingresso e l'uscita dei soci e permette quindi agli studenti di fare l'esperienza di lavoro, valutando i livelli di responsabilità e impegno richiesti e facilitando quindi sia l'accesso a questa opportunità, sia il passaggio verso altre esperienze promosse dalla scuola o dal territorio.

La sostenibilità della fattoria sociale è resa ovviamente possibile dalle risorse e dalle strutture messe a disposizione dalla scuola, ma l'organizzazione è comunque gestita per perseguire una propria autonomia economica, tramite la vendita di prodotti e servizi. L'obiettivo di questo progetto è infatti quello di creare un flusso stabile e crescente di studenti che sperimentano un inserimento lavorativo guidato e accompagnato nell'ambito della fattoria sociale, per un periodo limitato di tempo, per poi inserirsi professionalmente nelle aziende del territorio.

In questo senso è centrale la funzione di accompagnamento proprio per promuovere un processo di cambiamento e di consapevolezza nella persona che passa dalla condizione di studente, che dipende dall'aiuto dei compagni, dei tutor, degli insegnanti, ad una nuova identità professionale di lavoratore che svolge un compito in autonomia (Iannìs, 2000). Questa consapevolezza è sicuramente uno dei risultati più importanti di un processo di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003).

Questo modello di inserimento nell'ambito della fattoria sociale ha generato molte aspettative nelle famiglie degli studenti con disabilità che chiedono di poter accedere al progetto. Per la scuola si rende quindi necessario un ripensamento dell'organizzazione di tutte le fasi del progetto, con azioni di orientamento e formazione mirate proprio a gestire meglio queste forti richieste di adesione al progetto. La fattoria sociale rappresenta, inoltre, uno spazio di alternanza scuola-lavoro per tutti gli studenti con disabilità e quindi una risorsa per la didattica della scuola per formare quelle competenze pratiche che sono indispensabili per qualificare gli studenti in questo settore.

La scuola deve quindi bilanciare queste esigenze nella gestione di questa iniziativa che rappresenta già un modello replicabile nell'ambito di altre aree didattiche dell'istituto, ma che necessita ovviamente di un consistente impegno della scuola in termini di uso degli spazi, delle risorse e di un adeguato numero di docenti. Per questo motivo la scuola ha già progettato e avviato la realizzazione di nuove strutture di produzione

(nell'ambito della stessa filiera, quali il packaging, la vendita, la ristorazione) dove inserire progressivamente gli studenti con disabilità.

La sostenibilità di queste iniziative è determinato anche dai livelli di autonomia che gli studenti riescono a raggiungere nel loro percorso di studio. La disponibilità di tali strutture è quindi fondamentale anche per garantire quella formazione pratica in alternanza che è necessaria per preparare nel corso degli anni gli studenti a un livello di professionalità adeguato a garantire la sostenibilità delle realtà produttive nel lungo periodo, anche per ampliare poi il numero delle opportunità di inserimento.

Studio di caso n. 4 – FATTORIA SOCIALE OPI
I.T.A. "Emilio Sereni" - Via Prenestina 1395 - Roma
La scuola ed il contesto
L'Istituto Tecnico Agrario è strutturato con una sede centrale situata nel VI Municipio che ha una superficie di 11.300 ha, con una popolazione residente di circa 200.000 abitanti, una 'succursale' localizzata nel I Municipio, con una superficie di circa ha 10.500, con una popolazione residente di circa 250.000 persone e una sede distaccata a San Vito Romano con una popolazione di 3.300 abitanti.
L'istituto Emilio Sereni è una realtà consolidata nel contesto dell'istruzione tecnica superiore ed è costituito da tre sedi distribuite sul territorio di Roma Capitale, dove sono dislocati due plessi: il principale nel VI Municipio e la succursale in via della Colonia Agricola, nel III Municipio. Inoltre, nell'ambito provinciale è stata istituita la nuova sede nel territorio comunale di San Vito Romano. Il contesto socio-ambientale del territorio di riferimento per la sede centrale e la sede distaccata non offre adeguati stimoli culturali ed è caratterizzato da condizioni economiche medio-basse e una scarsa presenza di associazioni e organizzazioni sociali. Il territorio della succursale conserva le caratteristiche dell'agro romano, con aziende agricole medio-grandi ad indirizzo produttivo cerealicolo e zootecnico con tendenza all'estensivazione. La popolazione studentesca proviene prevalentemente da famiglie del ceto medio la cui attività è svolta nella maggior parte dei casi nel terziario (lavoro impiegatizio, commercio, libere professioni, artigianato).
Web: http://www.agrariosereni.it/as/index.php
Dati di riferimento
Studenti iscritti: 813 di cui 139 con disabilità certificata e di cui 126 con disabilità psichica.
Docenti in organico: 213 di cui 86 di sostegno.
Altre figure professionali a supporto: Psicologo, Mediatore culturale o linguistico-culturale, Educatori.
L'idea ed il progetto
Il progetto ha promosso la costituzione della Fattoria Sociale OPI grazie ad un protocollo di intesa tra MIUR, MIPAAF, Coldiretti, Associazione LIBERA, in linea con gli obiettivi delle fattorie sociali. Il progetto finanziato dal MIUR ha visto la successiva adesione di: Regione Lazio, Provincia di Roma, Comune di Roma, VI Municipio, in qualità di partner. Successivamente, è stata costituita una ONLUS denominata OPI (in riferimento alla dea romana dell'abbondanza) da parte di alunni, docenti e genitori. Il progetto è finalizzato all'inserimento lavorativo di studenti con disabilità psichica, attraverso le attività di cura degli animali/onoterapia, ortocoltura, floricoltura, confezionamento e packaging, vendita e arredo verde. Il progetto non prevede un termine, ma nasce con l'intento di diventare una realtà autonoma e produttiva.
Le azioni e la metodologia
Accoglienza Il progetto ha previsto l'utilizzo di uno sportello di accoglienza e attività di informazione iniziale attraverso incontri individuali e di gruppo.

Orientamento
Le attività di orientamento realizzate durante il percorso hanno previsto incontri individuali e di gruppo con visite presso aziende, fiere ed enti del settore.
Formazione
Il progetto ha realizzato specifiche azioni di formazione a supporto della transizione scuola/lavoro in favore di soggetti con disabilità psichica relative ai seguenti ambiti: competenze di base, competenze trasversali, competenze professionali, competenze relazionali. I contenuti sono riferiti alle attività didattiche specifiche del settore agrario implementate nella fattoria didattica da quelle della trasformazione e successivamente della distribuzione.
Tirocinio
Il progetto ha previsto l'attivazione di esperienze di tirocinio in aziende nell'ambito dell'agricoltura, ambiente, territorio, vendita e partecipazione ad eventi. Durante tali esperienze sono state garantite attività di tutoraggio attraverso visite del tutor in azienda e incontri di gruppo con altri tirocinanti.
Accompagnamento
Gli studenti con disabilità psichica sono stati accompagnati al lavoro attraverso azioni di tutoraggio svolte dai compagni designati come 'tutor'. Inoltre sono stati garantiti colloqui con i genitori e momenti di confronto con le realtà aziendali del territorio.
Inserimento lavorativo
Il progetto ha previsto la costituzione di una Fattoria Sociale, gestita tramite una Onlus, con attività di produzione e di vendita di prodotti e servizi.
Supporto alle famiglie
Tutti i genitori degli alunni coinvolti sono stati supportati attraverso colloqui informativi individuali e di gruppo e/o attraverso lo sportello di ascolto.
Elementi di qualità e trasferibilità
Rafforzamento dell'empowerment dello studente disabile. Il progetto mira a creare un percorso alternativo di inserimento lavorativo per gli alunni con disabilità al termine del percorso scolastico, articolato attraverso specifici step di apprendimento, affini all'indirizzo di studi frequentato. Il termine del percorso scolastico viene così inteso come un momento di chiusura di un ciclo della vita dello studente e non come momento di abbandono da parte della scuola. La proposta di rendere concreto l'esito del percorso di studi si allinea con l'idea di "percorso di vita", all'interno del quale lo studente rafforza la propria fiducia nella possibilità di vedere realizzato l'impegno profuso e i risultati conseguiti.
Trasferibilità. Il progetto può essere 'riprodotto' in più modi: per analogia, riproponendo il modello in Istituti analoghi; per estensione, importando il modello, ed eventualmente la stessa ONLUS, in altri contesti.
Molteplicità delle risorse professionali impegnate. Il progetto ha previsto la collaborazione di Docenti del settore tecnico, Tecnici di azienda, Esperti esterni e Esperti del settore sociale.
Forte capacità della scuola di promuovere l'inserimento lavorativo e l'imprenditorialità, facendo rete con istituzioni pubbliche e private: accanto alla Fattoria Sociale OPI è nata una ONLUS denominata OPI (Dea dell'abbondanza) con il diretto coinvolgimento degli studenti, dei docenti e dei genitori. Il progetto non prevede quindi un termine, ma nasce con l'intento di diventare una realtà autonoma e produttiva. Inoltre è in fase di avvio la realizzazione di un birrifico artigianale con le stesse finalità.

L'esperienza descritta dall'Istituto Garibaldi di Roma ha promosso l'integrazione scolastica e lavorativa degli studenti con disabilità psichica, creando per ogni studente un piano di lavoro individualizzato che comprende sia le attività svolte nell'ambito scolastico, sia promuovendo momenti di vita indipendente nel contesto familiare e nel contesto lavorativo, grazie anche alla possibilità di inserimento nell'ambito della

cooperativa agricola nata all'interno dell'Istituto scolastico.

Le attività di lavoro pratico degli studenti con disabilità sono state accompagnate anche dalla presenza di studenti tutor (formati alla metodologia della *peer mediated intervention*), che sostengono i propri compagni nei momenti di difficoltà, rafforzando le competenze necessarie per superare le fasi più critiche del lavoro svolto in contesti produttivi reali.

Il percorso ha previsto l'attivazione di esperienze di inserimento in contesti lavorativi nei settori dell'agricoltura, commercio e ristorazione, attraverso lo strumento della borsa lavoro, il contratto a tempo determinato, il ruolo di socio di cooperativa sociale, garantendo attività di accompagnamento strutturate attraverso colloqui, incontri di gruppo e momenti di confronto e di valorizzazione dell'esperienza.

La nascita di una cooperativa sociale agricola integrata di tipo B ha reso protagonisti gli studenti, che hanno superato anche le difficoltà formali collegate alla firma degli atti notarili, con i genitori in veste di garanti e con l'apertura di un agriturismo con trattoria sociale (aperta tutti i giorni a pranzo, con la possibilità di servire 28 coperti) all'interno dell'Istituto Garibaldi con la finalità di creare anche una fonte di reddito che garantisca sostenibilità futura al percorso, con la possibilità che la cooperativa diventi solo una situazione di passaggio per i giovani verso inserimenti stabili in altri contesti di lavoro del territorio. La cooperativa rimane aperta anche durante l'estate, garantendo quindi continuità ai percorsi di inserimento.

L'idea trasversale al progetto è quella di provare a far confluire tutte quelle risorse che normalmente vengono spese e investite da diverse istituzioni, nell'ambito di molteplici attività di assistenza e sostegno a una singola persona disabile, all'interno di un unico progetto cogestito dalla scuola e dalle associazioni, per realizzare il progetto individuale dello studente con disabilità, dando un senso ai diversi interventi e aumentando quindi le possibilità di successo.

Grazie a questi percorsi strutturati di inclusione sociale e lavorativa, la scuola è diventata un punto di riferimento per gli studenti con disabilità psichica (e in particolare soggetti con disturbi dello spettro autistico), tanto che le iscrizioni sono in continuo aumento.

Studio di caso n. 5 – LA CURA DELLA TERRA, LA TERRA CHE CURA. L'ORTO DEI SEMPLICI
I.T.A. "Giuseppe Garibaldi" – Via Ardeatina 524 – Roma
La scuola ed il contesto
La scuola è inserita nell'area territoriale del Comune di Roma Municipio Roma VIII caratterizzata da una popolazione di circa 135.000 abitanti con una conformazione del territorio prevalentemente urbano, con aree rurali dislocate ai confini del Municipio. Alti livelli di disoccupazione e dispersione scolastica sono le principali problematiche che vengono registrate a livello locale.
L'Istituto Tecnico Agrario Statale Giuseppe Garibaldi rappresenta una vera e propria oasi naturalistica inserita nel tessuto urbano di Roma, quindi completamente circondata dall'edilizia urbana, ma rimasta come è nata, cento anni fa, per consentire la formazione di tecnici qualificati in settori di fondamentale importanza per la vita sociale come la produzione agro-alimentare e l'ambiente. La scuola gestisce anche un'azienda agricola di produzione e vendita di prodotti, che consente agli studenti di avere un confronto continuo con il mondo del lavoro, con attività pratiche e inserimento diretto degli allievi in azienda, possibilità di sperimentazioni specifiche per quanto riguarda l'innovazione in campo rurale e agroalimentare, ma anche di metodi di lavoro per l'integrazione della disabilità. La scuola è sede e partner di importanti progetti formativi in collaborazione con enti pubblici e privati del territorio. Web: www.itsgaribaldi-roma.it
Dati di riferimento
Studenti iscritti: 1256 di cui 152 con disabilità certificata e di cui 75 con disabilità psichica.
Docenti in organico: 106 di cui 55 di sostegno.
Altre figure professionali a supporto: Psicologo, Pedagogista, Tutor formativo, Mediatori culturali e linguistico-culturali, Orientatore, Operatore ASL, Operatore socio-sanitario, Educatore.
L'idea ed il progetto
Il progetto LA CURA DELLA TERRA, LA TERRA CHE CURA. L'ORTO DEI SEMPLICI prevede l'integrazione scolastica e in percorsi lavorativi e di vita indipendente degli allievi con disabilità, con diagnosi di autismo in particolare. Ciascun studente disabile ha un 'piano di lavoro individualizzato' che non comprende solo le attività in ambito scolastico, ma anche attività familiare, lavorativa (grazie alla cooperativa agricola nata nel contesto scolastico), di svago. Il lavoro pratico per ogni studente si articola in 'momenti', differenzialmente strutturati nei quali i compagni di classe sono coinvolti in qualità di 'tutor' ed esiste una specifica modulistica per raccogliere i dati e aggiornare metodi e obiettivi. I principi fondamentali su cui si fonda il progetto sono: 1) lavoro di integrazione reale attraverso la formazione di studenti tutor (peer mediated intervention); 2) utilizzo di tecniche di lavoro cognitivo comportamentali vidimate dalle linee guida dell'Istituto Superiore di Sanità per il trattamento di disturbi nello spettro autistico; 3) coinvolgimento attivo delle famiglie, che svolgono un ruolo di governance e vengono incoraggiate a costruire con gli enti di riferimento progetti individuali, come da articolo 14 della legge 328/2000; 4) costruzione di percorsi per la vita adulta che sperimentino l'inserimento in contesti produttivi e socialmente integrati di giovani con diagnosi severe; 5) confronto e formazione continua degli operatori e degli insegnanti; 6) monitoraggio e supervisione costante da parte dell'Università, che offre anche servizi di counselling alle famiglie e agli studenti, cura interamente il progetto di formazione dei <i>peer</i> , mette a disposizione risorse umane importantissime per la realizzazione del progetto.
Le azioni e la metodologia
Accoglienza Le attività di accoglienza previste dal percorso comprendono: coinvolgimento delle figure familiari di riferimento degli studenti con disabilità fin dalla fase di conoscenza della scuola, prima dell'inizio delle lezioni; strutturazione di un processo di inserimento in cui docenti e assistenti incontrano lo studente e visitano assieme la scuola. Inoltre, nei primi giorni di attività scolastica è previsto un'individualizzazione dell'orario e delle attività aumentando con gradualità tempi e sforzi richiesti. Infine, tutta l'equipe che opera con il nuovo studente si confronta all'inizio dell'anno scolastico con le nuove figure di riferimento e viene redatto un primo calendario di incontri e una bozza di progetto educativo.

<p>Orientamento</p> <p>Il percorso prevede attività specifiche di orientamento rivolte agli studenti con disabilità psichica quali l'analisi delle loro competenze in ambito lavorativo (livello di abilità e di gradevolezza nelle attività di cura dell'orto, vendita di prodotti ortofrutticoli, preparazione e conservazione di cibi, servizio ai tavoli, cura di serre e vivaio) attraverso strumenti della PMI (<i>peer mediated intervention</i>) e le tecniche operative cognitive comportamentali.</p>
<p>Formazione</p> <p>Le azioni di formazione sono state rivolte a diversi target per differenti obiettivi: attività specifiche di formazione agli studenti interessati a svolgere il ruolo di 'tutor'; attività di formazione rivolte ai docenti (con la presenza di un Master in Disturbi dello spettro autistico in adolescenza) per rispondere alle specifiche esigenze degli studenti disabili; attività di formazione rivolti agli studenti disabili a partire dal bilancio personale delle competenze. In quest'ultimo caso, la formazione ha riguardato: competenze di base, trasversali, professionali, di comunicazione, linguistiche, relazionali utilizzando diverse metodologie per l'apprendimento e il monitoraggio: imitazione diretta di assistente/lavoratore/ compagno di scuola; video modeling; colloqui di orientamento e discussione dell'andamento; incontri con famiglia per supportare emotivamente l'esperienza; affiancamento pratico in set di simulazione e poi reali.</p>
<p>Tirocinio</p> <p>Il percorso ha previsto l'attivazione di esperienze di inserimento in contesti lavorativi nei settori dell'agricoltura, commercio e ristorazione coinvolgendo anche in questa fase gli studenti 'tutor' per l'accompagnamento e strutturando specifici momenti di confronto e valorizzazione dell'esperienza (colloqui, incontri di gruppo).</p>
<p>Accompagnamento</p> <p>L'inserimento in contesti lavorativi ha previsto azioni mirate di accompagnamento al lavoro: percorsi di mentoring, colloqui con operatori socio-sanitari; colloqui con le famiglie; azioni di confronto diretto con l'azienda ospitante.</p>
<p>Inserimento lavorativo</p> <p>Il progetto ha previsto azioni di inserimento lavorativo per gli studenti con disabilità psichica nei settori dell'agricoltura, del commercio e del turismo e ristorazione attraverso lo strumento della borsa lavoro, il contratto a tempo determinato, il ruolo di socio di cooperativa sociale.</p>
<p>Supporto alle famiglie</p> <p>Il supporto alle famiglie è stato garantito attraverso diverse azioni quali la consulenza psicologia individuale per i genitori e i fratelli/le sorelle di giovani con difficoltà; il funzionamento di uno sportello d'ascolto interno alla scuola a cura di uno psicologo esperto e il monitoraggio dell'esperienza per la verifica dell'andamento e l'identificazione di eventuali cambiamenti necessari.</p>
<p>Elementi di qualità e trasferibilità</p> <p>Coinvolgimento sostanziale dei genitori. L'Istituto collabora attivamente con sei associazioni di genitori tutte presenti all'interno della scuola. Alcune di queste associazioni sono attive dal 2006/2007 ed è stato quindi possibile costruire un percorso insieme.</p> <p>Elevata interazione con gli attori del territorio. La rete comprende la collaborazione con l'Asl, il Municipio, l'Università, le realtà del privato sociale e dell'associazionismo dei familiari che ha permesso di costruire un modello replicabile e sostenibile a livello economico.</p> <p>Elevata integrazione e coinvolgimento di tutti gli studenti nelle attività. L'applicazione della metodologia di <i>Peer mediated intervention</i> in tutte le fasi e attività per l'intero ciclo scolastico permette di intervenire contemporaneamente con azioni di orientamento e sviluppo educativo anche con gli studenti non disabili quasi azzerando gli episodi di bullismo e difficoltà di integrazione.</p> <p>Disponibilità di tutto il materiale strutturato per le varie fasi e attività.</p> <p>Creazione di un'azienda all'interno della scuola. Nel 2010 all'interno della scuola nasce la cooperativa sociale agricola integrata di tipo B di cui i ragazzi sono i protagonisti. Successivamente viene avviata l'attività di agriturismo e una trattoria che può ospitare 28 coperti ed è aperta tutti i giorni a pranzo. Tale struttura permette di garantire un'alternanza scuola lavoro sempre attiva, mattino, pomeriggio e anche nel periodo estivo.</p> <p>Formazione specialistica rivolta ai docenti per l'accompagnamento e il supporto delle esigenze specifiche degli studenti con particolari disabilità.</p>

7.10 La rete e le azioni di sistema per l'inserimento lavorativo

La complessità dei bisogni dei giovani con disabilità psichica richiede un apporto di competenze professionali, di esperienze e di sensibilità molto ampio, per gestire efficacemente sia azioni di contatto e accoglienza in ingresso ai sistemi educativi, sia interventi personalizzati di orientamento professionale, sia percorsi strutturati di accompagnamento e inserimento lavorativo improntati a una pedagogia dell'*empowerment*.

Questa grande sfida che il sistema educativo affronta per offrire soluzioni positive e concrete ai soggetti con gravi difficoltà di socializzazione e di inserimento professionale, richiede la mobilitazione delle reti già attive sul territorio, ma anche azioni di sistema in grado di promuovere l'acquisizione di competenze utili e necessarie da parte degli operatori e degli stessi familiari che svolgono un ruolo fondamentale nelle fasi di transizione dalla scuola al lavoro. La promozione del lavoro di rete è un lavoro complesso e continuativo, per rendere le relazioni e le possibilità di collaborazione riconoscibili ed efficaci a tutti i potenziali attori del sistema.

Le funzioni delle reti sono molteplici, partendo dalla necessità iniziale di stabilire contatti con le famiglie e le comunità di appartenenza dei soggetti per arrivare alle azioni di supporto e accompagnamento all'inserimento professionale dei giovani con disabilità nei contesti reali del mondo produttivo (Roberti, 2005).

In questa direzione, le esperienze descritte dalle scuole evidenziano proprio nella rete con il territorio uno dei principali fattori di criticità delle iniziative che non trovano adeguati riscontri da parte degli attori locali, sia istituzionali, sia privati. L'impegno delle scuole è sicuramente importante, ma fondato su una grande eterogeneità di comportamenti e strategie nella gestione delle dinamiche e delle collaborazioni con i sistemi territoriali. In alcuni contesti la rete è quasi assente e questo spiega anche la difficoltà che è stata registrata da questa indagine nell'attivazione di pratiche significative. In altri casi le relazioni sono di tipo informale, senza una documentazione che possa permettere un lavoro di rete più ampio e condiviso da un numero maggiore di docenti e operatori. Anche dove la rete esiste, non è questa una condizione sufficiente per garantire l'attivazione di progetti, mentre è vero il contrario: i progetti che abbiamo rilevato sono tutti sostenuti da azioni di rete.

Nel modello che indichiamo, la rete assume quindi una valenza strategica che permette alle scuole di moltiplicare le risorse e le opportunità di sviluppo dei percorsi di inserimento professionale.

Come rilevato nei paragrafi precedenti, il coinvolgimento degli attori locali è un fattore di successo delle iniziative: nel caso ad esempio, dell'Istituto Garibaldi di Roma il progetto è basato su un ruolo forte di associazionismo dei genitori che collaborano attivamente all'interno di sei associazioni per condividere la responsabilità dei percorsi e fornire supporto e risorse alla scuola e agli studenti. Anche il ruolo delle figure esterne

quali gli assistenti inviati dalle aziende sanitarie è fondamentale per garantire un qualificato livello di servizi e una stretta collaborazione con i docenti.

La rete è quindi prima di tutto attivata e gestita a un livello interno, nella dimensione organizzativa della scuola (micro), prevedendo la più ampia partecipazione degli attori direttamente coinvolti (genitori, docenti, operatori), sia in forma individuale, ma soprattutto in forme associative. Questa dimensione permette poi di gestire in modo più efficace e innovativo anche le reti esterne, quando l'organizzazione scolastica si relaziona con altre organizzazioni che svolgono funzioni diverse su piani diversi e a volte molto distanti (istituzionali, geografici, settoriali). Nel caso dell'Istituto Sereni ad esempio accanto ai protocolli di intesa con i Ministeri dell'Istruzione e delle Politiche Agricole, vengono coinvolti soggetti che rappresentano le imprese (Coldiretti) e le associazioni di promozione sociale (Associazione Libera) per attivare la più ampia gamma di opportunità, oltre la dimensione locale.

Comunque, la rete può anche rappresentare un fattore di debolezza quando mancano i soggetti deputati a svolgere funzioni strategiche nell'ambito dei progetti di transizione tra scuola e lavoro: ad esempio laddove l'azione dei Servizi Pubblici per l'Impiego non è efficace, tutto il lavoro di ricerca e contatto con il tessuto produttivo locale, per attivare tirocini e percorsi di inserimento lavorativo, ricade sulle scuole.

Le azioni di rete sono azioni di sistema che dovrebbero coinvolgere direttamente gli enti che garantiscono la *governance* territoriale sui temi delle politiche per l'occupazione, la formazione e l'inclusione sociale. In questa direzione sono emersi nell'ambito di questa indagine modalità molto diverse di gestione delle relazioni tra le singole scuole, gli Uffici Scolastici Regionali, le Regioni e gli altri enti territoriali (Province, Comuni), con differenti livelli di coinvolgimento e di interazione.

Infine, si ricordano le azioni di formazione rivolte ai docenti, agli operatori del territorio ai genitori che sono state descritte nei progetti censiti e che rappresentano una componente strategica nella promozione della partecipazione e nella creazione delle reti. La collaborazione con i servizi territoriali si basa su un processo costruttivo di condivisione di obiettivi e di creazione di *know how* professionale che può essere garantito solo attraverso processi di apprendimento e di confronto, con la massima apertura verso ogni ente o soggetto in grado di fornire risorse ed opportunità utili per l'inclusione sociale e la crescita professionale dei giovani con disabilità.

Infine, si evidenziano le iniziative di formazione dei genitori (ma anche di fratelli, sorelle e altri parenti) che le scuole hanno realizzato con modalità e risorse diverse, ma che hanno permesso di promuovere processi di attivazione da parte delle famiglie per facilitare i percorsi di inclusione sociale e lavorativa dei soggetti con disabilità, modificando l'approccio (spesso fortemente legato alla dipendenza dalla famiglia e dai servizi), verso una o più prospettive di costruzione condivisa di percorsi di crescita professionale e di effettiva inclusione sociale.

7.11 Sintesi dei risultati

In conclusione, considerando la totale assenza di progetti in quasi metà delle scuole coinvolte e la grande frammentazione delle esperienze che abbiamo riscontrato nelle cinque regioni, da questa indagine emerge soprattutto la necessità urgente di una riflessione profonda sulle azioni concrete che il sistema educativo è in grado di realizzare per l'inclusione socio-lavorativa degli studenti con disabilità psichica, che rappresentano sicuramente uno tra i gruppi socialmente più vulnerabili. In questa direzione l'indagine evidenzia l'esigenza e l'urgenza di programmare una serie di iniziative a supporto del sistema e delle singole istituzioni scolastiche, utili a consolidare, ampliare e valorizzare i percorsi strutturati che già includano tutte le fasi previste e analizzate nell'ambito di questo modello.

Un secondo passaggio chiave, come abbiamo visto, è rappresentato dalla necessità di rafforzare le azioni di sistema, a supporto delle reti e delle singole istituzioni scolastiche, per promuovere la sinergia di tutti gli attori interni ed esterni alla scuola. Si è notato come in alcuni percorsi gli stessi genitori possano diventare soggetti attivi nell'impresa sociale gestita dai figli, per svolgere un ruolo formale e consapevole di supporto a un progetto professionale concreto, progettato e consolidato dai saperi tecnici acquisiti dagli studenti nel percorso scolastico e poi messi in pratica nell'ambiente lavorativo reale.

Le esperienze di maggior successo sono quelle che hanno saputo intervenire anche sul contesto, per trasformare i fattori di rischio in opportunità, creando relazioni funzionali con i servizi territoriali, con le Università e il mondo della ricerca, con il tessuto economico locale, per mobilitare la "comunità" (con metodologie di *peer education* e *peer guidance*).

Alcune delle migliori pratiche possono essere anche catalogate come iniziative di *social innovation*¹⁷ in quanto si basano su un'idea di comunità (scolastica e territoriale) che diventa accogliente e che può svolgere funzioni strategiche di accompagnamento e di supporto (fino alla realizzazione di esperienze di creazione d'impresa, microimpresa e autoimpiego).

Di grande interesse è infine la varietà delle risorse educative, di orientamento e di mo-

¹⁷ Sul concetto di Social Innovation sta investendo anche l'Europa attraverso il programma "Social Innovation Europe" (http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/policy/social-innovation/index_en.htm) per promuovere un diverso approccio alle nuove sfide dell'inclusione sociale e lavorativa, attraverso processi innovativi che sappiano meglio bilanciare istanze economiche con istanze sociali. Nel documento denominato "This is European Social innovation" (Unione Europea, 2010, disponibile a questo indirizzo: http://ec.europa.eu/enterprise/flipbook/social_innovation/files/social_innov.pdf) troviamo la seguente definizione: "l'innovazione sociale riguarda le nuove idee che lavorano per rispondere a impellenti bisogni senza risposta. Molto semplicemente le innovazioni sociali possono essere descritte come innovazioni che sono sociali nello scopo e nei mezzi". Si tratta quindi di una modalità innovativa di affrontare problemi di natura sociali, con nuove idee (prodotti, servizi e modelli) che rispondono a bisogni sociali e allo stesso tempo creano nuove relazioni sociali o nuove collaborazioni, anche economiche.

monitoraggio a supporto dei percorsi, con strumenti già standardizzati, ma anche con risorse innovative elaborate dagli stessi insegnanti e dai team coinvolti nei progetti (nell'ambito dell'orientamento, della valorizzazione degli apprendimenti formali e non formali, della progettazione delle esperienze di tirocinio e inserimento, nel monitoraggio delle esperienze, nella costruzione di networks, nella valutazione dei percorsi).

La raccolta e la diffusione di queste risorse ad altre scuole rappresenta sicuramente una priorità per fornire un efficace supporto alla progettazione di interventi analoghi da parte del sistema educativo a livello nazionale.

Così come l'impegno che molte scuole, anche in modo spontaneo e con alti livelli di eterogeneità, hanno profuso nella formazione e nell'aggiornamento dei docenti e degli altri attori coinvolti, l'indagine delinea chiaramente un ulteriore ambito di trasferibilità delle migliori esperienze, che rappresentano spesso una piccola parte dei progetti presentati ma che, se analizzate nel dettaglio e integrate in percorsi coerenti offrono numerosi elementi di riflessione pedagogica rispetto ai bisogni emergenti, alle aree prioritarie di aggiornamento e alla gamma di modalità innovative di apprendimento e di strutturazione dei percorsi formativi.

Il quadro complessivo che emerge da questa indagine conferma l'esigenza di individuare forme di intervento che consentano di contrastare la situazione di emarginazione vissuta dai giovani disabili a conclusione del percorso scolastico. Tale urgenza scaturisce dal ricordare il sistema scolastico con il sistema lavorativo per evitare che giovani affetti da qualsiasi forma di disabilità restino esclusi dal mercato del lavoro.

Dallo studio dei casi emerge la necessità di una riflessione profonda sul tema dell'inclusione socio-lavorativa degli studenti con disabilità psichica: il quadro che emerge dall'analisi dei progetti, ma soprattutto dalla constatazione che una parte del sistema educativo non è in questo momento in grado di attivare specifiche azioni di supporto agli studenti e alle famiglie, è un quadro preoccupante che conferma come sia necessaria e urgente una programmazione di azioni di sistema e di iniziative utili a dare risposta alle difficoltà di uno tra i gruppi socialmente più vulnerabili.

Se da un lato vanno sicuramente consolidate e ampliate quelle esperienze strutturate che già includono tutte le fasi previste nel modello, dall'altro lato occorre investire su azioni di promozione e supporto alle altre istituzioni educative del territorio, affinché possano attivare analoghe iniziative, valorizzando quei fattori di successo ben delineati attraverso questa indagine.

In particolare, accanto ad azioni di assistenza tecnica e di formazione rivolte ai docenti e agli altri operatori scolastici di riferimento, è utile promuovere una conoscenza, una maggiore diffusione delle risorse educative e di orientamento che sono state censite nell'ambito dell'analisi delle esperienze e che rappresentano già un'ottima base di lavoro per gli insegnanti, nell'ottica di trasferire modelli di intervento e metodologie. La conoscenza di strumenti già standardizzati e sperimentati in altri contesti, è uno dei pas-

saggi chiave di un processo di diffusione delle pratiche e un punto di partenza per la progettazione di percorsi strutturati, laddove si riesca a rafforzare ogni singola fase del percorso con la dotazione di strumenti e materiali utili a conseguire con ogni studente gli obiettivi prefissati (nell'ambito dell'orientamento, della valorizzazione degli apprendimenti formali e non formali, della progettazione delle esperienze di tirocinio e inserimento, nel monitoraggio delle esperienze, nella costruzione di *network*, nella valutazione dei percorsi). La disponibilità di queste risorse educative e dei risultati dell'indagine rappresenta un efficace supporto alla progettazione di interventi analoghi da parte del sistema educativo a livello nazionale così come a livello locale, per garantire pari opportunità di cittadinanza a tutti gli studenti. Trattasi, quindi, di realizzare percorsi strutturati all'interno dei contesti educativi in modo da creare le migliori condizioni di accesso al lavoro per preparare ed accompagnare i giovani con disabilità psichica non solo all'inserimento, ma anche alla permanenza nel mondo del lavoro.



IV. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

8. Strategie per la progettazione di interventi educativi finalizzati alla promozione del benessere

In un'ottica preventiva sono stati analizzati tutti quei fattori definiti di protezione, che, salvaguardano la persona in situazioni di rischio, pericolo o disagio. In letteratura si parla di *resilienza*, risultato delle negoziazioni tra la persona e l'ambiente, per un ottimale livello di adattamento, o di *invulnerabilità* ai fattori di rischio (Laghi, Baiocco, Lonigro e Baumgartner, 2013a). Proprio per questo motivo nel nostro modello abbiamo posto un'attenzione particolare ai fattori di protezione (Jessor, 1998). Tali fattori permetterebbero, all'adolescente, immerso in condizioni sociali e psicologiche disadattive, di poter vivere ed esperire uno sviluppo positivo. Ne consegue che non è possibile spiegare i percorsi di sviluppo degli adolescenti partendo dalla sola ottica di problematicità (Laghi Baiocco, D'Alessio, Gurrieri, 2009) ma risulta fondamentale collocarli in una visione intersistemica dove tutti i fattori sono strettamente interagenti. Tale prospettiva ha permesso di comprendere meglio la complessità dei processi di sviluppo, poiché analizza la rete di rapporti dell'adolescente e le conoscenze, i significati, le attese che gli adolescenti sperimentano nei confronti delle diverse agenzie educative: scuola, famiglia e territorio. Riteniamo che il concetto di prevenzione includa tutti quegli "interventi integrati politico/sociale/educativo necessari per depotenziare la carica patogena dei fattori di rischio di tipo situazionale (famiglia, scuola, territorio) e personale (aggressività, rigidità del pensiero, disistima) e promuovere i fattori protettivi (autostima, capacità di stabilire relazioni positive, tendenza all'ottimismo, indole positiva, progettualità, problem solving) (Becciu-Colasanti, 2003). Secondo questo approccio si affrontano le strategie di intervento da diverse angolature a seconda se trattasi di intervenire a livello individuale, familiare, scolastico e territoriale. È importante che tutti gli attori coinvolti nel processo educativo (scuola, famiglia, territorio) sappiano leggere e riconoscere eventuali segnali di disagio, promuovendo l'attivazione di processi di cambiamento, facendosi, in altri termini, promotori di benessere.

Nelle pagine che seguono saranno descritte delle linee di intervento che potranno prefigurarsi come stimoli per affrontare e prevenire eventuali forme di disagio.

La risorsa "giovani": sviluppare le competenze per la vita

Agire precocemente sui fattori di rischio e di protezione dei giovani significa adoperarsi per promuovere la salute piuttosto che curare il loro malessere e interpretare il disagio degli adolescenti e le loro manifestazioni comportamentali non come qualcosa di patologico, ma come espressione della problematica connessa al superamento dei compiti di sviluppo, di fronte ai quali possono sentirsi sprovvisti delle necessarie competenze. Ciò significa che è necessario indirizzare l'agire educativo a tutti gli adolescenti con i quali si entra in contatto e non solo a quelli che si considerano maggiormente a rischio. Pertanto è necessario ridimensionare gli interventi informativi e persuasivi, per lasciare spazio allo sviluppo di programmi indirizzati allo sviluppo di competenze emotive e cognitive che mettano loro in grado di fronteggiare con successo i propri compiti di sviluppo. Ciò consente di considerare gli adolescenti come protagonisti attivi del proprio processo di crescita e non come preda delle pulsioni dell'ambiente sociale o di un copione determinato dalle prime esperienze di vita.

Una modalità che può risultare funzionale a potenziare le capacità di risposta adattive del giovane è sviluppare le competenze di autoefficacia e di resilienza, intese come capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessarie a gestire adeguatamente situazioni che si incontrano in modo da raggiungere i risultati prefissati. Inoltre, si è registrato come costrutti di speranza, ottimismo, prospettiva temporale e ricerca di senso siano strettamente correlati ad un dispositivo di benessere e di prevenzione di disagio. Azioni di supporto psicologico atte a rinforzare queste competenze consentono di prefigurare uno sviluppo più armonioso ed equilibrato del processo di crescita del giovane. Infine, interventi di orientamento finalizzati a sviluppare risorse/competenze e condizioni favorevoli al processo di auto-orientamento del giovane possono garantire il benessere, l'adattabilità ai contesti, il successo formativo e la piena occupabilità.

La famiglia: prima agenzia educativa

La famiglia rappresenta sicuramente il primo nucleo di riferimento dove è necessario poter agire precocemente in quanto può ricoprire tanto come fattore di protezione quanto come fattore di rischio per il disagio psichico, nell'interazione con altri elementi culturali, ambientali, sociali ed economici.

Analizzare i fattori di funzionamento familiare ha consentito di evidenziare come una relazione comunicativa efficace e di ascolto consente di avviare un processo di relazione stabile e soddisfacente. Ma per educare i genitori al proprio ruolo educativo è necessario promuovere dei programmi di sostegno che possono diventare momenti di riflessione: i genitori si prendono cura di se stessi in modo da essere disponibili a loro volta nei riguardi dei ragazzi. Gli interventi di formazione e di approfondimento potrebbero strutturarsi in alcuni momenti essenziali che sono di riconoscere i propri figli nella dinamica della loro evoluzione per comprenderli e orientarli meglio: sia facendo leva sulle ca-

ratteristiche predominanti in ogni età per farne sviluppare gli aspetti positivi, sia evitando atteggiamenti educativi non adatti all'età. La funzione orientativa della famiglia sta proprio nell'aiutare il figlio a far emergere le sue potenzialità e prepararsi alla vita con solide competenze e abilità. Ciò significa comprendere le dinamiche che sottendono a comportamenti e atteggiamenti dei propri figli. È fondamentale per ogni genitore sapere, ad esempio, che le aspettative da trasmettere ai figli non riguardano soltanto le loro aspettative ma attengono piuttosto alle possibilità di sviluppare nei propri figli autostima e progressiva conquista di una sicurezza individuale per poter essere pienamente ed equilibratamente se stessi. Apprendere dal confronto, inoltre, con altri genitori costituisce uno strumento importante non solo per l'interscambio e la comparazione tra esempi concreti, ma anche perché, riducendo il rischio di esporsi in prima persona, consente un avvicinamento graduale a quelle più delicate; la forza del gruppo è tale da facilitare non solo l'apprendimento, ma anche per sostenere la messa in pratica della teoria, reinterpretandola in chiave personale, familiare e scolastica.

Altre modalità che hanno riscosso successo riguardano i gruppi di auto aiuto. La metodologia del gruppo formativo risulta la più idonea per rafforzare consapevolezza, fiducia e sicurezza: genitori tra genitori anche in funzione di "auto-aiuto", persone con problemi quotidiani simili e preoccupazioni analoghe, che si incontrano e si accolgono positivamente, con disponibilità all'ascolto ed al sostegno reciproco, per fare emergere le loro potenzialità, i loro vissuti ed esperienze, le loro qualità personali anche per migliorare la qualità della vita personale e familiare, prerequisito indispensabile per favorire un'equilibrata crescita dei figli.

Il metodo autobiografico ha molto successo con i genitori perché essi, raccontandosi, ritrovano il senso di ciò che ha veramente significato per loro, riescono a confrontare le esperienze, a mettersi ancora in gioco nei confronti di se stessi e degli altri, hanno l'occasione di rivedere ciò che hanno realizzato nella famiglia e verso i figli. Tale metodo è particolarmente utile in quanto consente ai genitori di sviluppare abilità concrete e sperimentare su se stessi il vissuto emozionale.

Infine tra gli strumenti più efficaci per il sostegno delle famiglie e, perché esse siano protagoniste di un nuovo *welfare*, si individua l'associazionismo familiare per condividere una responsabilità sociale atta ad individuare soluzioni a problemi comuni.

La scuola come promozione di benessere

La scuola, insieme alla famiglia, è la principale agenzia educativa dell'individuo, uno dei perni su cui far leva per promuovere il benessere fisico, psicologico e relazionale dei ragazzi. Essa, infatti, non può essere solo il luogo in cui si realizza la semplice trasmissione delle nozioni, ma al contrario la scuola è matrice di crescita e di sviluppo, luogo in cui si sperimentano molteplici incontri con i coetanei, si impara la convivenza civile e a relazionarsi con gli adulti.

Ogni individuo entra nella scuola con il proprio patrimonio di esperienze e ciascuna storia personale si incontra e scontra con quella degli altri, pari e adulti, e con l'Istituzione (le sue regole, le sue richieste, il suo funzionamento).

La scuola è da considerarsi, pertanto, come sistema in grado di accogliere istanze e bisogni diversi, con l'obiettivo prioritario di realizzare il pieno sviluppo della persona e della sua formazione. Una scuola capace, dunque, di porre al centro del proprio interesse le persone con le proprie risorse e le proprie fragilità, che si ponga nella prospettiva della promozione del benessere e che assuma, come principio, quello di sintonizzarsi con gli allievi intercettandone i bisogni e le necessità.

Promuovere il benessere significa allo stesso tempo saper riconoscere e prevenire situazioni di disagio nell'ambito della vita scolastica, che può manifestarsi sul piano relazionale, comportamentale, degli apprendimenti, e che non è sempre e necessariamente riconducibile a specifiche cause di tipo psicopatologico.

Occorre chiarire che non è compito specifico dell'istituzione scolastica risolvere i problemi psicologici dei propri alunni e studenti, ma è importante che essa si attivi per leggere i segnali di un disagio che necessita di essere ascoltato e che può effettivamente inibire o impedire i processi di apprendimento e la partecipazione alla vita scolastica.

A tal riguardo la Direttiva del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca del 27 dicembre 2012 recante strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione, e successiva Circolare n.8 del 6 marzo 2013, hanno chiarito che l'area dello svantaggio scolastico – meglio indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali – è molto più ampia di quella riferibile alla mera presenza di deficit: in ogni classe vi sono infatti alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni, riconducibili a tre grandi sotto-categorie; quella della disabilità, quella dei disturbi evolutivi specifici; quella dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.

La suddetta Direttiva pertanto, delineando e definendo la strategia inclusiva della scuola italiana, ha esteso il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Cita la Direttiva "ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta". E ancora "strumento privilegiato è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un Piano Didattico Personalizzato (PDP), che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti".

Il territorio: per un modello di inclusione sociale

Per promuovere un diverso approccio alle nuove sfide dell'inclusione sociale e lavorativa uno strumento sicuramente innovativo riguarda le comunità dove prevale il senso di

corresponsabilità sociale ed educativa, attraverso processi innovativi che sappiano meglio bilanciare istanze economiche con istanze sociali. Una possibile risposta, quindi, è l'attivazione di una azione di coordinamento e armonizzazione degli interventi esistenti, costruita a partire dal coinvolgimento di diversi tipi e livelli di competenze: enti locali, servizi sanitari, servizi sociali, autorità scolastiche, associazionismo giovanile, culturale, sportivo, e con la partecipazione delle famiglie.

Per il raggiungimento della massima diffusione a livello territoriale di interventi efficaci e continuativi, sono importanti lo scambio di conoscenze tra i vari attori della prevenzione e promozione della salute dei giovani e la socializzazione delle evidenze scientifiche e delle buone pratiche disponibili a livello nazionale e internazionale.

Il coordinamento, la presenza di professionalità multidisciplinari e complementari, la condivisione, sono requisiti imprescindibili per una programmazione efficace e favoriscono l'adozione di un disegno unitario.

Pertanto i programmi di prevenzione sono tanto più efficaci quanto sono pianificati e programmati in base alle specifiche caratteristiche del contesto e dei destinatari ai quali si rivolgono tenendo conto delle specificità territoriali e di contesto. Implementare un programma di sviluppo di promozione sociale, secondo l'approccio preventivo-promozionale, precedentemente delineato, presuppone la conoscenza del contesto e, inoltre, la progettazione efficace va calibrata sulle caratteristiche della popolazione adolescenziale a cui si rivolge, non da ultimo per la scelta dei metodi più idonei per incidere sulle abitudini e sugli stili comportamentali dei destinatari. Per questa ragione è consigliabile approfondire la conoscenza dei fattori di rischio presenti nel territorio e individuare precisamente i destinatari, evitando le facili generalizzazioni che trascurano, ad esempio, l'influenza che caratteristiche individuali possono avere sull'eventuale loro esposizione a fattori di rischio. Per tale motivo vanno messe a punto strategie ad hoc e interventi "su misura" che consentano di entrare in contatto nel modo migliore con i ragazzi ed il loro mondo (bisogni, desideri, rappresentazioni).

L'obiettivo di promuovere una più forte cultura di rete come strumento utile per la costruzione di un sistema fra i diversi soggetti - scuola, formazione, servizi sociali, servizi per il lavoro, associazioni di volontariato - che in una prospettiva promozionale/preventiva accompagnano le persone nel loro percorso di formazione/lavoro/formazione richiede maggiore attenzione e investimenti sulle risorse umane e sulla formazione delle competenze professionali necessarie. Tenendo conto dell'esigenza di arrivare a forme praticate ed efficaci di lavoro in rete, inteso come strumento operativo di politiche integrate e di forme di programmazione congiunta fra gli ambiti della formazione, del lavoro e del welfare, nonché di promuovere una più stretta relazione fra lavoro in rete e qualità, si propone di esaminare le seguenti piste di lavoro, realizzabili a diversi livelli:

- costruzione di iniziative e strumenti di *empowerment* e di *formazione degli operatori e dei decisori*, secondo l'approccio multi-attore (focus group, seminari di ap-

- profondimento, costruzione di lessici condivisi sul tema rete, linee guida, ecc);
- promozione di modalità di *networking fra operatori di diverse realtà* attraverso lo sviluppo di comunità professionali finalizzate al confronto e allo scambio di buone pratiche fra territori diversi, fra reti sviluppate e reti da attivare. La "community", oltre che efficace mezzo di comunicazione fra persone con interessi professionali comuni, può costituire anche uno strumento di formazione e di apprendimento e si sta affermando sempre di più, anche se con una certa fatica, come supporto tecnologico alle reti organizzative per l'aggiornamento e la crescita professionale di quanti vi lavorano;
 - sperimentazione di progetti di *reti di servizi locali*, fondate sul dialogo fra servizi appartenenti a sistemi diversi (sistema della formazione, dell'occupazione, dell'orientamento, del welfare);
 - *azioni di monitoraggio e valutazione* attraverso approfondimenti tematici su casi significativi di reti relazionali con soggetti esterni al sistema scolastico.

In particolare per realizzare progetti di prevenzione sui giovani, è necessario essere presenti e intervenire direttamente all'interno del contesto scolastico e sul territorio dove vivono i ragazzi, in modo da creare un rapporto di vicinanza e di comunicazione diretta. Il modello prevede un'ottica progettuale "di rete", in cui il processo di promozione alla salute e di prevenzione può attuarsi attraverso un lavoro capillare di contatto e collaborazione con i centri di crescita, sviluppo, e aggregazione del giovane adulto (scuola, famiglia, servizi sociali, etc.).

Il complesso lavoro di rete coinvolge numerosi attori del contesto territoriale socio-sanitario e scolastico: insegnanti referenti alla salute, dirigenti scolastici, operatori di associazioni e cooperative sociali, servizi sociali, azienda sanitaria locale.

9. La Garanzia Giovani per l'inserimento dei giovani disabili nel mercato del lavoro

La "Garanzia per i giovani", lo strumento voluto dall'Unione europea per contrastare la disoccupazione giovanile favorendo l'attivazione e l'inclusione dei giovani nel mercato del lavoro, sarà resa operativa dagli Stati membri secondo piani di attuazione approvati dalla Commissione europea. Tali piani comprendono una serie di politiche attive del lavoro rivolte ai giovani NEET (giovani non impegnati in un'attività lavorativa, né inseriti in un percorso scolastico o formativo), tra le quali rientrano l'orientamento, percorsi di istruzione e formazione, l'accompagnamento al lavoro, il sostegno all'avvio di attività autonoma, esperienze di tirocinio e apprendistato.

La Raccomandazione che istituisce la Garanzia per i giovani del 22 aprile 2013¹⁸ invita gli Stati membri, che presentano tassi di disoccupazione giovanile superiori al 25%, a garantire ai giovani al di sotto dei 25 anni (età che in alcuni paesi è stata elevata fino a 29 anni) l'offerta di una o più politiche attive del lavoro qualitativamente valide nell'arco di quattro mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema d'istruzione formale.

In Italia, la Struttura di Missione istituita presso il Ministero del lavoro ai sensi dell'art.5 del Decreto-Legge 28 giugno 2013, n.76, e incaricata di disegnare la struttura della Garanzia giovani, ha individuato alcuni percorsi che possono essere offerti ai giovani dalla Garanzia. Nel dettaglio questi ultimi sono:

- Accoglienza e orientamento indirizzati a tutti in giovani che desiderano aderire al Piano della Garanzia e usufruire delle politiche attive previste;
- Inserimento o reinserimento in un percorso di formazione o istruzione per completare gli studi o specializzarsi professionalmente;
- Accompagnamento al lavoro, eventualmente affiancato da un bonus occupazionale per l'impresa;
- Offerta di apprendistato, anche all'estero;

¹⁸ Raccomandazione del Consiglio del 22 aprile 2013 sull'istituzione di una garanzia per i giovani (2013/C 120/01).

- Esperienza di tirocinio, eventualmente accompagnata da una borsa per il tirocinante;
- Esperienza di servizio civile (con relativa borsa);
- Inserimento in programmi di mobilità professionale all'interno del territorio nazionale o in Paesi UE (con sostegno economico per le spese di trasferta all'estero);
- Accompagnamento all'avvio di lavoro autonomo e d'impresa.

Il Piano di attuazione della Garanzia per i giovani in Italia prevede, inoltre, che il livello e le caratteristiche dei servizi erogati ai giovani siano stabiliti in esito a un sistema di profilazione che tenga conto della distanza del singolo giovane dal mercato del lavoro (secondo variabili: territoriali, demografiche, familiari e individuali) e che favorisca la personalizzazione della misura per aumentarne l'efficacia.

Per quanto concerne la partecipazione dei giovani disabili alle misure della Garanzia per i Giovani non si riscontrano elementi ostativi alla loro partecipazione alle attività, né all'interno della Raccomandazione del Consiglio, istitutiva della misura, né negli altri documenti e materiali prodotti dal Ministero del lavoro e dalle Regioni per l'attuazione dello schema (Piano italiano e Piani regionali). Al contrario, nel disegnare il contesto ideale per favorire l'adesione dei giovani alle varie misure della Garanzia, il Consiglio raccomanda agli Stati membri di elaborare strategie di sensibilizzazione con «Particolare attenzione ai giovani vulnerabili che devono affrontare molteplici ostacoli (...) e ai NEET e tenendo conto dei vari ambienti di provenienza (povertà, disabilità, basso livello di istruzione, minoranze etniche, migranti¹⁹). D'altronde la stessa Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro nei suoi studi sul «fenomeno Neet» rileva come, tra i fattori che possono maggiormente incidere sull'inattività dei giovani, la disabilità giochi un ruolo non indifferente (un disabile ha il 40% in più di probabilità di essere un Neet rispetto a un giovane normodotato)²⁰. La stessa Fondazione di Dublino dedica all'inclusione attiva dei giovani disabili un intero dossier mettendo a confronto le politiche di attivazione nei diversi Stati membri e il sistema di incentivi ad essi dedicato. In tema sembra interessante, infine, riportare le risultanze dell'analisi comparata condotta dallo European Restructuring Monitoring (EMCC) sui recenti sviluppi delle politiche dedicate ai Neet²¹ nei vari paesi dell'Unione. L'indagine pubblicata nel 2012 era tesa, tra l'altro, a misurare l'interesse di alcuni stakeholder tra cui: politici, media, datori di lavoro e sindacato nei confronti dei giovani che costituiscono l'universo Neet: disoccupati, giovani con lavori precari (es.: contratti a termine, interinale, lavoro auto-

¹⁹ cfr. in particolare il punto n. 8 della Raccomandazione 2013/C 120/01).

²⁰ Young people and NEETs in Europe, Eurofound, 2012.

²¹ ERM comparative analytical report on Recent Policy Developments related to those not in employment, education and training (NEET), 2012, Dublin.

no "forzato", part time, sotto inquadramento), drop out, giovani in possesso di qualificazioni non richieste dal mercato del lavoro, giovani genitori single, immigrati o appartenenti a minoranze etniche, giovani disabili, giovani laureati inoccupati e inattivi, giovani che vivono in famiglie senza redditi da lavoro o che risiedono in aree svantaggiate. Mentre per alcune tipologie di Neet gli stakeholder intervistati hanno dichiarato di conoscere bene o molto bene le difficoltà incontrate nell'inserimento nel mercato del lavoro, per altri sottogruppi, tra i quali i giovani disabili, è stata rilevata, da un lato, la totale inconsapevolezza del problema sia nei media che nel dibattito pubblico e, dall'altro lato, l'assenza di documentazione e proposte politiche tese a contrastarlo. Inoltre, dato ancor più significativo per l'influenza che gioca sulla determinazione di reali offerte di lavoro per i giovani Neet disabili, l'analisi ha evidenziato come tra gli imprenditori e i sindacati non sia per nulla diffusa la consapevolezza del bisogno di politiche dedicate a questo specifico target.

Quanto sopra evidenziato trova conferma nella documentazione di riferimento per l'attuazione della Garanzia per i giovani in Italia, al cui interno non si rileva una particolare attenzione per i giovani disabili e per la loro componente Neet. O, quanto meno, non sono richiamati nei documenti ufficiali della Garanzia Giovani né il *Programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità* di cui al DPR 4 ottobre 2013 (pubblicato in Gazzetta ufficiale n.303 del 28/12/2013), né le norme poste dallo Stato a protezione del diritto dei disabili alla partecipazione attiva alla vita civile e sociale (ad es. legge 5 febbraio 1992, n.104, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" oppure legge 12 marzo 1999, n.68 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili" e s.m.i.).

Tuttavia, le azioni proposte dal PON "Occupazione giovani 2014-2015" attuato in sinergia tra Ministero del lavoro e Regioni con le risorse dell'Iniziativa per l'occupazione giovanile (YEI) - grazie alla stipula delle Convenzioni attuative tra l'autorità di gestione del PON e gli Organismi intermedi (Regioni) - possono essere indirizzate indifferentemente a giovani normodotati e a giovani disabili (fisici e psichici), posto che per questi ultimi si preveda la presenza di specialisti dell'orientamento e dell'intermediazione adeguatamente formati all'interno dei servizi per il lavoro pubblici e privati, affinché non si creino le condizioni per il verificarsi di discriminazioni o ritardi nel trattamento dei singoli casi.

Le norme in favore dell'inserimento sociale ed economico dei soggetti disabili e la Garanzia Giovani (L.68/ 1999 e L.104/1992)

La legge 12 marzo 1999, n. 68 per il diritto al lavoro dei disabili ha costituito una profonda innovazione culturale nel settore dell'integrazione lavorativa delle persone con disabilità, introducendo una disciplina ispirata al concetto di "collocamento mirato". Proprio per questa ragione potrebbe essere considerata un'anticipatrice dello schema

immaginato per l'attuazione della Garanzia per i giovani in Italia. Infatti, come in quel caso la normativa promuoveva e sosteneva l'inserimento personalizzato dei disabili nel mondo del lavoro, secondo un'attenta analisi sia delle capacità lavorative del singolo soggetto sia delle caratteristiche del posto di lavoro, anche nella Garanzia Giovani i ragazzi e le ragazze sono accompagnati verso il percorso più confacente alle loro caratteristiche personali.

Sempre la legge 68/1999 prevede la messa in atto di una serie di sinergie con gli attori del mercato del lavoro, che devono attivare azioni positive di sostegno e prevedere la rimozione degli ostacoli ambientali e relazionali che si frappongono all'inserimento della persona con disabilità nel mondo del lavoro.

La Garanzia per i giovani attiva le medesime leve e in parte gli stessi stakeholder intervenendo su un target molto specifico e debole ("svantaggiato") nel mondo del lavoro: i giovani Neet.

L'articolo 11 della legge 68/1999 introduce lo strumento delle "convenzioni di integrazione lavorativa" che i competenti uffici per il lavoro possono stipulare con i datori di lavoro per l'inserimento lavorativo dei soggetti disabili. Come noto, le citate convenzioni devono stabilire tempi e modalità delle assunzioni che il datore di lavoro si impegna a effettuare (tra queste ultime: la possibilità di far svolgere dei tirocini con finalità formative o di orientamento, l'assunzione a tempo determinato, lo svolgimento di periodi di prova più lunghi di quelli previsti dal contratto collettivo di riferimento).

Il Ministero del lavoro e delle politiche sociali ha sottoscritto una serie di Protocolli di intesa con i rappresentanti delle associazioni rappresentative dei datori di lavoro dell'industria, agricoltura, artigianato, settore bancario e di altri settori produttivi per garantire l'offerta di un numero adeguato di tirocini lavorativi, posizioni di apprendistato e contratti di lavoro ai giovani che partecipano alla Garanzia Giovani da parte delle aziende firmatarie.

Sempre in attuazione del citato art.11 le convenzioni di integrazione lavorativa devono prevedere forme di sostegno, consulenza e tutoraggio alla persona con disabilità da parte dei servizi regionali o dei centri di orientamento professionale, al fine di facilitare l'adattamento al luogo e tipo di lavoro del soggetto disabile.

La Garanzia per i giovani prevede l'accompagnamento personalizzato e il tutoraggio nella fase di orientamento dei giovani e in tutte quelle che prevedono un'azione di affiancamento al lavoro (anche per l'avviamento all'autoimprenditorialità).

La legge 5 febbraio 1992, n. 104 (art. 17 comma 5) prevede che agli allievi disabili siano rivolte «iniziative di formazione e di avviamento al lavoro in forme sperimentali, quali tirocini, contratti di formazione, iniziative territoriali di lavoro guidato, corsi pre-lavorativi» finanziati con quota parte del fondo comune di cui all'art. 8 della legge 16 maggio 1970, n.281.

La Garanzia per i giovani è attuata anche attraverso l'offerta di percorsi di istruzione e

formazione, tirocini e apprendistato, servizio civile ossia tutte le possibili esperienze di avvicinamento al lavoro.

Alcune proposte operative

L'assenza di riferimenti puntuali alla condizione di disabilità e alle difficoltà di accesso al mercato del lavoro da parte di giovani disabili, sia nella Raccomandazione sia nella documentazione attuativa del nostro Paese, non costituisce di per sé un impedimento alla loro effettiva partecipazione allo strumento. A titolo esemplificativo si riportano di seguito alcune azioni che potrebbero facilitare detta partecipazione.

Come primo passo dovrebbe essere considerata la presenza effettiva di giovani disabili tra coloro che aderiscono alla Garanzia e, conseguentemente, dovrebbero essere adeguati i servizi di accoglienza, orientamento, intermediazione, formazione al fine di essere di supporto alle loro necessità. Dovrebbe, inoltre, essere incoraggiata la partecipazione dell'associazionismo giovanile alla promozione dello strumento presso i giovani più emarginati, tra i quali potrebbero rientrare i giovani disabili - che rischiano altrimenti di non cogliere le opportunità offerte dalla Garanzia Giovani.

Parimenti l'intervento delle parti datoriali, degli enti pubblici e del Terzo settore (espressa attraverso la responsabilità sociale di impresa) potrebbe, attraverso specifici Accordi e protocolli di intesa, favorire l'effettiva partecipazione dei giovani disabili ai percorsi di tirocinio, apprendistato, inserimento lavorativo, avvio di autoimpiego e microimpresa previsti dalla Garanzia.

Potrebbe essere utile costituire dei "*forum territoriali*" tra tutti i soggetti pubblici e privati coinvolti nelle politiche attive per l'inserimento lavorativo e formativo dei giovani disabili, tra queste: Scuola, ASL, Comuni e Province, Servizi di Integrazione Lavorativa, associazionismo giovanile, associazionismo del Terzo settore e del volontariato, cooperative, servizi per la formazione professionale, organizzazioni sindacali, gestiti dai competenti uffici regionali e locali, per favorire l'attuazione di ogni iniziativa utile a incoraggiare la partecipazione dei giovani disabili al nuovo strumento e, in ultima analisi, al mercato del lavoro.

Inoltre sarebbe opportuno pervenire alla sottoscrizione di accordi con le associazioni rappresentative delle imprese sociali, del Terzo settore e della cooperazione sociale per la messa a disposizione dei giovani Neet disabili di un'offerta qualitativamente adeguata di tirocini, apprendistato e contratti di lavoro per l'inserimento stabile nel mondo del lavoro, ai sensi di quanto previsto dalla legge 68/1999.

Ulteriormente rilevante sarebbe prevedere che i giovani disabili possano accedere ai percorsi della Garanzia Giovani sorretti da finanziamenti erogati con il nuovo sistema di "premieria a risultato" e di poter unire ai benefici della Garanzia, quelli previsti dalla legge 68/1999, sulla base della profilazione effettuata nel corso del colloquio di orientamento in relazione al grado di difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro del singolo giovane.

Inoltre facilitare la creazione d'impresa per i soggetti disabili psichici, per es. nel settore dell'agricoltura sociale, attraverso il coinvolgimento delle istituzioni pubbliche e private competenti in materia al fine di garantire un accompagnamento adeguato all'avvio e consolidamento di impresa.

Infine prevedere l'offerta di esperienze di servizio civile destinate ai giovani disabili, anche finalizzate al loro inserimento nelle associazioni e nei servizi sociali che li accolgono.

10. Politiche europee per l'inclusione sociale nella nuova programmazione comunitaria

Negli ultimi anni, sono stati moltiplicati i Programmi e le Iniziative dell'Unione europea che pongono al proprio centro le politiche di inclusione sociale delle fasce più deboli della società odierna.

Come è noto, infatti, la stessa *Strategia Europa 2020*²², approvata dalla Commissione europea e dal Consiglio europeo il 17 giugno 2010, focalizza i suoi tre assi di priorità su una crescita che sia "intelligente", per sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione, "sostenibile" per promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva ma, soprattutto, "inclusiva" per promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

La Strategia Europa 2020 è articolata in obiettivi misurabili dell'Unione europea che guideranno il processo di crescita e comprendono come traguardi particolari il raggiungimento di:

- un tasso di abbandono scolastico inferiore al 10% con almeno il 40% di giovani laureati;
- un 75% di persone di età compresa tra 20 e 64 anni con un'occupazione;
- 20 milioni di persone in meno a rischio di povertà.

Per l'Italia i suddetti obiettivi sono stati tradotti in altrettanti percorsi nazionali. Si tratta di traguardi ambiziosi in cui si inseriscono anche le sfide che risultano dalla presente ricerca e che devono essere sostenute da proposte concrete per garantirne il conseguimento.

Le "Iniziative Faro" illustrate nella Strategia 2020 indicano come l'Europa possa fornire un contributo decisivo alle problematiche socio-economiche che i diversi Paesi europei si trovano ad affrontare in questo periodo. La Commissione europea, nello specifico,

²² Comunicazione della Commissione: Europa 2020 – Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, COM(2010)2020, 3.3.2010.

promuove le seguenti sette *flagship initiatives* per catalizzare i progressi relativi alla prioritaria crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva:

1. "l'Unione dell'innovazione"²³ per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione;
2. "Gioventù in movimento (*Youth on the move*)"²⁴ per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro;
3. "Un'agenda digitale europea"²⁵ per sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese;
4. "Un'Europa efficiente sotto il profilo delle risorse" per modernizzare il settore dei trasporti e promuovere l'efficienza energetica;
5. "Una politica industriale integrata per l'era della globalizzazione"²⁶ al fine di migliorare il clima imprenditoriale, specialmente per le PMI, e favorire lo sviluppo di una base industriale solida;
6. "Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro"²⁷ al fine di modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze lungo tutto l'arco della vita, di aumentare la partecipazione al mercato del lavoro e di conciliare meglio l'offerta e la domanda di manodopera, anche tramite la mobilità dei lavoratori;
7. "Una Piattaforma europea contro la povertà"²⁸ per garantire coesione sociale e territoriale in modo tale che i benefici della crescita e i posti di lavoro siano equamente distribuiti e che le persone vittime di povertà e esclusione sociale possano vivere in condizioni dignitose e partecipare attivamente alla società.

L'attenzione al tema dell'inclusione sociale è dunque elevata, con le due iniziative faro: "Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro" e la "Piattaforma europea contro la povertà e l'esclusione sociale" che concorrono entrambe in modo diretto alla promozione di una società più inclusiva e volta all'inserimento socio-lavorativo di tutte le fasce.

La prima è volta ad aiutare i Paesi dell'Unione europea a raggiungere gli obiettivi della Strategia 2020 in rapporto all'occupazione, all'abbandono scolastico, all'innalzamento del livello di istruzione dei giovani e alla diminuzione della povertà. L'altra, invece, intende costituire la base di un impegno comune da parte degli Stati membri, delle Istituzioni europee e dei principali soggetti interessati a combattere la povertà e l'esclusione sociale.

²³ COM(2010) 546.

²⁴ COM(2010) 477.

²⁵ COM(2010) 245.

²⁶ COM(2010) 614.

²⁷ COM(2010) 682.

²⁸ COM(2010) 758.

In raccordo con la Strategia Europa 2020, i temi dell'inclusione sociale avranno una notevole rilevanza anche nella nuova Politica di coesione. La Commissione europea, infatti, ha stabilito che la Politica di coesione dovrà convergere con Europa 2020 e rimarrà un agente essenziale per lo sviluppo dei Paesi comunitari. Per garantire un maggiore impatto delle politiche comunitarie sono state introdotte delle rilevanti novità e nuovi principi comuni ai fondi. In particolare, l'attenzione si è posta sui seguenti punti: la concentrazione dei finanziamenti su un numero minore di priorità meglio collegate alla *Strategia Europa 2020*; l'orientamento ai risultati; il monitoraggio dei progressi verso gli obiettivi fissati e la raccolta di evidenze; il maggiore ricorso a condizionalità ex-ante, ex-post e macroeconomiche; e la semplificazione dell'attuazione. Nell'ottica di un maggiore successo è stato predisposto un Quadro Strategico Comune (QSC) a tutti i fondi: Fondo europeo di sviluppo regionale (FESR), Fondo sociale europeo (FSE), Fondo di coesione (FC), Fondo europeo agricolo per lo sviluppo rurale (FEASR) e Fondo europeo per gli affari marittimi e la pesca (FEAMP). All'adozione del QSC, la Commissione europea e ogni Stato membro sottoscriveranno un Accordo di partenariato che contiene la strategia e le priorità per l'attuazione delle politiche comunitarie a livello nazionale. L'articolazione complessiva, strutturata su obiettivi tematici tradotti poi in priorità specifiche e successivamente declinati in ambiti di investimento, include la promozione e il sostegno ad azioni nell'ambito dell'inclusione sociale e l'investimento nell'istruzione, nella formazione e nelle competenze.

In questo contesto, il FSE avrà quattro obiettivi tematici, contribuendo a 3 dei 5 obiettivi della Strategia Europa 2020, che sono:

1. promuovere l'occupazione e sostenere la mobilità professionale dei lavoratori;
2. investire nell'istruzione, nelle competenze e nell'apprendimento permanente;
3. promuovere l'inclusione sociale e la lotta contro la povertà;
4. rafforzare la capacità istituzionale e promuovere un'amministrazione pubblica efficiente.

Rispetto al precedente ciclo della Politica di coesione, aumenta la centralità delle politiche contro l'abbandono scolastico e l'esclusione sociale. L'investimento nell'istruzione e nella formazione diventa il primo elemento per sconfiggere l'esclusione sociale. Il FSE, inoltre, è chiamato a contribuire all'attuazione della "Agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro", oltre che ad altre iniziative faro.

Sono tante le innovazioni legate alla nuova Programmazione comunitaria 2014-2020, senz'altro un'innovazione rilevante attiene all'aumento degli stanziamenti e l'incremento di politiche con un approccio trasversale. Aspetti importanti questi per l'Italia, tenuto conto anche del suo basso livello di spesa in entrambi i campi, sia quello dell'istruzione che quello dell'inclusione sociale. Urge, dunque, mettere in campo misure sempre più incisive per fronteggiare sfide vecchie e nuove, tutt'ora ancora esistenti. Per l'Italia è, naturalmente, anche fondamentale l'esistenza di una strategia nazionale

per le politiche per l'inclusione sociale nel campo dell'istruzione e della formazione, in conformità al quadro e agli indirizzi europei, che stabilisca obiettivi nazionali raggiungibili, identifichi le macroregioni e i settori svantaggiati, assegni finanziamenti sufficienti a carico dei bilanci nazionali, comprenda metodi di controllo per valutare l'impatto delle azioni. Sia a livello nazionale che regionale, diventa determinate l'effettiva esistenza di un sostegno per la presentazione di progetti e per l'attuazione e gestione dei progetti selezionati.

In un'ottica di crescita inclusiva, la Commissione ha sottolineato la necessità di concentrare i fondi di coesione sugli obiettivi di Europa 2020. In vista, inoltre, delle iniziative della Commissione europea per il settennio 2014-2020, riguardanti il prossimo quadro finanziario pluriennale, sono stati riesaminati gli strumenti finanziari dell'Unione europea alla luce degli obiettivi e dei principi fondamentali della revisione del bilancio. I nuovi Fondi europei, ma anche altre componenti del bilancio comunitario hanno un ruolo importante da svolgere. Questo nuovo inizio offre l'opportunità sia di migliorare le attuali azioni progettuali e strutture di partenariato e, soprattutto, di ampliare i partenariati per includere nuovi soggetti. Tutto ciò farà porre maggiore attenzione sulla dimensione territoriale dell'inclusione socio-lavorativa degli studenti con disabilità psichica e rafforzerà le sinergie nell'erogazione dei finanziamenti comunitari.

Ogni anno milioni di persone appartenenti a gruppi vulnerabili beneficiano del supporto diretto del Fondo sociale europeo (FSE), il principale strumento finanziario europeo a sostegno dell'occupazione e dell'inclusione sociale. Nel periodo di programmazione 2007-2013 sono stati stanziati ingenti somme di denaro per progetti di lotta all'esclusione sociale, ulteriormente integrati dai finanziamenti nazionali. Il FSE cofinanzia progetti mirati di aiuto alle persone vulnerabili e svantaggiate più lontane dal mercato del lavoro, il cui accesso al lavoro è ostacolato da problemi quali la mancanza di formazione, la disabilità o la discriminazione.

Pur tuttavia, l'Unione europea e i suoi Stati membri devono fare di più e agire in modo più efficiente ed efficace per aiutare i cittadini più vulnerabili. La principale risorsa dell'Europa sono i giovani. Le prospettive di prosperità dell'Europa dipendono dalle possibilità offerte ai giovani di garantirsi un futuro migliore per sé e per le future generazioni. All'input europeo, ora seguiranno obiettivi nazionali complementari per tutti gli Stati membri e quei Paesi che vogliono aderire alle iniziative europee con proprio accordi. La Commissione ha invitato gli Stati membri a includere nei rispettivi programmi nazionali di riforme strategie nazionali per l'inclusione di giovani e non, affinché tali strategie possano contribuire al raggiungimento dell'obiettivo principale di riduzione dell'esclusione sociale e della povertà. L'inclusione sociale è uno dei temi che da parte degli Stati membri si deve mantenere nel quadro dei Fondi strutturali per sostenere pienamente l'attuazione degli orientamenti integrati. È opportuno porre maggiormente l'accento sulla necessità di stanziare correttamente le risorse non solo per gruppi spe-

cifici, ma anche per determinate zone svantaggiate: in questo contesto, è opportuno rafforzare gli approcci integrati per combattere l'esclusione e consentire gli investimenti dei fondi in interventi sociali laddove necessari per la riuscita delle misure di politica sociale sostenute dai Fondi comunitari.

A tal proposito, la "Piattaforma europea contro la povertà e l'esclusione sociale" fornirà un quadro d'azione dinamico per garantire la coesione sociale e territoriale in modo che le persone vittime di povertà ed esclusione sociale possano vivere in condizioni dignitose e partecipare attivamente alla società. Accanto alla "Piattaforma europea" e all'obiettivo di riduzione della povertà, gli obiettivi sociali di Europa 2020 sono integrati dagli obiettivi in materia di occupazione, un tasso di occupazione di donne e uomini tra i 20 e i 64 anni di almeno il 75%, e di istruzione, diminuire la percentuale di giovani che abbandonano prematuramente la scuola dal 15% a meno del 10%.

Le molteplici dimensioni dell'esclusione sociale dei giovani, in particolare di quelli con problemi psichici, comprendono un accesso inadeguato all'istruzione, l'esclusione dal mercato del lavoro e un lavoro di scarsa qualità. Per trovare soluzioni a questi problemi sono necessari approcci trasversali a tutti gli ambiti politici; di conseguenza, la sfida della lotta all'esclusione va integrata nell'elaborazione di tutte le politiche. È necessario migliorare il coordinamento delle diverse politiche riconoscendo il ruolo fondamentale di quelle che non rientrano negli ambiti tradizionali dell'inclusione e della protezione sociale e saranno fondamentali sinergie efficaci tra le iniziative faro di Europa 2020 e i nuovi Programmi comunitari 2014-2020. L'iniziativa "Un'Agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro" è pertanto proprio volta a fornire ai giovani le competenze giuste, comprese le competenze digitali. Essa sottolinea la necessità di fornire alle persone indigenti le competenze che possono consentire loro di approfittare appieno dell'espansione del potenziale occupazionale. Quest'Agenda considera la crescita dell'occupazione da un "punto di vista sociale" sottolineando l'importanza di occuparsi sia degli aspetti quantitativi che di quelli qualitativi. Tali aspetti soddisfano l'esigenza di disporre di strategie integrate che uniscano regimi di sostegno del reddito ben concepiti, mercati del lavoro inclusivi e servizi sociali adeguati.

Con la Strategia Europa 2020, le diverse iniziative faro e la nuova Programmazione comunitaria, aumenta l'attenzione alle tematiche dell'inclusione sociale ma anche la modalità di utilizzo dei programmi dell'Unione europea a sostegno dell'inclusione attiva. In un periodo di crisi economica, aumenta la necessità di incrementare l'efficienza attraverso il consolidamento dei servizi e il miglioramento dell'offerta e di mobilitare un numero maggiore di attori e di strumenti. Nel complesso, le politiche devono affrontare due sfide chiave: da un lato, l'intervento tempestivo per evitare che i giovani restino prigionieri di situazioni socioeconomiche difficili e problematiche e, dall'altro, la prevenzione per combattere l'esclusione sociale dei giovani svantaggiati. In termini di prevenzione, in una prospettiva a lungo termine, la riduzione dell'abbandono scolastico,

come previsto nell'obiettivo principale di Europa 2020 e dell'iniziativa "Un'Agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro", a meno del 10% entro il 2020 darebbe un grosso contributo all'inclusione sociale, poiché un livello sufficiente di abilità e competenze anche digitali è indispensabile per l'occupabilità dei giovani nei mercati del lavoro attuali.

Inoltre, sono necessari approcci mirati per superare le crescenti difficoltà che caratterizzano la transizione verso l'età adulta nelle società postindustriali, in particolare per i giovani emarginati. A tal proposito, l'iniziativa "Gioventù in movimento" mette in relazione istruzione e formazione da un lato e mercato del lavoro dall'altro, proponendo misure per migliorare l'occupabilità dei giovani. Difatti, l'istruzione e la formazione hanno un impatto diretto su ciò che i giovani possono sapere, essere e fare. I sistemi di istruzione e formazione dovrebbero essere funzionali a sostenere la mobilità sociale ascendente e contribuire ad eliminare svantaggio e disuguaglianza.

Dunque, nell'ambito delle iniziative e strategie europee diventa fondamentale l'investimento e la realizzazione di progetti ed attività rivolte ai giovani con disagio psichico per favorire l'inclusione socio-lavorativa. E, per tutti i principali programmi e le proposte legislative della Commissione europea sarà rilevante una valutazione d'impatto globale comprendente la dimensione sociale, soprattutto per chi rischia di essere escluso. Le Istituzioni europee dovranno continuare ad affinare e a migliorare la qualità della valutazione d'impatto di Programmi ed Iniziative per garantire che esse tengano conto della dimensione sociale. È importante che gli Stati membri a livello nazionale e i promotori di progetti valutino la dimensione sociale delle loro proposte.

La revisione del bilancio 2014-2020, nell'ambito dei fondi e programmi, sottolinea l'importanza della solidarietà sostenendo che se si presta attenzione alle persone più vulnerabili, si ha un impatto positivo sulla crescita e si creano benefici di cui tutti possono godere. È indispensabile fare in modo che i finanziamenti europei contribuiscano al raggiungimento degli obiettivi di inclusione e coesione sociale. Questo sarà possibile implementando una progettualità efficiente ed efficace, volta alla diffusione di esperienze di successo nei diversi settori (istruzione, formazione e lavoro) e livelli (nazionale, regionale e locale).

Tuttavia, il nocciolo della questione è la modalità per spendere in modo più intelligente. Sono necessari approcci innovativi che integrino gli strumenti esistenti e aiutino a garantire un uso efficiente in termini di costi, efficacia ed equilibrio tra fondi pubblici e privati. È opportuno garantire un accesso semplificato ai beneficiari, in particolare alle associazioni senza scopo di lucro e ai partenariati locali, attraverso piani di sovvenzionamento personalizzati. I Fondi strutturali devono anche contribuire in modi innovativi al reperimento di maggiori risorse private a sostegno dell'inclusione sociale. Infine, si potrebbe chiedere agli Stati membri di identificare i gruppi a rischio di discriminazione e invitarli a destinare finanziamenti specifici ad azioni in questo ambito.

Fatte salve le proposte future sui Fondi strutturali per il periodo 2014-2020, i nuovi Programmi europei, come lo stesso "Erasmus +"²⁹, continueranno ad accompagnare le azioni dei Fondi comunitari con investimenti ingenti nell'istruzione, nella formazione e nel lavoro, in stretta collaborazione con gli altri fondi. Difatti, in linea con la revisione del bilancio, è opportuno usare il nuovo Programma quadro "Erasmus +" per sostenere gli sforzi degli Stati membri per raggiungere gli obiettivi di Europa 2020, compreso l'obiettivo di promozione dell'apprendimento permanente e di migliori e maggiori competenze occupazionali. Ciò implica investire le risorse necessarie a favore dell'inclusione sociale e rendere più agevole l'accesso dei soggetti impegnati nel settore sociale e interessati a tali risorse. Con il Programma finanziario pluriennale "Erasmus +" sarà possibile avanzare anche nuove proposte progettuali volte a sperimentare e mettere a sistema innovazioni nel campo dell'inclusione sociale dei giovani. Il nuovo Programma unico, incentrato su una maggiore accessibilità dei finanziamenti e sulla trasparenza delle procedure amministrative e finanziarie, rappresenta un importante supporto alla progettazione soprattutto per le scuole volte a sperimentare e implementare nuove azioni sul tema dell'inclusione socio-lavorativa degli studenti con disabilità psichica. In conclusione, i Fondi strutturali, le iniziative e i programmi comunitari sono stati adeguati al nuovo quadro di Europa 2020 per poter svolgere appieno il proprio ruolo nel garantire le competenze giuste per i posti di lavoro disponibili e nel ridurre l'esclusione anche attraverso volumi di finanziamento prevedibili. Con i fondi comunitari, l'Europa promuove l'innovazione e la modernizzazione delle politiche sociali degli Stati membri facendo ricorso anche all'apprendimento reciproco, alla revisione tra pari, al trasferimento e all'adattamento delle migliori pratiche, contribuendo a migliorare la concezione delle politiche e la definizione degli obiettivi strategici. Gli sforzi degli Stati membri per innovare e modernizzare le politiche sociali può trarre vantaggi significativi dalle iniziative europee in materia di innovazione sociale. Tale iniziativa mirerebbe a mettere a disposizione le migliori conoscenze tecniche europee in termini di metodi di progettazione, attuazione e valutazione della sperimentazione sociale. La sperimentazione sociale riguarda progetti realizzati su piccola scala per testare le innovazioni politiche prima di applicarle su scala più ampia. L'innovazione sociale basata sull'esperienza, in particolare sotto forma di "sperimentazione sociale", può essere uno strumento efficace per guidare le riforme strutturali che saranno necessarie per attuare la Strategia Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Tuttavia, anche un maggiore ricorso a metodi scientifici per testare e valutare le politiche innovative è necessario, al fine di garantire un più intenso scambio transnazionale di espe-

²⁹ Regolamento (UE) n. 1288/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio dell'11 dicembre 2013 che istituisce "Erasmus+": il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport.

rienze in materia di politiche sociali. Inoltre, fin troppo spesso le iniziative nazionali nel campo delle politiche sociali soffrono di una mancanza di dati attendibili su che cosa funziona e che cosa non funziona. Di conseguenza, se la prossima Politica di coesione tradurrà l'obiettivo dell'inclusione sociale in benefici tangibili e misurabili, farà veramente la differenza nella vita dei cittadini.

Dunque, i risultati della presente ricerca hanno giustamente evidenziato l'esigenza di programmare una serie di iniziative utili a consolidare e ampliare i percorsi strutturati che già includano tutte le fasi previste e analizzate nell'ambito della stessa ricerca. A tal proposito, con la nuova Programmazione comunitaria e le sue declinazioni a livello nazionale, abbiamo formidabili strumenti a portata di mano per garantire una nuova *governance* delle politiche per l'inclusione sociale e nuovi bilanci al fine di avviare nuove sperimentazioni ma anche la messa a sistema di pratiche di successo già esistenti. Abbiamo nuovi strumenti ma ancora tante sfide. Pertanto, i nuovi programmi richiedono una sempre maggiore risposta coordinata a livello sia nazionale che europeo, soprattutto con le parti sociali e la società civile.

Ringraziamenti

Si ringraziano i Dirigenti degli UU.SS.RR e i loro Funzionari/referenti di progetto, in particolare: Mariangela Caturano e Carla D'Antimi della regione Lazio, Inglese Franco e Annalisa Rossi della regione Puglia, Diego Bouchè e Annamaria Scanu della regione Campania, Annamaria Nardiello e Meri Cantori della regione Marche, Ernesto Pellecchia e Anna Paoletta della regione Molise per il supporto tecnico e organizzativo offerto alla individuazione e alla selezione delle scuole partecipanti al progetto, nonché alla diffusione dei risultati a livello regionale.

Una sincera gratitudine ai Dirigenti Scolastici e ai Docenti degli Istituti Secondari di secondo grado per aver accolto la richiesta di adesione del progetto nei loro Istituti e per aver fattivamente collaborato alla sua attuazione. In particolare si ringraziano i docenti/referenti per l'impegno profuso, la disponibilità, la professionalità e la competenza accompagnata da una profonda sensibilità alla realizzazione del progetto.

Un caloroso e sincero ringraziamento è rivolto a tutti i 2812 allievi degli istituti secondari superiori delle regioni coinvolte che hanno offerto la loro disponibilità e impegno alla compilazione dei questionari suggerendo delle piste di riflessione e di intervento per la prevenzione dei comportamenti a rischio.

Un sincero ringraziamento a Speranzina Ferraro e Raffaele Ciambrone del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca per aver fornito una valida consulenza scientifica al progetto e per averci messo a disposizione una competente risorsa Giusy Vasti, a cui rivolgiamo un nostro affettuoso riconoscimento.

Un grazie particolare a nome dell'ISFOL a Giovanna Boda, Direttore Generale del MIUR ed al suo staff di segreteria nella persona di Maurizio Modica, che ha consentito il coinvolgimento degli UU.SS.RR senza i quali non si sarebbe potuto realizzare il Progetto.

Bibliografia

- Abraham M.K., *Stories of hope: Positive future orientation, possible selves, and academic achievement motivation in adolescence*, Dissertation Abstracts International, 73, 2012.
- Acocella I., *Il focus group. Teoria e tecnica*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- Adelabu D., *Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents*, *Adolescence*, 42 (167), 525-538, 2007.
- Albery I.P., *Key concepts in health psychology*, Los Angeles, Sage, 2008.
- Allen J.P., Moore C.M., Kuperminc G.P., Bell K.L., *Attachment and adolescent psychosocial functioning*, *Child Development*, 69, 1406-1419, 1998.
- Alsaker F.D., Flammer, A., Tschanz U., *Time Use in Adolescence*. In A. Perret-Clermont (Ed.), *Thinking time: A multidisciplinary perspective on time* (pp. 98-109). Ashland, OH US: Hogrefe e Huber Publishers, 2005.
- Amundson N.E., *Active Engagement. Enhancing the career counselling process*, Richmond Canada, Ergon Communications, 2003.
- Amundson N.E., Harris-Bowlsbey J., Niles S.G., *Essential Elements of Career Counselling*, New Jersey USA, Pearson Education, 2005.
- Andretta J.R., Worrell F.C., Mello Z.R., Dixon D.D., Baik S. H., *Demographic group differences in adolescents' time attitudes*, *Journal Of Adolescence*, 36 (2), 289-301, 2013.
- Anolli L., *L'ottimismo*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- Apostolidis T., Fioulaine, N., Soule F., *Future time perspective as predictor of cannabis use: exploring the role of substance perception among French adolescents*, *Addictive Behaviors*, 31(12), 2339-43, 2006.
- Ardone R. (a cura di), *Adolescenti e generazioni adulte*, Milano, Unicopli, 1999.
- Argyle M., *The psychology of happiness* (2nd ed.), Routledge, London, 2001.
- Arnett J., *What Does It Mean to Be an Adult? Young People's Conceptions of Adulthood*, In Balter L., Tamis-LeMonda C.S. (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed.) (pp. 471-489). New York, NY US: Psychology Press, 2006.
- Aronowitz M., *The social and emotional adjustment of immigrant children: A review of the literature*, *International Migration Review*, 18, 237-257, 1984.

- Aronowitz T.B., *The impact of time perspective on resilience in at-risk African Youth*, Dissertations Abstracts International: Section B.: The Sciences & Engineering vol. 63 (3-B), 2002.
- Aspinwall L.G., Taylor S.E., *Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance*, Journal of Personality and Social Psychology, 63, 989-1003, 1992.
- Baldry A., *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Roma, Carocci, 2005.
- Baiocco R., Cacioppo M., Craparo G., *Funzionamento familiare e comunicazione in famiglie con ragazze con anoressia nervosa: percezioni a confronto*. Psichiatria e Psicoterapia, 31(4), 231-243, 2012.
- Baiocco R., Cacioppo M., Laghi F., Tafà M., *Factorial and Construct Validity of FACES IV among Italian adolescents*, Journal of Child and Family Studies, 22, 2013.
- Baiocco R., D'Alessio M., Laghi F. (a cura di), *I giovani e l'alcol. Il fenomeno del binge drinking*, Roma, Carocci, 2008.
- Baltes P.B., *Theoretical proposition of life-span developmental psychology*, Developmental Psychology, 23, 611-626, 1987.
- Baltes P.B., Baltes M. M., *Plasticity and variability in psychological aging: methodological and theoretical issues*. In Gursky, G.E. (a cura di), *Determining the effects of aging on the central nervous system*, Berlin, Shering, 1980.
- Bandura A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ, 1986.
- Bandura A., *Il senso di Autoefficacia*, Trento, Erickson, 1996.
- Bandura A., *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson, 2000.
- Bandura A., Caprara G. V., Barbarelli C., Regalia C., Scabini E., *Impact of family efficacy beliefs on quality of family functioning and satisfaction with family life*, Applied Psychology: An International Review, 60, 421-448, 2011.
- Bandura A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, Psychological Review, 84, 191-215, 1977.
- Bandura A., *Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection*, Evaluation and Program Planning, 1, 9-17, 1990.
- Bandura A., *Reflections on notability determinants of competence*, in R.J. Sternberg & J. Kolligan, Jr. (a cura di), *Competence considered*, New Haven, Conn., Yale University Press, 1990.
- Bandura A., *Social cognitive theory of self-regulation*, Organizational Behavior and Human Decision Process, 50, 248-287, 1991.
- Bandura A., *Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning*, in R. Scharzer (Ed.), *Self-efficacy: thought control of action*. Washington DC: Hemisphere, 1992.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, W. H. Freeman and company. Trad. it. *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento, Erickson, 1997.
- Bandura A., Schunk D. H., *Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation*, Journal of personality and social psychology, 41, 586-598, 1981.
- Bandura A., Jourdel F. J., *Self-regulatory mechanism governing the impact of social com-*

parison on complex decision making, Journal of personality and social psychology, 60, 941-951, 1991.

Bandura A., Adams N. E., Beyer J., *Cognitive processes mediating behavioural change*, Journal of personality and social psychology, 35, 125-139, 1977.

Baraldi C., Maggioni G., Mittica M.P., *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*, Roma, Donzelli, 2003.

Barber B. K., Schluterman J. M., *Connectedness in the lives of children and adolescents: a call for greater conceptual clarity*, Journal of Adolescent Health, 43(3), 209-216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth>, 2008.

Barrett L.F., Robin L., Pitromonaco P. R., Eysell K. M., *Are women the "more emotional sex? Evidence from emotional experiences in social context*, Cognition and Emotion, 12, 555-578, 1998.

Bauman Z., *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press, 2000.

Bayer J.K., Sanson A.V., Hemphill S.A., *Parent influences on early childhood internalizing difficulties*, Journal of Applied Developmental Psychology, 27, 542-559, 2006.

Beck A. T., *Cognitive therapy and the emotional disorders*, New York, International University Press, 1976.

Beck A. T., Steer, R. A., Kovacs M., Garrison B., *Hopelessness and eventual suicide: A 10-year prospective study of patients hospitalized with suicidal ideation*, American Journal of Psychiatry, 142, 559-563, 1985.

Ben-Aryeh A., Gorge R.M., *Indicators of children's well-being: understanding their role, usage, and policy influence*, Dordrecht, Springer, 2006.

Blangiardo G.C., *La presenza di minori stranieri nella realtà migratoria italiana*, in: G.Valtolina e A.Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple*, Franco Angeli, Milano, 2006.

Boella L., *Sentire l'altro. Conoscere e comprendere l'empatia*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Autori e testi, Milano, Apogeo, 2011.

Boffo V., S. Falconi, T. Zappaterra, *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze, University Press, 2012.

Boniwell I., Zimbardo P.G., *Time to find the right balance*, Psychologist vol. 16(3), march: 129-131, 2003.

Boniwell I., Osin E., Linley P.A., Ivanchenko G.V., *A question of balance. Time perspective and well-being in British and Russian samples*, The Journal of Positive Psychology, 5, 24-40, 2010.

Borowsky I.W., Ireland M., Resnick M.D., *Adolescent suicide attempts: risks and protectors*, Pediatrics, 107, 485-93, 2001.

Bowlby J., *A secure base*, London, Routledge, 1988.

Bradley R.H., Corwyn R.F., *Socioeconomic status and child development*, Annual Review of Psychology, 53, 371-399, 2002.

Bresciani P.G., *La valutazione delle competenze tra bilancio e assestment. Modelli di intervento e dispositivi a confronto*, (introduzione a C. Ruffini, V. Sarchielli, *Il bilancio di com-*

- petenze) –Nuovi sviluppi, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press, 1979. (tr. It. Ecologia dello sviluppo, Bologna, Il Mulino, 1986).
- Burrow-Sanchez J.J., *Understanding Adolescent Substance Abuse: Prevalence, Risk Factors, and Clinical Implications*, Journal Of Counseling & Development, 84 (3), 283-290, 2006.
- Buysse W. H., *Behaviour problems and relationships with family and peers during adolescence*, Journal of Adolescence, 20, 645-659, 1997.
- C.M. 6 marzo 2013, n. 8, *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative.*
- Calaprice S., *Ruolo dell'educazione per l'inclusione socio-lavorativa dei giovani a rischio*, in D. Pavoncello (a cura di), *Oltre il disagio psichico dei giovani: modelli e pratiche di inclusione sociale e lavorativa*, Isfol, I Libri del Fondo Sociale Europeo, pp. 32-45, Roma, Revelox, 2013.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003.
- Cambi F. (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2005.
- Cambi F., Galanti M. A., Iacono A.M., Pfanner P., *Apprendimento, autonomia, complessità*, Pisa, ETS, 2007.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Bari, Laterza, 2010.
- Cappellini Vergara, F., *La promozione del benessere nella famiglia, nella scuola e nei servizi. Dal caso alla rete*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Carver C. S., Scheier M. F., *Attention and Self-Regulation: A Control-Theory Approach to Human Behavior*, New York, Sperry, 1981.
- Casoni A., *Adolescenza liquida. Nuove identità e nuove forme di cura*, Milano, Rizzoli, 2008.
- Catarsi E. (a cura di), *Promuovere i ragazzi. Accoglienza, peer education, orientamento per combattere la dispersione scolastica*, Tirrenia, Del Cerro, 2004.
- Cattellino E., Calandri E., Bonino S., *Il contributo della struttura e del funzionamento familiare nella promozione del benessere di adolescenti di diversa fascia di età*. Età Evolutiva, 69, 7-18, 2001.
- Cerel J., Roberts T. A., *Suicidal behavior in the family and adolescent risk behavior*, Journal of Adolescent Health, 36, 352 –352, 2005.
- Chang E. C., *Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment*. Journal of Personality and Social Psychology, 74, 1109-1120, 1998.
- Chang E. C., *Distinguishing between optimism and pessimism: A second look at the optimism neuroticism hypothesis*, in R. R. Hoffman M. F., Sherrick J. S. Warm (Eds.), *Viewing Psychology as a whole: The integrative science of William N. Dember* (pp. 415-432). Washington, DC: American Psychological Association, 1998.

- Chapman T. K., *The Power of Contexts: Teaching and Learning*, in *Recently Desegregated Schools*, *Anthropology e Education Quarterly*, Volume 38, 3, p. 297–315, 2007.
- Ciarrochi J., Scott G., Deane F. P., Heaven P. C.L., *Relations between social and emotional competence and mental health: a construct validation study*, *Personality and Individual Differences*, 35, 1947–1963, 2003.
- Cindy L., *The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study*, *The Journal of Positive Psychology*, Vol 1(1), Jan 2006, 37–52.
- Cochran, L., *Career counseling: A narrative approach*, Thousand Oaks, Sage, CA, 1997.
- Cohen L., Manion L., *Research methods in education*, London, Routledge, 2010.
- Coie J. D., Watt N. F., West S. G., Hawkins D. J., Asarnow J. R., Markman H. J., Ramey S. L., Shure M. B. e Long B., *The science of prevention: a conceptual framework and some directions for a national research program*, in *American Psychologist*, 48, 10, 1993, pp. 1013–1023.
- Consolini M., *Laboratorio di orientamento. Come organizzare percorsi individualizzati attraverso servizi in rete*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Consolini M., Pombeni M. L., *La consulenza orientativa*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- Commonwealth of Kentucky. Retrieved from <http://www.jjab.ky.gov/terms.htm>, 2001
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche - III. Le tecniche qualitative*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- Corrao S., *Il focus group*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- Crespo C., Kielpikowski M., Jose, P.E., & Pryor, J., *Relationships between family connectedness and body satisfaction: A longitudinal study of adolescent girls and boys*, *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 2010.
- Crespo C., Jose P., Kielpikowski, M., Pryor J., *On solid ground: Family and school connectedness promotes adolescents' future orientation*, *Journal of Adolescence*, 36, 993–1002, 2013.
- Cristini C., Ghilardi A., *Sentire e pensare. Emozioni e apprendimento fra mente e cervello*, Milano, Sprinter-Verlag Italia, 2009.
- Crocetti E., Palmonari A., *Adolescence and emerging adulthood: The relevance of Lewin's thought Gestalt Theory*, 30 (4), 503 – 508, 2008.
- D.M. 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- D'Alessio M., Guarino A., De Pascalis V., Zimbardo P., *Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI) Short Form: An Italian study*, *Time & Society*, vol. 12(2-3), pp. 333–347, 2003.
- Del Gobbo G., *Quantitativo e qualitativo: innovazione e integrazione nella ricerca docimologica di Luigi Calonghi*, in Amenta G. (a cura di), *Docimologia e Ricerca Educativa. L'eredità di Luigi Calonghi*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 58–83, 2014.
- Del Gobbo G., *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi. Un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*, Firenze, FUP, 2007.
- de Mennato P. (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, Pisa, ETS, 2006.

- de Mennato P., *Il sapere personale*, Milano, Guerini Associati, 2003.
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Milano, Garzanti, 2003.
- De Santi A., Guerra R., Morosini P., *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, Roma, Istituto Superiore di Sanità, 2008.
- Del Core P., *Giovani, Identità e senso della vita. Contributo sperimentale alla teoria motivazionale di V. Frankl*, Palermo, Edizioni Olfes, 1990.
- Del Core P., *Aspetti psicologici della coeducazione*, in AA.VV., *Coeducazione e presenza salesiana*, Torino, Leumann, 1993.
- Delle Fave A., *La condivisione del benessere. Il contributo della Psicologia Positiva*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- Demetrio D., *L'educazione interiore*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- Depolo M., *L'ingresso nel mondo del lavoro*, Roma, Carocci, 1998.
- Derogatis LR et al., *The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): a self-report symptom inventory*, Behavioral Science, 19:1-15, 1974.
- Derogatis L.R., *Symptom Checklist-90-R: Administration, scoring, and procedures manual* (3rd ed.), Minneapolis, MN: National Computer Systems, 1994.
- Dewey J., *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1997 (ed. orig. 1899).
- Di Fabio A., *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Firenze, ITER Giunti, 2002.
- Diekstra R. F. W., *The epidemiology of suicide and parasuicide*, Acta Psychiatrica Scandinavica Supplement, 371, 9 -20, 1993.
- Diener E., Seligman M.E.P., *Very happy people*, Psychological Science, 13, 81-84, 2002.
- Diener E., Suh, E.M., Lucas, R.E., Smith, H.L., *Subjective well-being: three decades of progress*, in Psychological Bulletin, 125, 276-302, 1999.
- Doba K., Nandrino J., Dodin V., Pascal A., *Is there a family profile of addictive behaviors? Family functioning in anorexia nervosa and drug dependence disorder*, Journal of Clinical Psychology, Vol. 00(00), 1-11. Published online in Wiley Online Library, 2013.
- Dochy F., Gijbels D., Segers M., Van Den Bosche P., *Theories of Learning for the Workplace. Building Blocks for Training and Professional Development Programs*, London e New York, Routledge, 2011.
- Dore R., *Il lavoro nel mondo che cambia*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- Doucette-Gates, A. (1999). *Hope: Sustaining a vision of the future*. In C.W. Branch (Ed.), *Adolescent gangs: Old issues, new approaches* (pp. 57-85). Philadelphia, PA US: Brunner/Mazel.
- Duchesne S., Larose S., *Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence*, Journal of Applied Social Psychology, 37(7), 1501-1521, 2007.
- Erikson E.H., *Identity, youth, and crisis*, New York, Norton, 1970.
- Erikson E.H., *Dimensions of a new identity*, New York, Norton, 1974.

- Fadda F., *La cura, la forma, il rischio*, Milano, Unicopli, 1997.
- Federighi P., V. Boffo, I. Darjan, *Content Embedded Learning in the Workplace*, Firenze University press, 2009.
- Ferrari L., Nota L., Soresi S., *Time perspective and indecision in young and older adolescents*, British Journal of Guidance & Counselling, 38:1, 61-82, 2010.
- Fiorin I., *La relazione didattica. Insegnamenti ed apprendimenti nella scuola che cambia*, Brescia, Editrice la Scuola, 2004.
- Foster S.L., Robin A.L., *Family conflict and communication in adolescence*, In Mash E., Terdal L.G. (Eds.), Behavioral Assessment of Childhood Disorders. Guilford Press, New York, NY. pp. 717-775, 1988.
- Frabboni F., *Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo italiano*, Roma, Laterza, 2008.
- Frankl V., *Alla ricerca di un significato della vita. I fondamenti spiritualistici della logoterapia*, Milano, Mursia, 1974, 1980.
- Fratini C., Trisciuzzi L., Galanti M.A., *Introduzione alla pedagogia speciale*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Fuligni A.J., *The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes and behavior*, Child Development, 68, 261-273, 1997.
- Galletto C., Galletto G., Panero L., *La fatica di vivere. Cause e rimedi*, Milano, Edizioni San Paolo, 2011.
- Garcia Coll C., *The immigrant paradox: Critical factors in Cambodian students' success*, Paper presented at the 2005 Biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Atlanta, GA, April 7-10, 2005.
- Gardner H., *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- Gardner H., *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli, 2006.
- Gavosto A., *Rapporto sulla scuola italiana. Scuola media. L'anello debole?* Fondazione Agnelli, www.fga-it, 2011.
- Gecas V., Seff M.A., *Families and adolescents: A review of the 1980s*. Journal of Marriage and the Family, 52(4), 941-958, 1990.
- Georgiades K., Boyle, M.H., Duku, E., *Contextual influences on children's mental health and school performance: The moderating effects of family immigrant status*, Child Development, 78, 1572-1591, 2007.
- Ghedini E., *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Napoli, Liguori, 2009
- Ghergo F., Pavoncello D. (a cura di), *Accreditamento delle sedi orientative. Manuale d'uso*, Roma, Rubbettino, 2004.
- Girotti L., *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva: Che cos'è, perché può renderci felici*, Milano, Rizzoli, 1996.

- Goleman D., *Lavorare con Intelligenza Emotiva*, Milano, Rizzoli, 1999.
- Greenberg D., Padesky C.A., *Penso, dunque mi sento meglio*, Trento, Erickson, 1998.
- Guarino A., Serantoni, G., Vitiello, A., Lopez E., *Il tempo del rischio nello sviluppo: la Prospettiva Temporale come fattore di rischio e di protezione negli stili di vita e nei comportamenti a rischio dei preadolescenti*, In M. D'Alessio, F. Laghi (a cura di) *La preadolescenza: identità in transizione tra rischi e risorse*, pp. 151-170, Padova, Piccin, 2006.
- Guichard J., Huteau M., *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.
- Harker K., *Immigrant generation, assimilation, and adolescent psychological well-being*, *Social Forces*, 79, 969-1004, 2001.
- Higata A., Saito, S., *Time perspective, recollection of life events, and mental health in adolescence*, *Japanese Journal Of Developmental Psychology*, 18 (2), 109-119, 2007.
- Holman E.A., Zimbardo P.G., *The social language of time: The time perspective-social network connection*, *Basic and Applied Social Psychology*, 31, 136-147, 2009.
- Iannis G. (a cura di), *Orientamento e integrazione socio-lavorativa per soggetti svantaggiati*, Tirrenia, Edizioni Del Cerro, 2000.
- Iannis G., Poggesi P., *Giovani tra scuola e lavoro. Laboratori di orientamento per giovani drop out*. Tirrenia, Edizioni Del Cerro, 2001.
- Iavarone M.L., *Educare al benessere*, Pavia, Bruno Mondadori, 2008
- ICARE, *Imparare, Comunicare, Agire in una rete educativa*, in www.archivio.pubblica.istruzione.it, (05/2014).
- Jessor R., *New perspectives on adolescent risk behavior*, New York, Cambridge University Press, 1998.
- Johnson K.L., *Investigating the roles of time perspective and emerging adulthood in predicting driving behavior*, *Dissertation Abstracts International*, 74, 2013.
- Jonsen E., *Psychometric properties of the Swedish version of the Purpose in Life scale*, *Scand J Caring Sci*; 24; 41-48, 2010.
- Jose P. E., Ryan N., Pryor J., *Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time?* *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235-251. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x>, 2012.
- Kanizsa S., *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano, Bruno Mondadori, 2007.
- Karrie A., Shogrena, Shane J. Lopeza, Michael L. Wehmeyer, Todd D. Little e Cindy L. Presgrovea, *The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study*, *The Journal of Positive Psychology*, 1 (1), 37-52, 2006.
- Kashani J.H., Allan W.D., Dahlmeier J.M., Rezvani M., Reid J.C., *An examination of family functioning utilizing the circumplex model in psychiatrically hospitalized children with depression*. *Journal of Affective Disorders*, 35, 65-73, 1995.
- Kessler R.C., McGonagle K.A., Swartz M. et al., *Sex and depression in the National Comorbidity Survey I: Lifetime prevalence, chronicity and recurrence*, *Journal of Affective Disorders*,

29, 85-96, 1993.

Kessler R.C., McGonagle K.A., Zhao S., Nelson C., Hughes M., Eshleman S., Wittchen H.U., Kendler K., *Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: Results from the National Comorbidity Survey*. Archives of General Psychiatry, 51, 8-19, 1994.

Keyes C.L.M., *Social well-being*, in Social Psychology Quarterly, 61 (2), 121-140, 1998.

Kittay E.F., Carlson L., *Cognitive Disability and its Challenge to Moral Philosophy*, Chichester, John Wiley and Sons, 2010.

Kittay E.F., *Love's Labor: Essays on Women, Equality and Dependency*, London, Routledge, 1999.

Konu A.I., Alanen E., Lintonen T., Rimpela M., *Factor structure of the School Well-being Model*, Health Education, 2007

Konu A.I., Lintonen T.P., Rimpela M.K., *Factors associated with school children's general subjective well-being*, Health Education Research, 2002

Konu A.I., Lintonen T.P., *School well-being in Grades 4-12*, Health Education Research, 2006

Kristeva J., Vanier J., *Il loro sguardo buca le nostre ombre. Dialogo tra una non credente e un credente sull'handicap e la paura del diverso*, Donzelli, Roma, 2011.

Kuyken W., Howell R., *Facets of autobiographical memory in adolescents with major depressive disorder and never-depressed controls*, Cognition And Emotion, 20 (3-4), 466-487, 2006.

Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.

La Rosa M., Raboni R., *Innovazione e trasformazione nelle politiche sanitarie europee*, Milano, Franco Angeli, 2001

Laghi F., Baiocco R., Attanasi S., D'Alessio M., *Stati di identità e benessere psicologico in adolescenza*, Età Evolutiva, 93, 7-19, 2009.

Laghi F., Baiocco R., D'Alessio M., Gurrieri G., *Suicidal Ideation and Time Perspective in High School Students*, in European Psychiatry, 24, 41-46, 2009.

Laghi F., Baiocco R., D'Alessio M., Gurrieri G., Mazza M., *Identity status and time perspective in adolescence*, International Journal of Psychology, 43, 3-4, 148, 2008.

Laghi F., Baiocco R., D'Alessio M., Provenzano L., *Adolescenza tra rischi e risorse. Teorie, ricerche e strumenti*, Roma, Edizioni Carlo Amore, 2005.

Laghi F., Baiocco R., Ghezzi E., Cacioppo M., *Funzionamento familiare e disturbi del comportamento alimentare in adolescenza*, Counseling, 5(1), 55-69, 2012.

Laghi F., Baiocco R., Liga F., Guarino A., Baumgartner E., *Identity status differences among Italian adolescents*, Associations with Time perspective, Children and Youth Service Review, 35, 482-487, 2013.

Laghi F., Baiocco R., Lonigro A., Baumgartner E., *The role of parenting styles and alcohol expectancies in teen binge drinking, A Preliminary Investigation among Italian Adolescents and their parents*, Drugs: Education, Prevention e Policy, 20, 2, 131-139, 2013.

Laghi F., Baiocco R., Lonigro A., Baumgartner E., *Exploring the relationship between identity status development and alcohol consumption among Italian adolescents*, Journal of Psy-

chology, 147, 3, 277-292, 2013.

Laghi F., *Adattamento e Validazione italiana della School Connectedness Scale*, Manoscritto non pubblicato, Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza, Università degli studi di Roma, 2013.

Laghi F., Baiocco R., Lonigro A., Capacchione G., Baumgartner E., *Family functioning and binge drinking among Italian adolescents*, Journal of Health Psychology, 17(8), 1132-1141, 2012.

Laghi F., D'Alessio M., Pallini S., Baiocco R., *Attachment representations and time perspective in adolescence*, Social Indicators Research, 90, 181-194, 2009.

Laghi F., Pallini S., *Valutazione dell'autostima e caratteristiche di personalità in adolescenza*, Giornale Italiano di Psicologia, 3, 679-700, 2008.

Laghi F., Pallini S., De Sclavis R., *Values similarity between parents and children: a preliminary investigation among Italian Adolescents*, Journal of Comparative Family Studies, 43, 6, 915-923, 2012.

Laghi F., *Binge drinking e prospettiva temporale in adolescenza*, Ricerche Di Psicologia, 31(4), 75-90, 2008.

Laghi F. (2009), *Stati di identità e prospettiva temporale in adolescenza*. Giornale Di Psicologia, 3(1), 63-71.

Laghi F., D'Alessio, M., Pallini, S., Baiocco R., *Attachment representations and time perspective in adolescence*, Social Indicators Research, 90(2), 181-194, 2009

Laghi F., Liga F., Baumgartner E., Baiocco R., *Time perspective and psychosocial positive functioning among Italian adolescents who binge eat and drink*. Journal Of Adolescence, 35(5), 1277-1284, 2012.

Laghi F., Lonigro, A., Baiocco, R., D'Alessio M., *Prospettiva temporale e strategie di apprendimento in adolescenza*. Ricerche di Psicologia, 32(2), 95-115, 2009.

Laghi F., Pallini, S., Baiocco, R., Radosveta D., *Parent and Peer Attachment and Psychosocial Adjustment of Chinese Immigrant Adolescents in Italy*, In D. Radosveta, M. Bender, F. van de Vijver (Eds.), *Global Perspectives on Well-Being in Immigrant Families* (pp. 259-274). New York, NY US: Springer, 2014.

Laible D., Carlo G., Raffaelli M., *The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment*. Journal of Youth and Adolescence, 29, 45-59, 2000.

Lamborn S.D., Steinberg L., *Emotional autonomy redux: revisiting Ryan and Lynch*, Child Development, 64(2), 483-499, 1993.

Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione*, Trento, Erikson, 2006.

Lee A., Tsang C., To C.Y., *A comprehensive health school programme to promote school health: the Hong Kong experience in joining the efforts of health and education sectors*, Journal of epidemiology e community health, 2003.

Leeks K.D., *An examination of sexual risk behaviors and future time perspective among African American female juvenile detainees*. Dissertation Abstracts International, 67, 2007.

Levin K.A., Currie C., *Family structure, mother-child communication, father-child communica-*

tion, and adolescent life satisfaction: a cross-sectional multilevel analysis. *Health Education*, 110(3), 152-168, 2010.

Levin K.A., Dallago L., Currie C., *The association between adolescent life satisfaction, family structure, family affluence and gender differences in parent-child communication*, *Social Indicators Research*, 106, 287-305, 2012.

Lewin K., *Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods*, *The American Journal of Sociology*, 44, 868-897, 1939.

Lewinsohn P.M., Rhode P., Seeley J.R., Baldwin C.L., *Gender differences in suicide attempts from adolescence to young adulthood*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 427-434, 2001.

Little T. D., Snyder C. R., Wehmeyer M., *The Agentic Self: On the Nature and Origins of Personal Agency Across the Lifespan*, in D. Mroczek & T. D. Little (Eds.). *The Handbook of Personality Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates, 2006.

Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002.

Maltoni M., *L'etica della cura e il lavoro di cura. Dialogo con Joan Tronto*, Cosmopolis, 1, 2008.

Mariani U., *Educazione alla salute nella scuola. Costruzione del benessere e prevenzione del disagio*, Trento, Erickson, 2001.

Marostica F., *Lo sguardo di Venere. Orientamento formativo o didattica orientativa/orientante per la costruzione di competenze orientative di base*, Bologna, Ed. Labanti e Nanni, 2011.

Marta E., *Parent-adolescent interactions and psychosocial risk in adolescents: an analysis of communication, support and gender*, *Journal of Adolescence*, 20, 473-487, 1997.

McFarlane A.H., Bellissimo A., Norman G.R., *Family structure, family functioning and adolescent well-being: the transcendent influence of parental style*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(5), 847-864, 1995.

Melges F. Bowlby, J., *Types of hopelessness in psychopathological process*, *Archives of General Psychiatry*, 20, 690-699, 1969.

Mello Z.R., Bhadare D., Fearn E.J., Galaviz M.M., Hartmann E.S., Worrell F. C., *The window, the river, and the novel: Examining adolescents' conceptions of the past, the present, and the future*, *Adolescence*, 44(175), 539-556, 2009.

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Cortina, 2003.

Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, *Libro Bianco sul futuro del modello sociale. La vita buona nella società attiva*, maggio 2009.

Mikulincer M., *Human learned helplessness: A coping perspective*, New York, Plenum, 1994.

Molcar C. C., Stuempfig D. W., *Effects of world view on purpose in life*, *The Journal of Psychology*, 122, 365-371.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

Morin E., *Il metodo 5. L'identità umana*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.

- Morrison K., *Situated learning, social-ecological resilience, and human health*, Saarbrücken Germany, VDM Verlag, 2003.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003.
- Mortari L., *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano, 2009.
- Murray L., Halligan S.L., Adams G., Patterson P., Goodyer I.M., *Socioemotional development in adolescents at risk for depression: the role of maternal depression and attachment style*. *Developmental Psychopathology*, 18, 489–516, 2006.
- Muschitiello A., *Ragazzi contro o contro i ragazzi? Dal bullismo alla criminalità. Riflessioni in prospettiva pedagogica*, Bari, Laterza, 2008.
- Muschitiello A., *Nuovi strumenti per l'insegnamento. In principio la ricerca*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Muschitiello A., *Formazione e competenza. Un contributo pedagogico*, Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 2004.
- Muschitiello A., *Dalle competenze alle capabilities. Come cambia la formazione*, Bari, Progedit, 2012.
- Nada-Raja S., McGee R., Stanton W., *Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence*, *Journal of Youth and Adolescence*, 21(4), 471–485, 1992.
- Nastasi B.K., Hitchcock J.H., Burkholdera G., Varjas K., *Assessing Adolescents' Understanding of and Reactions to Stress in Different Cultures, Results of a Mixed-Methods Approach*, *International School Psychology*, Vol.28(2), 2007.
- Nastasi B.K., Moore R.B., Varjas K.M., *School-Based Mental Health Services: Creating Comprehensive and Culturally Specific Programs*, Washington DC, American Psychological Association, 2006.
- Nastasi B.K., *Multicultural Issues in School Psychology*, Boca Raton, Haworth Press, 2003
- Nastasi B.K., Schensul S.L., *Contributions of qualitative research to the validity of intervention research*, *Journal of School Psychology*, Vol.43, 2005.
- Nastasi B.K., Varjas K., Bernstein R., Jayasena A., *Conductin participatory culture-specific consultation: a global perspective on multicultural consultation*, *School Psychology Review*, Vol.29(3), 2000.
- Noom M.J., Dekovic M., Meeus W., *Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword?*, *Journal of Adolescence*, 22, 771–783, 1999.
- Norwich B., *Education, Inclusion And Individual Differences: Recognising And Resolving Dilemmas*, *British Journal of Educational Studies*, Vol.50(4), 2002.
- Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 2011.
- Nussbaum M.C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- Nussbaum M.C., *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2001.

O.M.S., *ICF Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Versione breve, Erickson, Trento, 2004.

Olson D.H., *Circumplex Model of Marital and Family Systems. Empirical Approaches to Family Assessment*. The Journal of Family Therapy, Special Edition, 1999.

Olson D.H., *FACES IV and the Circumplex Model: Validation Study*. Journal of Marital and Family Therapy, 3(1), 64–80, 2011.

Orefice P., *I Domini Conoscitivi*, Roma, Carrocci, 2001.

Orefice P., Sarracino V. (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Milano, Franco Angeli, 2004.

Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1997.

Patrizi C., Rigante L., De Matteis E., Isola L., Giamundo V. (2010), *Caratteristiche genitoriali e stili di parenting associati a disturbi internalizzanti in età evolutiva*, *Psichiatria e Psicoterapia*, 29(2), 63-77, 2010.

Pavoncello D. (a cura di), *Strategie d'intervento psico-pedagogiche per la promozione del successo scolastico. I risultati di una ricerca azione al Rione Sanità*, Collana strumenti Isfol numero 2010/8, novembre, www.isfol.it/conoscenza.

Pavoncello D., *Prop. P: prevenire il disagio psichico dei giovani attraverso azioni mirate*, in FSE-News. Newsletter del FSE 2007-2013, numero 11, anno 2012.

Pavoncello D. et al., *Giovani tra speranza, fiducia e progettualità: Risultati di una ricerca*, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 60, n. 3/2013, pp. 591- 610.

Pavoncello D. et.al, (a cura di), *Giovani protagonisti del futuro. Indagine sociale sul disagio giovanile ed interventi di prevenzione*, Collana Mettere le ali, Roma, Effetto Immagine, 2011.

Pavoncello D., Fonzo C., *L'orientamento permanente e l'inclusione sociale dei giovani: prospettive di sviluppo*, in *Rassegna Cnos*, Anno 29 – n. 3/2013, pp. 39.

Pavoncello D., *Le strategie didattiche e metodologiche per promuovere l'apprendimento*, in *Rassegna CNOS*, Anno 19 – n. 3, Settembre-Dicembre 2003, pp. 80 - 88.

Pavoncello D., Lorusso B., *Prevenire l'esclusione socio-lavorativa dei giovani con disagio psichico attraverso la rilevazione dei Bisogni educativi speciali*, in D. Pavoncello (a cura di). *Oltre il disagio psichico dei giovani: modelli e pratiche di inclusione sociale e lavorativa*. Isfol, (pp. 46-49), I libri del FSE, Roma, Revelox, 2013.

Pavoncello D., *Presupposti per la costruzione di un sistema nazionale di orientamento. Riflessioni per garantire il diritto di orientamento ai giovani nell'ambito del sistema di istruzione e formazione professionale nell'ottica dell'apprendimento permanente*, in *Rassegna Cnos Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, Anno 24 – n. 2 Maggio- agosto 2008, pp 47 - 60.

Pavoncello D., Spagnolo A. (a cura di), *Oltre il disagio psichico dei giovani: modelli e pratiche di inclusione socio lavorativa*, I libri del FSE, Roma, Revelox, 2013.

Peavy R.V., *Sociodynamic Counselling: A Constructivist Perspective for the Practice of Counselling in the 21st Century*, Victoria, B.C., Canada, Trafford Publishing, 1997.

Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

Pellerey M., *Gli apprendimenti e le competenze di base*, Provincia autonoma di Trento, 2007.

- Pellerey M., *Il portfolio formativo progressivo per la valutazione delle competenze*, in Orientamenti pedagogici n. 5/2000.
- Peterson C., Bossio L. M., *Healthy attitudes: Optimism, hope, and control*, in D. Goleman, J. Gurin (Eds.), *Mind/body medicine: How to use your mind for better health* (pp. 351-366). Yonkers, NY: Consumer Reports Book, 1993.
- Petrillo G., Donizzetti A.R., *Benessere psico-sociale in adolescenza: influenza del senso di autoefficacia e di responsabilità sui diritti dei minori nel contesto scolastico*, in *Psicologia Scolastica* vol. 7 n. 1, Firera e Liuzzo Publishing, 2010.
- Platt J., *Case study in American methodological thought*, *Current Sociology*, vol. 40, 1, 17-48, 1992.
- Pombeni M. L., *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative*, Intervento al convegno Tavolo per l'orientamento, Tione – Trento, 2007.
- Pombeni M. L., D. Guglielmi, *Competenze orientative: costrutti e misure*, in *Giornale italiano di Psicologia dell'orientamento*, I (3), pp. 26-37, 2000.
- Pombeni M. L., *Il colloquio in orientamento*, Roma, Carocci, 2001.
- Pombeni M.L. (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Roma, Carocci, 2008.
- Regoliosi L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Milano, Carocci, 2010.
- Reis O., Youniss J., *Patterns in identity change and development in relationships with mothers and friends*, *Journal of Adolescent Research*, 19 (1), 31-44, 2004.
- Reker G. T., Wong P. T. P., *The salutary effects of personal optimism and meaningfulness on the physical and psychological well-being of the elderly*, Paper presented at the 29th Annual Meeting of the Western Gerontological Society, Albuquerque, NM, 1983.
- Righetti G., *Il Purpose-in-Life Test di J. Crumbaugh e L. Maholick*, adattamento italiano e validazione. Tesi di Dottorato non pubblicata, Pontificia Università Salesiana, Roma, 1982.
- Ryff C., *Happyness is everything, or is it? Exploration the meaning of psychological well being*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 54,6, pp 1069-1081, 1989.
- Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini, 2004.
- Roberti V., *La gestione dei processi e la rete dei servizi per la salute mentale. Percorsi integrati per l'inserimento lavorativo*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- Roberts R., *Di Pietro M., Positiva-mente*, Trento, Erickson, 2004.
- Romano T., *Le riflessioni dei docenti. Percorsi professionali in un'istituzione in crisi*, Napoli, Liguori, 2012.
- Romano T., *Gli insegnanti tra riflessività ed intercultura: etica, emozioni e riconoscimento*, in Serpieri R., Grimaldi E., *Che razza di scuola. Praticare l'educazione multiculturale*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- Romano T., *Il normale razzismo a scuola: insicurezza fisica, emotiva e reputazionale*, in Serpieri R., Grimaldi E., *Che razza di scuola. Praticare l'educazione multiculturale*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- Romer D., Duckworth A., Sznitman L. S., Park S., *Can adolescents learn self-control? Delay*

of gratification in the development of control over risk taking. *Prevention Science*, 11(3), 319-330, 2010.

Ronzoni A., Guidi M., Grasso M., *Benessere/malessere a scuola Un'indagine sulla qualità dell'esperienza scolastica*, (pagg 15-52) in *Psicologia Scolastica* volume 6, numero 1, Firera & Liuzzo publishing, 2010.

Rossi B., *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, Roma, Carocci, 2006.

Rossi B., *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, Milano, Franco Angeli, 2010.

Rossi B., *L'organizzazione educativa, La formazione nei luoghi di lavoro*, Roma, Carocci, 2011.

Rothbaum F., Weisz J. R., Snyder S. S., *Changing the world versus changing the self: A two-process theory of perceived control*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 5-37, 1982.

Ryff C., *Happyness is everything, or is it? Exploration the meaning of psychological well being*", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 54,6, pp. 1069-1081, 1989.

Sam D.L., Vedder P., Liebkind K., Neto F., Virta E., *Immigration, acculturation and the paradox of adaptation in Europe*. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 138-158, 2008.

Scabini E., *Psicologia sociale della famiglia*, Torino, Boringhieri, 1995.

Scabini E., Cigoli V., *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

Scheier M. F., Carver C. S., *Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies*, *Health Psychology*, 4, 219-247, 1985.

Scheier M. F., Carver C. S., *A model of behavioural self-regulation: Translating intention into action*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 21, pp. 303-346). San Diego, CA: Academic Press, 1988.

Scheier M. F., Carver C. S., *On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic*, *Current Directions in Psychological Science*, 2, 26-30, 1993.

Scheier M. F., Carver C. S., Bridges M. W., *Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self mastery, and self esteem). A revaluation of the Life Orientation Test*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078, 1994.

Scheier M. F., Carver C. S., Bridges M., W., *Optimism, Pessimism, and Psychological Well-being*, In C. E. Chang (Ed.), *Optimism & Pessimism. Indications for theory, research, and practice* (pp.189-216), Washington, American Psychological Association, 2000.

Schulenberg, Stefan E., Melton, Amanda M. A., *A confirmatory factor-analytic evaluation of the purpose in life test: Preliminary psychometric support for a replicable two-factor model*, *Journal of Happiness Studies*, 11, 95-111, 2010.

Schwarz E., Kay K., *The Case for Twenty-First Century Learning, New Directions for Youth Development*, London, MARC record, 2006.

Seale C., *Quality in Qualitative Research Qualitative Inquiry*, Vol.5, 2009.

Searle B.A., *Well-Being: in Search of Good Life*, Bristol, The Policy Press, 2008.

Secondulfo D., *Trasformazioni sociali e nuove culture del benessere*, Roma, Carrocci, 2000

- Seedhouse D., *Health: the foundations for achievement*, Chichester, Jhon Wiley & Sons, 2001.
- Seginer R., *Adolescent Future Orientation: Intergenerational Transmission and Intertwining Tactics in Cultural and Family Settings*, In W. Friedlmeier, P. Chakkarath, B. Schwarz (Eds.), *Culture and human development: The importance of cross-cultural research for the social sciences* (pp. 231-251). Hove England: Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor e Francis, 2005.
- Seligman M. E. P., *Helplessness: On depression, development, and death*, New York, Freeman, 1992.
- Seligman M. E. P., *Authentic Happiness*, New York, The Free Press, 2002.
- Seligman M. E. P., *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*, in C. R. Seligman M. E. P., *La costruzione della felicità*, Milano, Sperling e Kupfer, 2003.
- Sennett R., *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Milano, Feltrinelli, 2012.
- Sennett R., *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli, 2009.
- Siegel D.J., *Mindfulness e cervello*, Milano, Raffaello Cortina, 2007.
- Silbereisen R. K., Noack P., *On the constructive role of problem behaviour in adolescence*, In A. Bolger, A. Caspi, G. Dolwney, M. Moorhose (Eds), *Person in context: Development process*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
- Skinner E. A., Edge K., *Coping and development across the life span, special section*, *International Journal of Behavioural Development*, 22, 225-366, 1998.
- Slodnjak V., Kos A., Yule W., *Depression and parasuicide in refugee and Slovenian adolescents*. *The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 23, 127-132, 2002.
- Smith T. W., Pope M. K., Rhodewalt F., Poulton J. L., *Optimism, neuroticism, coping, and symptom reports: An alternative interpretation of the Life Orientation Test*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 640-648, 1989.
- Snyder C. R., Harris C., Anderson J. R., Holleran S. A., Irving L. M., Sigmon S. T., Yoshinobu L., Gibb J., Langelle C., Harney P., *The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope*, *Journal of personality and social psychology*, 60, 570-585, 1991.
- Snyder C. R., Sympson S. C., Ybasco F. C., Borders T. F., Babyak M. A., Higgins R. L., *Development and validation of the state hope scale*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 321-335, 1996.
- Snyder C. R., Lopez S. J., *Handbook of Positive Psychology*, New York, Oxford University Press, 2002.
- Steelea H., Steelea M., Croftb C., *Early attachment predicts emotion recognition at 6 and 11 years old*. *Attachment & Human Development*, Vol.10(4), 2008.
- Stein D., Williamson D.E., Birmaher B., Brent D.A., Kaufman J., Dahl R.E., Perel J.M., Ryan N.D., *Parent-Child Bonding and Family Functioning in Depressed Children and Children at High Risk and Low Risk for Future Depression*, *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(11), 1387-1395, 2000.
- Stollo M., *Ambiente, cittadinanza, legalità: sfide educative per la società del domani*, Milano, Franco Angeli, 2006.

- Strohmeier, D., Schmitt-Rodermund, E., *Immigrant youth in European countries: The manifold challenges of adaptation*, European Journal of Developmental Psychology, 5, 129-137, 2008.
- Tafà M., Baiocco R., *Addictive behaviour and family functioning during adolescence*. American Journal of Family Therapy, 37, 388-395, 2009.
- Tarozzi M., *Cos'è la Grounded Theory*, Roma, Carocci, 2008.
- Tambelli R., Laghi F., Odorisio F., Notari V., *Attachment relationship and Internalizing and Externalizing problems among Italian adolescents*, Children and youth services review, 34, 1465-1471. University Press, 2012.
- Tronto J.C., *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Reggio Emilia Diabasis, 2006 (ed. orig. 1993).
- Valach L., Young R., *Some Cornerstones in the Development of a Contextual Action Theory of Career and Counselling*, International Journal for educational and Vocational Guidance, Vol. 4, n. 1, 2004.
- Van der Stel J., Wooderwind D., *Manuale di prevenzione alcool, droghe e tabacco*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Van Geel M., Vedder P., *The adaptation of non-western and Muslim immigrant adolescents in the Netherlands: An immigrant paradox?*, Scandinavian Journal of Psychology, 51, 398-402, 2010.
- Van Geel M., Vedder, P., *The role of family obligations and school adjustment in explaining the immigrant paradox*. Journal of Youth and Adolescence, 40, 187-196, 2011.
- Varjas K., Nastasi B.K., Bernstein Moore R., Jayasena A., *Using ethnographic methods for development of culture-specific intervention*. Journal of School Psychology, Vol.43, 2005.
- Vázquez S., Rapetti, M., *Future time perspective and motivational categories in Argentinean adolescents*. Adolescence, 41(163), 511-532, 2006.
- Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1980.
- Walsh F., *Ciclo vitale e dinamiche familiari*, Milano, Franco Angeli, 1995.
- Webster J., *A New Measure of Time Perspective: Initial Psychometric Findings for the Balanced Time Perspective Scale (BTPS)*, Canadian Journal of Behavioural Science, 43, 111-118, 2011.
- Wehmeyer M.L., *Handbook of positive psychology and disability*, Oxford UK, Oxford University Press, 2013.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W., *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*, Cambridge, Harvard Business School Press, 2002.
- Wild L.G., Flisher A.J., Lombard C., *Suicidal ideation and attempts in adolescents: Associations with depression and six domains of self-esteem*, Journal of Adolescent; 27, 611-624, 2004.
- Wilkinson R. B., *Development and properties of the adolescent Friendship Attachment Scale*. Journal of Youth and Adolescence, 37, 1270-1279, 2008.
- Wills T., Sandy, J., Yaeger A., *Time Perspective and Early-Onset Substance Use: A Model Based on Stress-Coping Theory*. Psychology of Addictive Behaviors, 15(2), 118-125, 2001.

- Wood K.M., *The relationship of impulsivity and extension of future time perspective in adolescents*, Dissertations Abstracts International, Section B, The Sciences & Engineering, vol. 58 (5-B), 1997.
- Worrell F.C., Mello Z.R., *The reliability and validity of Zimbardo Time Perspective inventory scores in academically talented adolescents*, Educational and Psychological Measurement, 67, 487-504, 2007.
- Yalom I. D., *Existential psychotherapy*, New York, NY, Basic Books, 1980.
- Zaleski Z., Cycon A., Kurc A., *Future time perspective and subjective well-being in adolescent samples*, In P. Schmuck K.M. Sheldon (Eds.). *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*, pp. 58-67. Goettingen, Germany, Hogrefe e Huber Publishers, 2001.
- Zambianchi M., Bitti P., Gremigni P., *Prospettiva temporale, pianificazione dell'agenda personale e adozione di comportamenti a rischio in adolescenza*, Psicologia Clinica Dello Sviluppo, 14(2), 397-414, 2010.
- Zammuner V.L., *I focus group*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- Zanellato L., *L'adolescente e le relazioni familiari*. <http://hdl.handle.net>, 2010.
- Zimbardo P., Boyd J., *Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric*, Journal of Personality & Social Psychology, 77(6), 1271-1288, 1999.
- Zimmerman. B.J., Cleary T.J., *Lo sviluppo dell'agentività personale degli adolescenti e il ruolo dell'autoefficacia e delle abilità autoregolarie*, in F. Pajares, T. Urdan (a cura di), *L'autoefficacia degli adolescenti. Dalla scuola ai comportamenti a rischio*, Trento, Erikson, 2007 (Ed. or.: *Self-efficacy beliefs of adolescents*, Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006).
- Zimmermann P., *Attachment representations and characteristics of friendships relations during adolescence*, Journal of Experimental Child Psychology, 88, 83-101, 2004.

Documenti europei

COMMISSIONE EUROPEA, *Anno Europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale* (2010). Documento quadro strategico. Priorità e orientamenti per le attività dell'Anno Europeo 2010, D 2008; Council of the European Union, *Joint Report on Social Protection and Social Inclusion*, Brussels 2009; C.E. *Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*, COM (2006) 481 def.

COMMISSIONE EUROPEA, *Risoluzione Del Consiglio del 27 novembre 2009 su un quadro rinnovato di cooperazione europea in materia di gioventù (2010-2018)*

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Comunicazione della commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo. Efficienza ed equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*, (COM(2006)481), 8.9.2006, Bruxelles.

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Investire efficientemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa*, (COM(2002) 779), 10.1.2003, Bruxelles.

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, 30.10.2000, Bruxelles.

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI, *Iniziativa faro Europa 2020: l'Unione dell'innovazione*, (COM(2010) 546), 6.10.2010, Bruxelles.

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI, *Youth on the Move: un'iniziativa per valorizzare il potenziale dei giovani ai fini di una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva nell'Unione europea*, (COM(2010) 477), 15.9.2010, Bruxelles.

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI, *Un'agenda digitale europea*, (COM(2010)245), 19.5.2010, Bruxelles.

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI, *Una politica industriale integrata per l'era della globalizzazione: riconoscere il ruolo centrale di concorrenzialità e sostenibilità*, (COM(2010) 614), Bruxelles.

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI, *Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: Un contributo europeo verso la piena occupazione*, (COM(2010) 682), 23.11.2010, Strasburgo.

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI, *La Piattaforma europea contro la povertà e l'esclusione sociale: un quadro europeo per la coesione sociale e territoriale*, (COM(2010) 758), 16.12.2010, Bruxelles.

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE, *EUROPA 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, (COM(2010) 2020), 3.3.2010, Bruxelles.

CONCLUSIONI DEL CONSIGLIO, *Un quadro coerente di indicatori e parametri di riferimento per monitorare i progressi nella realizzazione degli obiettivi di Lisbona in materia di istruzione e formazione*, 25 maggio 2007.

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Conclusioni del Consiglio e dei Rappresentanti del Governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su efficienza ed equità nell'istruzione e formazione* (2006/C 298/03), in Gazzetta Ufficiale dell'UE del 18.12.2006.

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, Consiglio europeo di Bruxelles, 16 e 17 ottobre 2003. *Conclusioni della presidenza*, 25.11.2003, Bruxelles.

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, 18.5.2004, Bruxelles.

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO relativa a *competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18 dicembre 2006 (2006/962/CE),

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO *sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, 23 aprile 2008.

REGOLAMENTO DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO *sulla istituzione di "Erasmus+": il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport*, 11 dicembre 2013.

RISOLUZIONE DEL CONSIGLIO E DEI RAPPRESENTANTI DEI GOVERNI DEGLI STATI MEMBRI, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008, *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*, (2008/C 319/02).

RISOLUZIONE DEL CONSIGLIO E DEI RAPPRESENTANTI DEI GOVERNI DEGLI STATI MEMBRI, *riuniti in sede di consiglio del 14 dicembre 2000 relativa all'integrazione sociale dei giovani* (2000/C 374/04).

RISOLUZIONE DEL CONSIGLIO *sulle nuove competenze per nuovi lavori*, 15 novembre 2007 (2007/C 290/01).



ALLEGATI



Allegato 1. Analisi della dimensione inclusiva dell'offerta formativa e delle misure di accompagnamento dei giovani 14-18 anni affetti da disturbi mentali

QUESTIONARIO PER LA RILEVAZIONE DI BUONE PRATICHE

Il presente questionario ha la finalità di raccogliere informazioni utili per comprendere e monitorare le diverse tipologie di azioni realizzate dalle scuole per favorire l'accompagnamento e l'inserimento professionale degli studenti con disabilità, con particolare riferimento al disagio psichico e alle categorie a maggior rischio di esclusione sociale. Le chiediamo quindi di compilare il questionario in ogni sezione, fornendo i dati richiesti sia per descrivere le attività realizzate annualmente dal Suo Istituto e sia per individuare le iniziative di particolare rilevanza, che potrebbero essere considerate pratiche innovative e valide, in riferimento ai risultati conseguiti, alle metodologie utilizzate, alle relazioni create con il territorio. Questa indagine si propone infatti di individuare buone prassi ed esperienze (realizzate nell'ultimo triennio) che potrebbero essere ulteriormente potenziate e trasferite in altri contesti territoriali. Per buone prassi intendiamo azioni che si sono contraddistinte sia dal punto di vista qualitativo sia per aspetti di tipo organizzativo, con particolare attenzione alle seguenti funzioni: formazione, orientamento, tutoraggio, inserimento lavorativo e accompagnamento. Il presente questionario è articolato nelle seguenti sezioni:

SEZIONE A: Informazioni generali

SEZIONE B: Descrizione del progetto

SEZIONE C: Descrizione delle figure di supporto

SEZIONE D: Bilancio dell'esperienza

A conclusione della ricognizione i casi studio regionali saranno approfonditi attraverso ulteriori attività di rilevazione dei dati e di intervista agli operatori e docenti coinvolti. Le buone prassi saranno oggetto di una azione di comparazione e reporting, per la diffusione a livello nazionale. Vi ringraziamo per il prezioso contributo che vorrete fornire a questo progetto di ricerca. Buon Lavoro!

SEZIONE A
Informazioni generali sulla scuola

1. Denominazione dell'Istituto
2. Indirizzo
3. Regione
4. Provincia
5. Recapiti telefonici
6. E-mail
7. Sito web dell'Istituto
8. Breve presentazione dell'Istituto Scolastico e del contesto territoriale/sociale di riferimento (max. 1000 caratteri)
9. Quale territorio geografico (comunale, provinciale) rappresenta il potenziale ambito di riferimento dell'Istituto?
10. Indicativamente, quale è la popolazione residente del territorio di riferimento?
11. Quali sono le caratteristiche socio-economiche del territorio? (urbano, rurale, industriale... max. 1000 caratteri)
12. Quali sono, eventualmente, le principali problematiche educative del territorio? (forte dispersione scolastica, disoccupazione, ecc. max. 1000 caratteri)
13. N. complessivo di studenti iscritti attualmente
14. Indicare il N. complessivo di studenti con disabilità certificata
15. Indicare di questi il N. complessivo di studenti con disabilità PSICHICA certificata
16. Riportare nella colonna di sinistra il codice ICD-10 e nella colonna di destra il numero di studenti affetti dal corrispondente disturbo. Indica Codice ICD - 10
17. N. docenti attualmente in organico
18. N. docenti di sostegno
19. Altre figure/operatori che all'interno della scuola si occupano di disabilità (oltre ai docenti, specificare il numero per ogni tipologia di funzione e ruolo):
 - psicologo
 - pedagogo
 - tutor formativo
 - insegnanti/formatori di sostegno
 - mediatori culturali o linguistico-culturali
 - orientatore
 - operatore ASL
 - operatore socio-sanitario
 - assistente sociale
 - educatore
20. Breve descrizione dei servizi che l'Istituto Scolastico garantisce ogni anno a supporto

degli studenti con disabilità:

- sportello di accoglienza
- servizio di counselling
- servizio di supporto alle famiglie
- servizio di tutoraggio
- servizio di mediazione culturale
- altro

21. Indicare eventualmente la sezione del sito WEB dell'Istituto dove tali servizi sono descritti.

22. Ulteriori dotazioni e attività dell'Istituto, accessibili agli studenti con disabilità:

- palestra
- piscina
- gruppo teatrale
- sala musica
- laboratorio informatico
- visite di studio
- fattoria didattica
- laboratorio artigianale
- altro

23. Ulteriori eventuali elementi che caratterizzano la scuola

SEZIONE B

Informazioni sulle azioni innovative/buone prassi in favore di studenti con disabilità

DATI GENERALI SULL'AZIONE INNOVATIVA

24. Titolo del progetto

25. Enti promotori e partners

26. Durata totale (mesi)

27. Data di avvio (mese/anno) e conclusione (effettiva)

28. Anno Scolastico di riferimento:

DESCRIZIONE DEL PROGETTO

29. Descrivere sinteticamente il progetto e le finalità generali (max. 2000 caratteri)

30. Descrivere in particolare le specifiche attività in favore degli studenti certificati con disabilità psichica (max.1000 caratteri)

ARTICOLAZIONE DEL PROGETTO (OBIETTIVI SPECIFICI, FASI, ATTIVITÀ)

31. Obiettivi specifici

32. Fasi e Attività:

- fase
- attività
- figure professionali impegnate nell'attività
- n. di ore realizzate

PROMOZIONE E INFORMAZIONE SUL PROGETTO/SERVIZIO

33. Il progetto è stato inserito e descritto nel POF?
34. Se Sì, allegare il POF o indicare di seguito l'URL della pagina del sito web dove è consultabile.
35. Se non si dispone del file da allegare, indicare di seguito l'URL della pagina del sito web dove è consultabile.
36. Esiste una pagina/sezione del sito Web dove tale progetto è presentato?
37. Se Sì, indicare l'indirizzo web (URL) della pagina.
38. Sono stati realizzati specifici materiali informativi?
39. Se sì, indicare dove sono reperibili o allegarli.
40. A chi erano destinati?
- studenti
 - genitori
 - docenti
 - altro
41. Con quali altre modalità sono stati informati i potenziali destinatari dell'iniziativa (incontri, seminari, ecc.)?
42. Quali altre azioni sono state realizzate per promuovere e diffondere l'informazione su questo progetto (ad esempio: coinvolgimento di associazioni, incontri con referenti istituzionali, ecc.)?

RISULTATI DEL PROGETTO

Descrivere i risultati in termini di:

43. Numero di studenti coinvolti complessivamente nel progetto:
- n. studenti maschi
 - n. studenti femmine
 - n. totale
44. Numero di studenti con disabilità coinvolti complessivamente nel progetto:
- n. studenti maschi
 - n. studenti femmine
 - n. totale
45. Numero di studenti con disabilità psichica coinvolti nel progetto:
- n. studenti maschi
 - n. studenti femmine

- n. totale
46. Riportare nella colonna di sinistra il codice ICD-10 e nella colonna di destra il numero di studenti affetti dal corrispondente disturbo.
 47. Numero di studenti con disabilità psichica coinvolti in attività di orientamento
 48. Numero di studenti con disabilità psichica formati
 49. Numero di studenti con disabilità psichica formati e qualificati
 50. Numero di studenti con disabilità psichica inseriti in tirocinio
 51. Numero di studenti con disabilità psichica inseriti stabilmente in azienda
 52. Numero di studenti con disabilità psichica che hanno beneficiato di altri servizi
 53. Specificare la tipologia degli altri servizi
 54. Eventuali ulteriori note sui risultati conseguiti in favore degli studenti con disabilità psichica (max. 1000 caratteri)
 55. Numero di docenti beneficiari di azioni formative
 56. Numero di docenti di formazione docenti
 57. Numero di altri soggetti beneficiari
 58. Eventuali ulteriori note sui risultati conseguiti in favore di altri beneficiari.

TIPOLOGIE SPECIFICHE DI AZIONI

59. Il progetto ha previsto specifiche azioni di accoglienza in favore di soggetti con disabilità psichica?
60. Se Sì, quali?
 - sportello di accoglienza
 - attività di informazione iniziale
 - patto formativo
 - questionario di accoglienza
 - altro
61. Quanti studenti con disabilità psichica sono stati coinvolti?
62. Descrivere brevemente le attività di accoglienza realizzate (max. 1000 caratteri)
63. Quali metodologie/strumenti/risorse educative sono state utilizzate? (indicare ed allegare specifici strumenti, compresi software, questionari, ecc. se in dotazione alla scuola)
64. Il progetto ha previsto specifiche azioni di orientamento professionale in favore di soggetti con disabilità psichica?
65. Se Sì, quali?
 - colloquio di orientamento
 - bilancio di competenze
 - informazione e orientamento alle professioni
 - orientamento di gruppo
 - altro
66. Quanti studenti con disabilità psichica sono stati coinvolti?

67. Descrivere brevemente le attività realizzate (max. 1000 caratteri).
68. Quali metodologie/strumenti/risorse educative sono state utilizzate? (indicare ed allegare specifici strumenti, compresi software, questionari, ecc. se in dotazione alla scuola).
69. Quali sono stati i principali risultati di questa azione?
70. Il progetto ha previsto specifiche azioni di formazione a supporto della transizione scuola/lavoro in favore di soggetti con disabilità psichica?
71. Se Sì, quali e in quale ambito?
- competenze di base
 - competenze trasversali
 - competenze professionali
 - comunicazione
 - competenze informatiche e web
 - competenze linguistiche
 - competenze relazionali
 - altro
72. Quanti studenti con disabilità psichica hanno iniziato il percorso?
73. Quanti studenti con disabilità psichica hanno completato il percorso?
74. Quali sono stati i contenuti dei principali moduli formativi?
75. Quali metodologie formative sono state utilizzate? (max. 1000 caratteri)
76. Quante ore è durato complessivamente il percorso formativo per ogni studente con disabilità psichica?
77. Quali strumenti/risorse educative sono state utilizzate? (indicare specifici strumenti, compresi software, questionari, ecc. se in dotazione alla scuola)
78. Allega strumenti o risorse educative.
79. Quali sono stati i principali risultati di questa azione?
80. Che tipo di certificazione è stata rilasciata ai partecipanti?
81. Il progetto ha previsto specifiche azioni di tirocinio formativo/work experience, durante il percorso di studio in favore di soggetti con disabilità psichica?
82. Se Sì, in quali settori?
- agricoltura, pesca, foreste
 - ambiente, ecologia, territorio
 - arte, beni culturali, restauro
 - artigianato
 - commercio
 - grafica, editoria, design
 - industria
 - informatica e telecomunicazioni
 - moda, estetica e benessere
 - servizi socio-educativi

- tempo libero, spettacolo, sport
 - trasporti
 - turismo e ristorazione
 - altro
83. Quanti studenti con disabilità psichica hanno iniziato il percorso di tirocinio?
84. Quanti studenti con disabilità psichica hanno completato il percorso di tirocinio?
85. Quali metodologie di gestione e tutoraggio dei tirocini sono state utilizzate?
- visite del tutor in azienda
 - incontri di gruppo con altri tirocinanti
 - questionari di monitoraggio
 - colloqui di tutoraggio e verifica
 - compilazione "diario di bordo"
 - compilazione e-portfolio
 - altro
86. Quali strumenti/risorse educative sono state utilizzate? (indicare specifici strumenti, compresi software, e-portfolio, questionari, ecc. se in dotazione alla scuola).
87. Quale è stata in media la durata in ore dei tirocini realizzati?
88. Quali sono state le principali criticità incontrate dagli studenti con disabilità psichica e come sono state risolte?
89. Quali sono stati i principali risultati di questa azione?
90. Quale tipologia di attestazione è stata rilasciata (attestato di frequenza, certificazione di competenze, altro...) e da chi (Scuola, Azienda, Servizi per il lavoro, ecc.)?
91. Quale è stato il giudizio delle aziende rispetto a questa attività?
92. Con quali modalità è stato rilevato tale giudizio? (questionari, interviste, ecc.)
93. Il progetto ha previsto specifiche azioni di tutoraggio e accompagnamento al lavoro in favore di soggetti con disabilità psichica?
94. Se Sì, quali?
- colloqui di tutoraggio
 - visite in azienda
 - percorsi di mentoring
 - colloqui con tutor aziendali
 - colloqui con operatori socio-sanitari
 - colloqui con le famiglie
 - altro
95. Descrivere brevemente le attività di tutoraggio e di accompagnamento (max. 5 righe)
96. Quali strumenti/risorse educative sono state utilizzate? (indicare specifici strumenti, compresi software, questionari, ecc. se in dotazione alla scuola).
97. Quali sono stati i principali risultati di questa azione?
98. Quanti studenti con disabilità psichica hanno beneficiato di queste attività?

99. Per quante ore complessivamente?
100. Quanti operatori/tutor sono stati impegnati nelle azioni di tutoraggio?
101. Per quante ore complessivamente?
102. Il progetto ha previsto azioni di inserimento lavorativo in favore di soggetti con disabilità psichica, dopo il percorso di studio?
103. Se Sì, in quali settori?
- agricoltura, pesca, foreste
 - ambiente, ecologia, territorio
 - arte, beni culturali, restauro
 - artigianato
 - commercio
 - grafica, editoria, design
 - industria
 - informatica e telecomunicazioni
 - moda, estetica e benessere
 - servizi socio-educativi
 - tempo libero, spettacolo, sport
 - trasporti
 - turismo e ristorazione
 - altro
104. Quanti studenti con disabilità psichica sono stati inseriti in azienda?
105. Quanti studenti con disabilità psichica sono stati inseriti in modo stabile in azienda?
106. Con quali modalità?
- borsa lavoro
 - apprendistato
 - contratto di lavoro a tempo indeterminato
 - contratto di lavoro a tempo determinato
 - socio di cooperativa sociale
 - imprenditore/libera professione
107. Con quali modalità?
- borsa lavoro
 - apprendistato
 - contratto di lavoro a tempo indeterminato
 - contratto di lavoro a tempo determinato
 - socio di cooperativa sociale
 - imprenditore/libera professione
 - tirocinio in azienda
 - inserimento socio-terapeutico

- altro
107. Quali incentivi sono stati offerti alle aziende?
108. Come sono state individuate le aziende?
109. Descrivere sinteticamente le attività di inserimento in azienda.
110. Quali sono state le principali criticità incontrate?
111. Il progetto ha previsto specifiche azioni di supporto alle famiglie degli studenti con disabilità psichica?
112. Se Sì, quali?
- colloquio di accoglienza per i genitori
 - incontri periodici
 - percorsi di educazione alla genitorialità
 - sportello di ascolto
 - consulenza psicologica
 - partecipazione a momenti di verifica/miglioramento
 - altro
113. Quanti genitori di studenti con disabilità psichica hanno beneficiato di questa attività?
114. Descrivere brevemente le attività realizzate (max. 5 righe).
115. Quante ore è durata complessivamente questa azione?
116. Quali strumenti/risorse educative sono state utilizzate?
117. Quali sono stati i principali risultati di questa azione?
118. Quali sono stati eventuali aspetti di criticità di questa azione?
119. Quale è stato il giudizio dei genitori rispetto a questa attività?
120. Con quali modalità è stato rilevato tale giudizio? (questionari, interviste, ecc.)

TIPOLOGIA DI POLICY

121. All'interno di quale tipologia di policy il progetto potrebbe essere meglio inserito?
- azioni di prevenzione della dispersione scolastica e formativa
 - orientamento professionale
 - sostegno all'inclusione lavorativa delle persone disabili
 - creazione di reti territoriali
 - sostegno all'inclusione scolastica delle persone disabili
 - socializzazione al lavoro e formazione in alternanza
 - altro

RETE TERRITORIALE

122. Il progetto ha previsto il coinvolgimento di soggetti/istituzioni esterne?
123. Se Sì, quali sono stati i soggetti maggiormente coinvolti?
124. Come descrive la rete territoriale della scuola, in riferimento alle attività di inserimento lavorativo dei soggetti con disabilità?

ACCORDI DI RETE

125. Indicare con quali di questi enti/organizzazioni sono stati formalizzati (convenzioni, protocolli d'intesa, ecc.):

- altre Agenzie Formative o CFP: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- scuole secondarie di I grado: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- scuole secondarie di II grado: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- Centri Territoriali Permanenti (CTP): Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- ASL: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- consultori pubblici/privati: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- servizi Socio/educativi: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- tribunale dei Minori: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- centri per l'Impiego: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- centri di orientamento: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- centri di aggregazione: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- associazioni di volontariato: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- associazioni polisportive: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- aziende: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- associazioni di categoria: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- associazioni di genitori: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- case Famiglia: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- cooperative: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- Ministero della Pubblica Istruzione: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati
- altro: Accordi Formalizzati - Accordi non formalizzati

126. Se hai indicato "Altro" nella domanda precedente, per favore specifica il tipo di ente e il numero di accordi formalizzati e non formalizzati.

TIPOLOGIA DI FINANZIAMENTO

127. Come è stato finanziato?

- Bilancio d'Istituto
- Fondi Europei
- Cofinanziamento FSE
- Fondi istituzionali
- Fondi Esterni
- Altro

128. Per favore integra la domanda precedente, se hai risposto "Fondo europeo" specifica quale programma.

129. Per favore integra la domanda precedente, se hai risposto "Fondo istituzionale"

specifica quale fondo (Regione, Provincia, Comune).

130. Per favore integra la domanda precedente, se hai risposto "Altro" specifica quale finanziamento.

MATERIALI E STRUMENTI

131. Tipologia di materiali utilizzati/elaborati nel progetto, con particolare riferimento agli studenti con disabilità psichica:

- schede
- schede di valutazione
- materiale audiovisivo
- strumenti informatici
- strumenti di supporto individuali
- cartelloni
- quaderni operativi
- vocabolari bilingue
- strumenti standardizzati (Test psicologici)
- schede di autovalutazione ed eterovalutazione
- altro

132. Per favore integra la domanda precedente, se hai risposto "Strumenti di supporto individuali" per favore indica quali strumenti.

133. Per favore integra la domanda precedente, se hai risposto "Altro" per favore indica quali strumenti.

VALUTAZIONE FINALE

134. Come è stato valutato il progetto? Indicare le modalità di realizzazione della valutazione, dal punto di vista degli apprendimenti:

- prove di verifica
- bilancio di competenze
- intervista ai partecipanti
- Altro

135. Come è stato valutato il progetto? Indicare le modalità di realizzazione della valutazione, dal punto di vista dell'orientamento professionale:

- stesura del CV
- intervista ai partecipanti
- questionario di valutazione
- altro

136. Come è stato valutato il progetto? Indicare le modalità di realizzazione della valutazione, dal punto di vista dell'inserimento lavorativo:

- contratti di lavoro registrati

- intervista ai partecipanti
 - questionario di valutazione
 - altro
137. Come è stato valutato il progetto? Indicare le modalità di realizzazione della valutazione, dal punto di vista dell'azione complessiva:
- intervista ai partecipanti
 - questionario di valutazione
 - altro

SEZIONE C

Figure di supporto

138. Elenca qui di seguito le figure di supporto all'iniziativa progettuale:
- insegnanti/formatori di sostegno
 - mediatori culturali o linguistico-culturali
 - tutor dell'integrazione culturale e/o tutor etnico
 - orientatore
 - tutor
 - psicologo
 - personale ausiliario
 - operatore ASL
 - operatore socio-sanitario
 - assistente sociale
 - educatore di Strada
 - educatore di Comunità
 - operatore territoriale dei servizi sociali
 - altro
 - per favore integra la domanda precedente Se hai risposto "Altro", per favore specifica il tipo di figura
139. Sono state realizzate specifiche azioni di formazione docenti?
- se Sì, specificare i contenuti dei percorsi di formazione e la durata in ore

SEZIONE D

Bilancio d'esperienza

140. Se possibile allegare documenti/risorse disponibili per la descrizione del progetto:
- analisi dei fabbisogni dei destinatari
 - definizione del quadro metodologico
 - nomina del Comitato Tecnico Scientifico

- nomina del Gruppo di progetto
- sito Web
- materiale informativo sul progetto
- elenco partecipanti
- schede e documenti di gestione
- materiali didattici e risorse educative
- materiali e risorse per l'orientamento
- materiali e risorse per il tutoraggio e l'accompagnamento
- materiali e risorse per la gestione dei tirocini e degli inserimenti
- convenzioni con soggetti esterni e protocolli di gestione
- strumenti per il monitoraggio e la valutazione
- nomina valutatore esterno
- report del progetto
- report di valutazione
- altro
- integra la domanda precedente, se hai risposto "Altro" specifica documenti/risorse disponibili.

PUNTI DI FORZA

141. Quali sono gli elementi di forza del progetto? In particolare, in termini di

- strategia di intervento ed individuazione dei bisogni specifici:
- quadro logico progettuale ed organizzazione delle attività:
- risorse professionali:
- risorse didattiche:
- innovatività, rispetto ad altri interventi:
- riproducibilità (nello stesso contesto)
- trasferibilità (in contesti diversi)
- sostenibilità (economica e organizzativa)
- interazione con il territorio (rete)
- impatto sul contesto territoriale
- efficacia dei risultati (Es. % di inserimenti sul totale dei partecipanti)
- efficacia dei processi (Costo del progetto, efficacia della gestione economica, ecc.)
- azioni di informazione, promozione e diffusione
- altro (specificare)

PUNTI ATTENZIONE

142. Quali sono stati gli elementi di criticità dell'esperienza, gli ostacoli e gli aspetti che hanno generato maggiori difficoltà al progetto? Come sono stati superati?

- In caso di trasferimento dell'esperienza in altri contesti, quali dovrebbero essere i punti di maggiore attenzione da considerare e monitorare?
- Indicare eventualmente ulteriori siti web o link di riferimento per una migliore documentazione del progetto

Dati del compilatore

- (a) Nome
- (b) Cognome
- (c) Telefono
- (d) Mail

Allegato 2

Elenco delle Scuole che hanno partecipato al progetto suddivise per ogni singola regione in relazione al genere, nazionalità, disabilità certificata e non

Regione Lazio

Nome Istituto	Provincia	Ragazzi che hanno partecipato Maschi	Ragazzi che hanno partecipato Femmine	Studenti Immigrati Maschi	Studenti Immigrati Femmine	Studenti disabili certificati Maschi	Studenti disabili certificati Femmine	Studenti disabili non certificati Maschi	Studenti disabili non certificati Femmine	Totale studenti coinvolti
I.T.C. "Lucio Lombardo Radice"	Roma	32	13	2	4	4	0	0	0	55
I.T.A. "Emilio Sereni"	Roma	28	15	1	2	0	0	1	0	47
I.I.S. "Einaudi"	Frosinone	11	35	3	5	0	0	2	0	56
I.I.S. "Bragaglia"	Frosinone	24	1	5	0	5	0	0	0	35
I.I.S. "Savoia"	Rieti	3	24	1	3	3	0	0	0	34
I.I.S. "Statista Aldo Moro"	Rieti	34	5	1	3	0	0	0	0	43
I.T.C.I.G. "M. Buonarroti"	Roma	57	24	7	5	0	0	0	0	93
I.I.S. "Carlo E Nello Rosselli"	Latina	55	22	10	3	1	0	0	0	91
I.P.S.A.R. "Celletti"	Latina	23	12	2	1	2	0	0	0	40
I.P.S.A.R. "Tor Carbone"	Roma	33	26	1	5	2	0	0	0	67
Liceo Scientifico "R. Levi"	Roma	7	13	0	1	0	0	0	0	21
I.T.T. "Leonardo Da Vinci"	Viterbo	48	2	4	1	0	0	0	0	55
I.P.S.S. "Jean Piaget"	Roma	5	29	0	2	4	0	0	0	40
I.I.S. "F. Orioli"	Viterbo	29	24	1	1	1	0	0	0	56
I.T.A.S. "Garibaldi"	Roma	19	12	1	0	0	0	0	0	32
I.P.S.S.C.T. "L. Einaudi"	Roma	14	11	1	4	1	0	0	0	31
I.T.I.S. "Don Giuseppe Morosini"	Frosinone	69	0	4	0	0	0	0	0	73
Totale scuole=17		491	268	44	40	23	0	3	0	869

Regione Marche

Nome Istituto	Provincia	Ragazzi che hanno partecipato		Studenti Immigrati		Studenti disabili non certificati		Studenti disabili non certificati		Totale studenti coinvolti
		Femmine	Maschi	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi		
I.I.S. "Panzini"	Ancona	16	21	7	8	0	0	0	0	52
I.I.S. "Podesti Calzecchi-Onesti"	Ancona	15	18	8	6	0	0	0	0	47
I.I.S. "Volta"	Pesaro Urbino	25	6	11	0	2	0	0	0	44
I.I.S. "Cecchi"	Pesaro Urbino	28	25	0	1	3	2	0	0	59
Istituto Professionale "Corridoni"	Macerata	17	11	8	3	2	0	0	0	41
I.P.S.S.A.R.T. "Varnelli"	Macerata	20	20	8	3	0	0	0	0	51
I.P.S.I.A. "S. Benedetto del Tronto"	Ascoli Piceno	17	25	13	3	1	0	0	0	59
I.I.S. "Einaudi"	Fermo	22	20	3	3	3	2	0	0	53
I.P.S.I.A. "Ricci"	Fermo	41	7	9	0	1	1	0	0	59
Totale scuole=9		201	153	67	27	12	5	0	0	465

Regione Molise

Nome Istituto	Provincia	Ragazzi che hanno partecipato		Studenti Immigrati		Studenti disabili non certificati		Studenti disabili non certificati		Totale studenti coinvolti
		Femmine	Maschi	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi		
I.T.I.S. "Mattei"	Isernia	51	1	6	0	2	0	0	0	60
Istituto d'Arte "Manuppella"	Isernia	6	29	1	2	0	0	0	0	38
I.S.I.S.S. "Bojano"	Bojano (CB)	27	34	7	2	1	0	0	0	71
I.S.I.S.S. "Giordano"	Venafro (IS)	42	17	1	2	1	0	0	0	63
Totale scuole=4		126	81	15	6	4	0	0	0	232

Regione Puglia

Nome Istituto	Provincia	Ragazzi che hanno partecipato		Studenti Immigrati Maschi	Studenti Immigrati Femmine	Studenti disabili non certificati	Studenti disabili non certificati Maschi	Studenti disabili non certificati Femmine	Totale studenti coinvolti
		Maschi	Femmine						
I.T.I.S. "Majorana"	Brindisi	30	27	2	0	0	0	0	59
I.T.G. "Giannone-Masi"	Foggia	41	16	2	1	0	0	0	60
I.I.S.S. "Notarangelo"	Foggia	14	20	2	1	0	0	0	37
I.T.C. "Romanazzi"	Bari	30	25	0	4	0	0	0	59
I.T.A.S. "Deledda"	Lecce	16	43	0	1	0	0	0	60
I.I.S.S. "Pacinotti"	Taranto	48	2	0	0	0	0	0	50
I.I.S.S. "Majorana"	Bari	41	5	1	1	0	0	0	48
I.I.S.S. "Morvillo Falcone"	Brindisi	5	33	1	1	0	0	0	40
I.I.S.S. "Garrone"	Barletta	16	49	1	1	0	0	0	67
I.I.S.S. "Marco Polo"	Bari	36	14	1	0	0	0	0	51
I.I.S.S. "Giulio Cesare"	Bari	24	23	2	1	0	0	0	50
I.P.S.E.O. "Moro"	S. Cesarea Terme (Le)	21	27	1	5	0	0	0	54
Totale scuole=11		366	284	13	16	0	0	0	635

Regione Campania

Nome Istituto	Provincia	Ragazzi che hanno partecipato		Studenti Immigrati Maschi	Studenti Immigrati Femmine	Studenti disabili certificati		Studenti disabili non certificati		Totale studenti coinvolti
		Maschi	Femmine			Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	
Istituto "Aldo Moro"	Benevento	68	25	4	5	1	2	0	0	105
Istituto "Palmieri"	Benevento	21	17	3	2	1	1	0	0	45
Istituto "De Gruttola"	Avellino	46	5	4	0	0	0	0	0	55
Istituto "Grottaminarda"	Avellino	27	19	3	6	1	1	0	0	57
Istituto "Galvani"	Napoli	69	3	2	0	1	0	0	0	75
Istituto "Maria Curle"	Napoli	45	1	2	0	1	0	0	0	49
Istituto "Nitti"	Napoli	3	33	2	2	1	1	0	0	42
Istituto "Enriques"	Napoli	29	0	2	2	1	0	0	0	34
Istituto "Ancel Keys"	Castelnuovo Cilento (Sa)	14	27	2	1	1	1	0	0	46
Istituto "Conti"	Caserta	39	0	2	1	1	0	0	0	43
Istituto "Graziani"	Napoli	5	32	0	1	2	0	0	0	40
Totale scuole=11		366	162	26	20	11	6	0	0	591

Elenco degli Autori

Boffo Vanna, Ricercatrice a tempo indeterminato e Professore aggregato di Pedagogia generale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Si occupa di Educazione degli Adulti e di Pedagogia del lavoro.

Ceroni Arianna, Psicologa, Specialista in Valutazione Psicologica e Counseling. Esperta in orientamento scolastico e professionale. Socia Cross Competence - Società di Formazione, Testing e Consulenza aziendale.

Del Gobbo Giovanna, Ricercatrice confermata di Pedagogia generale e sociale e Professore aggregato presso l'Università degli Studi di Firenze.

Ferraro Speranzina, Dirigente scolastico utilizzato presso il MIUR come responsabile delle seguenti aree educative: dispersione scolastica, orientamento permanente, scuola in ospedale e a domicilio, scuola in carcere e nuovi modelli d'intervento scuola fuori della scuola. Coordinatrice del Piano di azioni per l'orientamento lungo tutto l'arco della vita. Attività di impegno più che trentennale sul tema della dispersione scolastica, dell'abbandono e dell'orientamento formativo. Responsabile tecnica e scientifica di due portali MIUR: portale per la scuola in ospedale (<http://pso.istruzione.it>) e portale per l'orientamento alla scelta "*io scelgo io studio*" (<http://www.istruzione.it/orientamento/>).

Fonzo Concetta, Esperta di sistemi e politiche di orientamento e inclusione sociale. Presso l'ISFOL, segue reti e progetti nell'ambito del Programma comunitario Erasmus + (già Programma integrato per l'apprendimento) inerenti l'orientamento lungo tutto l'arco della vita e l'apprendimento permanente. Membro della Rete internazionale per la mobilità e l'orientamento "Euroguidance" e della Rete europea per le politiche per l'orientamento permanente "ELGPN". Esperienza pluriennale nel settore della mobilità internazionale e dell'orientamento permanente. Ha pubblicato articoli e volumi per professionisti del settore education e giovani sui temi della mobilità internazionale per motivi di studio e formazione e i sistemi di orientamento in Europa.

Galasso Vittorio, Psicologo. Specialista in Valutazione Psicologica e Counseling, Esperto in orientamento scolastico e professionale. Socio Cross Competence - Società di Formazione, Testing, Consulenza aziendale.

Graziani Anna, Psicologa. Specialista in Valutazione Psicologica e Counseling. Esperta in orientamento scolastico e professionale. Socia Cross Competence-Società di Formazione, Testing e Consulenza aziendale.

Iannis Giulio, Docente a contratto Università di Siena, consulente esperto nell'ambito dell'orientamento professionale. Ha coordinato progetti di ricerca intervento per lo sviluppo dei sistemi locali di orientamento e di prevenzione della dispersione scolastica e formativa. Partner di Pluriversum, società di consulenza di Siena, per lo sviluppo di modelli e strumenti ICT nel campo dell'orientamento.

Laghi Fiorenzo, Docente di Psicologia dello sviluppo presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di sviluppo e socializzazione, Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza, Università degli studi di Roma. È Direttore del Master di II livello in Disturbi dello spettro autistico in adolescenza. Ha pubblicato numerosi articoli internazionali e volumi sull'analisi dei fattori di rischio e di protezione in preadolescenti e adolescenti con sviluppo tipico e atipico e coordina programmi di intervento finalizzati all'inclusione scolastica e lavorativa di adolescenti con disturbo dello spettro autistico.

Ilari Fabiana, Psicologa dell'età evolutiva e psicoterapeuta cognitiva. Esperta in orientamento scolastico e professionale.

Lang Tiziana, Ricercatrice Isfol, esperta di politiche del lavoro e relazioni industriali. Si occupa di programmazione comunitaria con particolare riferimento alle politiche attive del lavoro, ai servizi per l'impiego e agli strumenti di ingegneria finanziaria per l'autoimpiego e la microimprenditorialità. E' componente del Comitato di gestione del programma "EaSI 2014-2020" presso la Commissione europea.

Lorusso Barbara, Laureata in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione e Psicologia del benessere nel corso di vita, esperta in Criminologia. Volge particolare attenzione alla psicopatologia e alla devianza minorile.

Muschitiello Angela, Ricercatore confermato, Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di "Formazione, psicologia e comunicazione" - Università degli Studi di Bari.

Pavoncello Daniela, Ricercatrice ISFOL. Esperienza pluriennale nel settore dell'orientamento scolastico/professionale e della formazione professionale privilegiando gli interventi rivolti alla fascia giovanile ed in particolare all'area del disagio. Ha condotto sul tema ricerche e progetti in ambito nazionale e comunitario. Ha pubblicato numerosi testi ed articoli riguardanti i giovani e il loro inserimento nel mondo del lavoro.


Romano Titti, Dottore di Ricerca in Sociologia e Ricerca Sociale; collabora presso di Dipartimento di Scienze Sociali - Università Federico II di Napoli; ha svolto numerose ricerche in ambito educativo e pubblicato saggi e volumi sui temi della professionalità docente, del contrasto alla dispersione scolastica e dell'integrazione degli alunni immigrati.

Sammartino Pierfrancesco, Psicoterapeuta.

Serantoni Grazia, Psicologa, psicoterapeuta, dottoranda di ricerca in Psicologia e Neu-

rosienze Sociali, Dipartimento di Psicologia, Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza Università di Roma.

Spagnolo Amedeo, Medico epidemiologo, Dirigente di ricerca ISFOL, Responsabile del Progetto Strategico Pro.P.



Collana editoriale I libri del Fondo sociale europeo

1. **I termini della formazione.** *Il controllo terminologico come strumento per la ricerca*, 2002
2. **Compendio normativo del FSE.** *Manuale 2000-2006*, 1a edizione 2002, 2a edizione aggiornata 2003
3. **Compendio normativo del FSE.** *Guida operativa*, 1a edizione ed. 2002, 2a edizione aggiornata 2003
4. **Il FSE nel web.** *Analisi della comunicazione attraverso Internet*, 2002
5. **Informazione e pubblicità del FSE: dall'analisi dei piani di comunicazione ad una proposta di indicatori per il monitoraggio e la valutazione**, 2003
6. **Politiche regionali per la formazione permanente.** *Primo rapporto nazionale*, 2003
7. **Sviluppo del territorio nella new e net economy**, 2003
8. **Le campagne di informazione pubblica: un'esperienza nazionale sulla formazione e le politiche attive del lavoro**, 2003
9. **L'attuazione dell'obbligo formativo.** *Terzo rapporto di monitoraggio*, 2003
10. **Manuale per il tutor dell'obbligo formativo.** *Manuale operativo e percorsi di formazione*, 2003
11. **Secondo rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia.** *Anno formativo 2000-2001*, 2003
12. **Fondo sociale europeo: strategie europee e mainstreaming per lo sviluppo dell'occupazione**, 2003
13. **Il Centro di Documentazione: gestione e diffusione dell'informazione**, 2003
14. **I contenuti per l'apprendistato**, 2003
15. **Formazione continua e politiche di sostegno per le micro-imprese**, 2003
16. **L'apprendimento organizzativo e la formazione continua on the job**, 2003
17. **L'offerta di formazione permanente in Italia.** *Primo rapporto nazionale*, 2003
18. **Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso.** *Primo rapporto nazionale sulla domanda*, 2003
19. **La qualità dell'e-learning nella formazione continua**, 2003

20. Linee guida per la valutazione del software didattico nell'e-learning, 2003
21. Apprendimento in età adulta. *Modelli e strumenti*, 2004
22. Il monitoraggio e la valutazione dei Piani di comunicazione regionali: prima fase applicativa del modello di indicatori, 2004
23. La comunicazione nelle azioni di sistema e nel mainstreaming per la società dell'informazione: un modello di analisi e valutazione, 2004
24. La formazione continua nella contrattazione collettiva, 2004
25. Definizione di un modello di valutazione ex-ante della qualità degli interventi fad/e-learning cofinanziati dal FSE (volume + cd rom), 2004
26. Appunti sull'impresa sociale, 2004
27. Adult education - Supply, demand and lifelong learning policies. *Synthesis report*, 2004
28. Formazione continua e grandi imprese (volume + cd rom), 2004
29. Guida al mentoring. *Istruzioni per l'uso*, 2004
30. Gli appalti pubblici di servizi e il FSE. *Guida operativa*, 2004
31. La filiera IFTS: tra sperimentazione e sistema. *Terzo rapporto nazionale di monitoraggio e valutazione dei percorsi IFTS*, 2004
32. Una lente sull'apprendistato: i protagonisti ed i processi della formazione, 2004
33. Tecnici al lavoro. *Secondo rapporto nazionale sugli esiti formativi ed occupazionali dei corsi IFTS*, 2004
34. Approcci gestionali e soluzioni organizzative nei servizi per l'impiego, 2004
35. Indagine campionaria sul funzionamento dei centri per l'impiego, 2004
36. Indirizzi operativi per l'attuazione delle linee guida V.I.S.P.O. *Indicazioni per il Fondo sociale europeo*, 2004
37. L'attuazione dell'obbligo formativo. *Quarto rapporto di monitoraggio*, 2004
38. Terzo rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia, 2004
39. Accredimento delle sedi orientative (8 volumi in cofanetto), 2004
40. Trasferimento di buone pratiche: analisi dell'attuazione, 2004
41. Trasferimento di buone pratiche: schede di sintesi, 2004
42. Guida al mentoring in carcere, 2004
43. Applicazione del modello di valutazione della qualità dei sistemi. *Prima sperimentazione nell'area Obiettivo 3*, 2004
44. Certificazione delle competenze e life long learning. *Scenari e cambiamenti in Italia ed in Europa*, 2004
45. Fondo sociale europeo: politiche dell'occupazione, 2004
46. Le campagne di informazione e comunicazione della pubblica amministrazione, 2004
47. Le azioni di sistema nazionali: tra conoscenza, qualificazione e innovazione (volume + cd rom), 2005
48. L'analisi dei fabbisogni nella programmazione FSE 2000-2006: stato di attuazione al termine del primo triennio, 2005
49. I profili professionali nei servizi per l'impiego in Italia ed in Europa, 2005
50. Le strategie di sviluppo delle risorse umane del Centro-nord. *Un'analisi dei bandi di gara ed avvisi pubblici in obiettivo 3 2000-2003*, 2005
51. La rete, i confini, le prospettive. *Rapporto apprendistato 2004*, 2005
52. La spesa per la formazione professionale in Italia, 2005
53. La riprogrammazione del Fondo sociale europeo nel nuovo orizzonte comunitario (volume + cd rom), 2005
54. Informare per scegliere. *Strumenti e documentazione a supporto dell'orientamento al lavoro e alle professioni*, 2005
55. Conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare. *Integrazione delle politiche a problemi di valutazione*, 2005

56. **Modelli e servizi per la qualificazione dei giovani.** *V rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, 2005
57. **La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella Knowledge society** (volume + cd rom), 2005
58. **La domanda di lavoro qualificato.** *Le inserzioni a "modulo" nel 2003*, 2005
59. **La formazione continua nelle piccole e medie imprese del Veneto.** *Atteggiamenti, comportamenti, ruolo del territorio*, 2005
60. **La moltiplicazione del tutor.** *Fra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*, 2005
61. **Quarto rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia.** *Anno formativo 2002-2003*, 2005
62. **La Ricerca di lavoro.** *Patrimonio formativo, caratteristiche premianti, attitudini e propensioni dell'offerta di lavoro in Italia*, 2005
63. **I formatori della formazione professionale.** *Come (e perché) cambia una professione*, 2005
64. **I sistemi regionali di certificazione: monografie**, 2005
65. **Il Fondo Sociale Europeo nella programmazione 2000-2006: risultati e prospettive.** *Atti dell'Incontro Annuale QCS Ob3. Roma, 31 gennaio-1 febbraio 2005*, 2005
66. **Trasferimento di buone pratiche: case study.** *Terzo volume*, 2005
67. **Applicazione del modello di valutazione della qualità dei sistemi formativi in obiettivo 1.** *Seconda sperimentazione in ambito regionale*, 2005
68. **L'accompagnamento per contrastare la dispersione universitaria.** *Mentoring e tutoring a sostegno degli studenti*, 2005
69. **Analisi dei meccanismi di governance nell'ambito della programmazione regionale FSE 2000-2006**, 2005
70. **La valutazione degli interventi del Fondo sociale europeo 2000-2006 a sostegno dell'occupazione.** *Indagini placement Obiettivo 3*, 2006
71. **Aspettative e comportamenti di individui e aziende in tema di invecchiamento della popolazione e della forza lavoro.** *I risultati di due indagini*, 2006
72. **La domanda di lavoro qualificato: le inserzioni "a modulo" nel 2004**, 2006
73. **Insegnare agli adulti: una professione in formazione**, 2006
74. **Il governo locale dell'obbligo formativo.** *Indagine sulle attività svolte dalle Province per la costruzione del sistema di obbligo formativo*, 2006
75. **Dipendenze e Mentoring.** *Prevenzione del disagio giovanile e sostegno alla famiglia*, 2006
76. **Guida all'Autovalutazione per le strutture scolastiche e formative.** *Versione italiana della Guida preparata dal Technical Working Group on Quality con il supporto del Cedefop*, 2006
77. **Modelli e metodologie per la formazione continua nelle Azioni di Sistema.** *I progetti degli Avvisi 6 e 9 del 2001 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*, 2006
78. **Esiti dell'applicazione della politica delle pari opportunità e del mainstreaming di genere negli interventi di FSE.** *Le azioni rivolte alle persone e le azioni rivolte all'accompagnamento lette secondo il genere*, 2006
79. **La transizione dall'apprendistato agli apprendistati.** *Monitoraggio 2004-2005*, 2006
80. **Plus Participation Labour Unemployment Survey.** *Indagine campionaria nazionale sulle caratteristiche e le aspettative degli individui sul lavoro*, 2006
81. **Valutazione finale del Quadro comunitario di sostegno dell'Obiettivo 3 2000-2006.** *The 2000-2006 Objective 3 Community Support Framework Final Evaluation. Executive Summary*, 2006
82. **La comunicazione per l'Europa: politiche, prodotti e strumenti**, 2006
83. **Le Azioni Innovative del FSE in Italia 2000-2006.** *Sostegno alla diffusione e al trasferimento dell'innovazione. Complementarità tra il FSE e le Azioni Innovative (ex art. 6 FSE)*, 2006

84. **Organizzazione Apprendimento Competenze.** *Indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia*, 2006
85. **L'offerta regionale di formazione permanente.** *Rilevazione delle attività cofinanziate dal Fondo Sociale Europeo*, 2007
86. **La valutazione di efficacia delle azioni di sistema nazionali: le ricadute sui sistemi regionali del Centro Nord Italia**, 2007
87. **Il Glossario e-learning per gli operatori del sistema formativo integrato. Uno strumento per l'apprendimento in rete**, 2007
88. **Verso il successo formativo.** *Sesto rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, 2007
89. **xformare.it Sistema Permanente di Formazione on line.** *Catalogo dei percorsi di formazione continua per gli operatori del Sistema Formativo Integrato. Verso un quadro europeo delle qualificazioni*, 2007
90. **Impiego delle risorse finanziarie in chiave di genere nelle politiche cofinanziate dal FSE.** *Le province di Genova, Modena e Siena*, 2007
91. **I Fondi strutturali nel web: metodi d'uso e valutazione**, 2007
92. **Esiste un differenziale retributivo di genere in Italia? Il lavoro femminile tra discriminazioni e diritto alla parità di trattamento**, 2007
93. **La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti**, 2007
94. **La domanda di lavoro qualificato in Italia. Le inserzioni a modulo nel 2005**, 2007
95. **Gli organismi per le politiche di genere.** *Compiti, strumenti, risultati nella programmazione del FSE: una ricerca valutativa*, 2007
96. **L'apprendistato fra regolamentazioni regionali e discipline contrattuali.** *Monitoraggio sul 2005-06*, 2007
97. **La qualità nei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei Centri per l'Impiego: Linee guida e Carta dei Servizi**, 2007
98. **Analisi della progettazione integrata.** *Elementi della programmazione 2000/2006 e prospettive della nuova programmazione 2007/2013*, 2007
99. **L'Atlante dei Sistemi del lavoro: attori e territori a confronto.** *I risultati del SIST II mercato del lavoro attraverso una lettura cartografica*, 2007
100. **Procedure per la gestione della qualità dei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei Centri per l'Impiego.** *Manuale operativo*, 2007
101. **I modelli di qualità nel sistema di formazione professionale italiano**, 2007
102. **Sviluppo, Lavoro e Formazione. L'integrazione delle politiche.** *Atti del Seminario "Sistemi produttivi locali e politiche della formazione e del lavoro"*, 2007
103. **I volontari-mentori dei soggetti in esecuzione penale e le buone prassi nei partenariati locali**, 2007
104. **Guida ai gruppi di auto-aiuto per il sostegno dei soggetti tossicodipendenti e delle famiglie**, 2007
105. **Gli esiti occupazionali dell'alta formazione nel Mezzogiorno.** *Indagine placement sugli interventi cofinanziati dal FSE nell'ambito del PON Ricerca 2000-2006*, 2007
106. **La riflessività nella formazione: modelli e metodi**, 2007
107. **L'analisi dei fabbisogni nella programmazione FSE 2000-2006: esiti del secondo triennio**, 2007
108. **Rapporto annuale sui corsi IFTS.** *Esiti formativi ed occupazionali dei corsi programmati nell'annualità 2000-2001 e Monitoraggio dei corsi programmati nell'annualità 2002-2003*, 2007
109. **La formazione permanente nelle Regioni.** *Approfondimenti sull'offerta e la partecipazione*, 2007
110. **Le misure di inserimento al lavoro in Italia (1999-2005)**, 2008
111. **Dieci anni di orientamenti europei per l'occupazione (1997-2007).** *Le politiche del lavoro in Italia nel quadro della Strategia europea per l'occupazione*, 2008

112. **Squilibri quantitativi, qualitativi e territoriali del mercato del lavoro giovanile.** *I risultati di una indagine conoscitiva*, 2008
113. **Verso la qualità dei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei centri per l'impiego.** *Risultati di una sperimentazione. Atti del Convegno*, 2008
114. **Il lavoro a termine dopo la Direttiva n. 1999/70/CE**, 2008
115. **Differenziali retributivi di genere e organizzazione del lavoro.** *Una indagine qualitativa*, 2008
116. **La formazione dei rappresentanti delle parti sociali per lo sviluppo della formazione continua**, 2008
117. **Fostering the participation in lifelong learning.** *Measures and actions in France, Germany, Sweden, United Kingdom. Final research report*, (volume + cd rom), 2008
118. **Sostenere la partecipazione all'apprendimento permanente.** *Misure e azioni in Francia, Germania, Svezia, Regno Unito - Vol. 1 Il Rapporto di ricerca*, 2008
119. **Sostenere la partecipazione all'apprendimento permanente.** *Misure e azioni in Francia, Germania, Regno Unito, Svezia - Vol. 2 Le specifiche misure*, 2008
120. **Partecipazione e dispersione.** *Settimo rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, 2008
121. **Strumenti e strategie di governance dei sistemi locali per il lavoro.** *Monitoraggio Spi 2000-2007. Volume I*, 2008
122. **Strumenti e strategie di attivazione nei sistemi locali per il lavoro.** *Monitoraggio Spi 2000-2007. Volume II*, 2008
123. **La domanda di istruzione e formazione degli allievi in diritto-dovere all'istruzione e formazione.** *I risultati dell'indagine ISFOL*, 2008
124. **La partecipazione degli adulti alla formazione permanente.** *Seconda Rilevazione Nazionale sulla Domanda*, 2008
125. **Il bene apprendere nei contesti e-learning**, 2008
126. **Il bisogno dell'altra barca. Percorsi di relazionalità formativa**, 2008
127. **I call center in Italia: forme di organizzazione e condizioni di lavoro**, 2008
128. **Contributi per l'analisi delle politiche pubbliche in materia di immigrazione**, 2008
129. **Quattordici voci per un glossario del welfare**, 2008
130. **Il capitale esperienza. Ricostruirlo, valorizzarlo.** *Piste di lavoro e indicazioni operative*, 2008
131. **Verso l'European Qualification Framework**, 2008
132. **Le competenze per la governance degli operatori del sistema integrato**, 2008
133. **Donne sull'orlo di una possibile ripresa.** *Valutazione e programmazione 2007-2013 come risorse per la crescita dell'occupazione femminile*, 2009
134. **Monitoraggio dei Servizi per l'impiego 2008**, 2009
135. **Le misure per il successo formativo.** *Ottavo rapporto di monitoraggio del diritto-dovere*, 2009
136. **La prima generazione dell'accreditamento: evoluzione del dispositivo normativo e nuova configurazione delle agenzie formative accreditate**, 2009
137. **Le pari opportunità e il mainstreaming di genere nelle "azioni rivolte alle strutture e ai sistemi" cofinanziate dal FSE**, 2009
138. **Apprendimenti e competenze strategiche nei percorsi formativi triennali: i risultati della valutazione**, 2010
139. **Il Nuovo Accreditamento per l'Obbligo di Istruzione/Diritto-Dovere Formativo.** *La sfida di una sperimentazione in corso*, 2010
140. **Rapporto orientamento 2009.** *L'offerta di orientamento in Italia*, 2010
141. **Apprendistato: un sistema plurale.** *X Rapporto di Monitoraggio*, 2010
142. **Rompere il cristallo.** *I risultati di un'indagine ISFOL sui differenziali retributivi di genere in Italia*, 2010

143. **Formazione e lavoro nel Mezzogiorno.** *La Valutazione degli esiti occupazionali degli interventi finalizzati all'occupabilità cofinanziati dal Fondo Sociale Europeo 2000-2006 nelle Regioni Obiettivo 1*, 2010
144. **Valutare la qualità dell'offerta formativa territoriale.** *Un quadro di riferimento*, 2010
145. **Perché non lavori?** *I risultati di una indagine Isfol sulla partecipazione femminile al mercato del lavoro*, 2010
146. **Le azioni sperimentali nei Centri per l'impiego.** *Verso una personalizzazione dei servizi*, 2010
147. **La ricerca dell'integrazione fra università e imprese.** *L'esperienza sperimentale dell'apprendistato alto*, 2010
148. **Occupazione e maternità: modelli territoriali e forme di compatibilità**, 2011
149. **Anticipazione dei fabbisogni professionali nel settore Turismo**, 2011
150. **Rapporto orientamento 2010.** *L'offerta e la domanda di orientamento in Italia*, 2011
151. **Lisbona 2000-2010.** *Rapporto di monitoraggio ISFOL sulla Strategia europea per l'occupazione*, 2011
152. **Il divario digitale nel mondo giovanile.** *il rapporto dei giovani italiani con le ICT*, 2011
153. **Istruzione, formazione e mercato del lavoro: i rendimenti del capitale umano in Italia**, 2011
154. **La terziarizzazione del sommerso.** *Dimensioni e caratteristiche del lavoro nero e irregolare nel settore dei servizi*, 2011
155. **Donne e professioni.** *Caratteristiche e prospettive della presenza delle donne negli ordini professionali*, 2011
156. **Valutazione delle misure per l'inserimento al lavoro: i tirocini formativi e di orientamento**, 2011
157. **La buona occupazione.** *I risultati delle indagini ISFOL sulla Qualità del lavoro in Italia*, 2011
158. **La flexicurity come nuovo modello di politica del lavoro**, 2011
159. **Le azioni locali a supporto del prolungamento della vita attiva**, 2011
160. **Paradigmi emergenti di apprendimento e costruzione della conoscenza**, 2012
161. **Qualità dell'offerta e-learning e valorizzazione delle competenze dei formatori**, 2012
162. **Dimensioni e caratteristiche del lavoro sommerso/irregolare in agricoltura**, 2012
163. **Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa**, 2012
164. **Il fenomeno delle esternalizzazioni in Italia.** *Indagine sull'impatto dell'outsourcing sull'organizzazione aziendale, sulle relazioni industriali e sulle condizioni di tutela dei lavoratori*, 2012
165. **Strumenti per la formazione esperienziale dei manager**, 2012
166. **Etnie e Web.** *La rappresentazione delle popolazioni migranti e rom nella rete Internet*, 2012
167. **Indagine Plus. Il mondo del lavoro tra forma e sostanza.** *Terza annualità*, 2012
168. **Manuale di Peer Review per l'Istruzione e la Formazione Professionale iniziale**, 2012
169. **Lauree ambientali triennali: inserimento lavorativo e prosecuzione degli studi**, 2012
170. **Energie rinnovabili e efficienza energetica.** *Settori strategici per lo sviluppo sostenibile: implicazioni occupazionali e formative*, 2012
171. **Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito**, 2012
172. **Modello teorico integrato di valutazione delle strutture scolastiche e formative**, 2012
173. **Attuazione primi risultati del programma di contrasto alla crisi occupazionale.** *Il triennio 2009-2011*, 2012
174. **Sviluppo locale: diffusione delle conoscenze e competenze nei sistemi produttivi e filiere territoriali**, 2012
175. **Rapporto nazionale di valutazione intermedia delle attività di informazione e pubblicità dei programmi operativi Fse 2007-2013**, 2013

176. Lavoratori autonomi: Identità e percorsi formativi. Risultati di un'indagine qualitativa, 2013
177. Impatto delle tematiche dello sviluppo sostenibile sui sistemi produttivi e professionali, 2013
178. Il tutor aziendale per l'apprendistato: Manuale per la formazione, 2013
179. Le competenze trasversali nelle équipes della salute mentale, 2013
180. Rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro 2012, 2013
181. Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa. *Edizione aggiornata* 2013, 2013
182. La riqualificazione sostenibile dei contesti urbani metropolitani. *Settori strategici per lo sviluppo sostenibile: implicazioni occupazionali e formative*, 2013
183. Le dimensioni della qualità del lavoro. *I risultati della III Indagine Isfol sulla qualità del lavoro*, 2013
184. Mercato del lavoro, capitale umano ed imprese: una nuova prospettiva di politica del lavoro, 2013
185. Oltre il disagio psichico dei giovani: modelli e pratiche di inclusione socio-lavorativa. *Riflessioni e contributi del seminario di studio*, 2013
186. Ammortizzatori sociali in deroga e politiche attive del lavoro: monitoraggio dell'attuazione, degli esiti e degli effetti dell'Accordo Stato Regioni 2009-2012. *Volume 1*, 2014
187. Ammortizzatori sociali in deroga e politiche attive del lavoro: l'attuazione regionale dell'Accordo Stato Regioni 2009-2012. *Volume 2*, 2014
188. Istruzione degli adulti: politiche e casi significativi sul territorio, 2014
189. Primo Rapporto italiano di Referenziazione delle Qualificazioni al quadro europeo EQF, 2014
190. First Italian Referencing Report to the European Qualifications Framework EQF, 2014
191. Le aree protette: vincolo o opportunità? Indagine empirica nelle regioni Ob. Conv. sul ruolo del capitale umano nello sviluppo territoriale, 2014
192. Responsabilità Sociale d'Impresa. *Policy e Pratiche*, 2014
193. Il contributo del Fse 2007-2013 alla costruzione dei sistemi regionali di innovazione. *Prospettive per la valutazione*, 2014
194. La formazione per la sostenibilità energetica: permanenza nel lavoro e nuova occupazione, 2014
195. Il Bilancio di Genere della Regione Puglia: la sperimentazione di una buona prassi, 2014
196. Non sempre mobili. *I risultati dell'indagine ISFOL sulla mobilità geografica dei dottori di ricerca*, 2014
197. Le prospettive di impiego delle persone con disabilità psichica: opportunità e barriere nei contesti aziendali, 2014
198. Prevenire si può. *Analisi delle misure di accompagnamento per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disagio psichico*, 2014

Finito di stampare nel mese di ottobre 2014
da: www.revelox.it

Prevenire si può nell'ambito dei contesti educativi, con appropriate azioni e misure rivolte a contrastare il disagio psichico in adolescenza: lo dimostrano i risultati della ricerca *"Analisi della dimensione inclusiva dell'offerta formativa e delle misure di accompagnamento dei giovani 14-18 anni affetti da disturbi mentali"* illustrati in questo volume. Attraverso specifiche azioni, caratterizzate dalla personalizzazione dell'insegnamento, sancite dalla Legge 53/2003, vengono applicate, con particolari accentuazioni in quanto a peculiarità, intensività e durata delle modificazioni a supporto dei giovani che presentano maggiormente situazioni disagio di qualunque tipo.

La ricerca è stata condotta in cinque regioni italiane: Puglia, Campania, Lazio, Marche e Molise, coinvolgendo circa 2800 giovani in 53 scuole. L'indagine ha avuto lo scopo di individuare i fattori di protezione e di rischio del disagio psichico nonché le misure di accompagnamento per la transizione scuola-lavoro realizzate dalle istituzioni scolastiche rivolte ai ragazzi con disabilità psichiche. Inoltre, sono stati esaminati degli studi di caso che hanno ulteriormente contribuito ad approfondire i temi trattati e messo in evidenza i fattori di successo delle pratiche di inserimento socio-lavorativo.

Il volume invita a riflettere sull'importanza di includere le diversità per valorizzare le differenze, per portare un'attenzione rinnovata alla scuola, al contesto aziendale e al territorio, promuovendo il benessere dei giovani con disabilità psichica, recuperando la loro identità partecipativa e migliorando la loro qualità di vita e quindi le loro prospettive.

Il volume è rivolto a tutti coloro che si occupano di giovani a rischio di esclusione sociale per stimolare il dibattito tra istituzioni e organizzazioni pubbliche e private che operano per la tutela dei diritti fondamentali dei ragazzi nei contesti educativi.