

GIULIA PLAGGI

LA DISPERSIONE SCOLASTICA  
E I DISTURBI SPECIFICI  
DELL'APPRENDIMENTO  
NEI TERRITORI DEI COMUNI  
DELLA ROMAGNA FAENTINA



Homeless Book

**Giulia Placci**

**La dispersione scolastica  
e i Disturbi Specifici  
dell'Apprendimento  
nei territori dei Comuni  
della Romagna Faentina**

**Collana Best Practices in Education n°19**



La ricerca è stata realizzata grazie  
all'impegno e al contributo  
della Fondazione Giovanni Dalle Fabbriche - Multifor ETS  
e de La BCC Credito Cooperativo ravennate  
forlivese e imolese



[www.dallefabbriche-multifor.it](http://www.dallefabbriche-multifor.it)



**La dispersione scolastica e i Disturbi Specifici dell'Apprendimento  
nei territori dei Comuni della Romagna Faentina**

© 2024 Homeless Book®  
[www.homelessbook.it](http://www.homelessbook.it)

ISBN: 978-88-3276-361-4 (eBook)

Pubblicato in gennaio 2024

# Indice

<b>Introduzione</b>	<b>5</b>
<b>1. La dispersione scolastica</b>	<b>7</b>
1.1 La dispersione scolastica e i fattori di rischio	7
1.2 La dispersione scolastica e i fattori di protezione	14
<b>2. I DSA (Disturbi specifici dell'apprendimento)</b>	<b>19</b>
2.1 Caratteristiche dei DSA	19
2.2 La dispersione scolastica e i DSA	24
<b>3. La diffusione della dispersione scolastica e dei DSA</b>	<b>31</b>
3.2 La dispersione scolastica in Emilia-Romagna e nei Comuni dell'Unione della Romagna Faentina	33
3.3 I DSA in Emilia-Romagna e nella provincia di Ravenna	35
<b>4. Fare una diagnosi sul campo della dispersione scolastica: la ricerca in atto</b>	<b>37</b>
4.1 La risposta dei ragazzi	37
4.2 La risposta delle famiglie	42
4.3 La risposta degli insegnanti	46
4.4 La risposta degli operatori dei Centri professionali	52
<b>5. Azioni di prevenzione, controllo e recupero già in essere nei Comuni dell'Unione della Romagna Faentina</b>	<b>57</b>
<b>6. Conclusioni</b>	<b>65</b>
<b>Bibliografia di riferimento</b>	<b>72</b>
<b>Sitografia</b>	<b>74</b>
<b>Ringraziamenti</b>	<b>75</b>



# Introduzione

Nella parte introduttiva di questo elaborato verrà proposto un inquadramento teorico della dispersione scolastica e delle sue potenziali cause e verranno descritti i dati raccolti da diverse fonti in Italia e nella regione Emilia-Romagna.

La dispersione scolastica è il risultato di una serie di fattori che hanno come conseguenza la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione da parte di ragazzi e giovani in età scolare. Al suo interno racchiude:

- la totale non scolarizzazione anche ai livelli iniziali di istruzione;
- l'abbandono, ossia l'interruzione per lo più definitiva dei corsi di istruzione;
- la ripetenza, ossia la condizione di chi si trovi a dover frequentare nuovamente lo stesso corso frequentato in precedenza con esito negativo;
- i casi di ritardo, quali l'interruzione temporanea della frequenza per i motivi più vari o il ritiro dalla scuola per periodi determinati di tempo.

Nei paragrafi successivi si tratterà dei *disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)*, delle loro caratteristiche e delle fragilità ad essi associate. I DSA sono difficoltà specifiche che emergono nell'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo.

Sono specifici perché riguardano esclusivamente alcuni processi di apprendimento, hanno una matrice evolutiva e hanno origine neurobiologica; quando si

parla di DSA, si parla di sviluppo atipico o neurodiversità, di caratteristiche individuali e non di patologia. Una persona con DSA ha intelligenza e capacità cognitive adeguate alla sua età: può però apprendere con difficoltà e a ritmo più lento rispetto ai suoi coetanei perché disperde energie a causa delle sue caratteristiche di apprendimento che la didattica in quel momento non asseconda.

Altro punto di interesse in questo primo capitolo sarà la correlazione tra i disturbi specifici dell'apprendimento e la dispersione scolastica. In termini più specifici si cercherà di fare un'indagine sulla qualità di vita dei ragazzi con un disturbo specifico dell'apprendimento, di approfondire quali sono i fattori di rischio e quelli che proteggono della dispersione scolastica.

Il secondo capitolo sarà dedicato alla ricerca che è stata effettuata: un'indagine condotta attraverso diversi questionari somministrati a ragazzi e ragazze con un disturbo specifico dell'apprendimento e residenti nei Comuni dell'Unione della Romagna faentina, ad insegnanti, operatori di Centri di aiuto alla studio e genitori, al fine di mettere in luce l'incidenza di eventuali fattori di rischio rispetto ai quali si rende necessario prevenire il rischio di dispersione scolastica.

Per concludere, verranno indicati i vari dati ottenuti nella ricerca e alcune considerazioni conclusive.



# 1. La dispersione scolastica

## 1.1 La dispersione scolastica e i fattori di rischio

Prima di introdurre il concetto di dispersione scolastica può essere utile e importante analizzare gli indicatori che in Italia sono cambiati nel corso del tempo per la descrizione e la misurazione della dispersione scolastica.

Mentre nel 2000 il Ministero della Pubblica Istruzione MPI, nel documento *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola* (MPI, 2004), proponeva come indicatori i mancati ingressi, l'evasione dall'obbligo, gli abbandoni, il proscioglimento dall'obbligo senza conseguimento del titolo, le ripetenze, le bocciature, le frequenze irregolari, i ritardi rispetto all'età regolare, l'assolvimento formale dell'obbligo, la qualità scadente degli esiti, nel 2006 lo stesso MPI nel documento *La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'analisi del fenomeno. Anno scolastico 2004/05* (MPI, 2006) faceva riferimento ad indicatori differenti: i non valutati, i non ammessi alla classe successiva/i, i non diplomati, l'ammissione con debito formativo, la ripetenza, la migrazione da una scuola all'altra, le interruzioni di frequenza formalizzate e non formalizzate; il tasso di scolarità.

Sarà sempre il MPI nel 2008 (MPI, 2008) che, nell'aggiornare il documento del 2006, assume i tassi di ripetenza e ritardo, di non ammissione e ammissione con debito formativo e i passaggi ad un altro indirizzo, come indicatori che delineano l'area di esposizione al



fenomeno del *drop out*, collocandoli nel quadro più ampio di “fenomeni di irregolarità e di insuccesso”.

Negli anni successivi è stata sempre più spesso utilizzata la voce *dispersione scolastica* con l'intento di porre l'accento su una visione intersistemica del fenomeno e sull'intreccio tra i due principali campi di problemi, quello relativo al soggetto che si disperde e quello relativo al sistema che produce dispersione.

Tra le diverse definizioni adottate in questo testo si pone l'accento su quelle che, in linea con l'etimologia del termine “dispersione” (dal latino “dispargere”), la concettualizzano come un'anomalia dei processi di formazione, cioè come quel che fenomeno che descrive la discontinuità dei percorsi (ritardi, rallentamenti, uscite anticipate ecc..) rispetto alla regolarità prevista dagli ordinamenti e dai curricoli.

La dispersione scolastica è da definirsi, quindi, come la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione da parte dei giovani in età scolare. Si tratta di un fenomeno complesso e sfaccettato, con cause ed effetti anche lontani nel tempo e difficilmente misurabili nella loro interezza. La dispersione può avvenire a diversi stadi del percorso scolastico e può consistere nell'abbandono, nell'uscita precoce dal sistema formativo, nell'assenteismo, nella frequenza passiva o nell'accumulo di lacune che possono inficiare le prospettive di crescita culturale e professionale.

Oltre ai casi di dispersione scolastica misurabile, esistono casi definiti di “dispersione occulta”, nei quali non viene registrata una particolare modalità comportamentale manifestata dai ragazzi che, pur risultando ufficialmente iscritti a scuola, collezionano ritardi, con-



tinue assenze con giustificazioni pretestuose o trascorrono ore intere nei corridoi dell'Istituto.

Il sito ufficiale Area Prove Nazionali Invalsi (<https://www.invalsiopen.it/>) ha definito una serie di fattori che, insieme a caratteristiche proprie del singolo studente, possono indurre ad abbandonare il percorso di istruzione e che possono considerarsi causa della dispersione. È bene comunque riconoscere che quasi mai l'abbandono scolastico è riconducibile a un unico fattore.

Spesso questo è il risultato di interazioni e combinazioni tra diversi elementi, quali i fattori legati al funzionamento della scuola, alla sua organizzazione e alla sua cultura, alla composizione della classe e della scuola; fattori legati allo status socioeconomico, alla provenienza etnica, alle caratteristiche individuali e alle dinamiche familiari dei soggetti interessati.

Tra i principali fattori che determinano il disagio scolastico una ricerca a cura dell'Istituto Superiore di Sanità (Rapporti ISTISAN 08/1) ricorda:

### *Fattori socioeconomici e culturali*

Lo sfondo socioeconomico impatta sia sulle motivazioni allo studio che sulle ambizioni educative e occupazionali. I ragazzi delle classi sociali meno favorite spesso sono maggiormente a rischio di disagio scolastico a causa di una scarsa dotazione di partenza, che l'istruzione non riesce a ridurre, spesso riproponendo l'ordine sociale esistente.

Lo status d'origine, la classe sociale e il capitale culturale continuano a influenzare l'opportunità di ottenere titoli di studio superiori, anche se l'insieme di que-

sti fattori è quello che è stato maggiormente mitigato dal miglioramento delle condizioni di vita nell'ultimo secolo. Negli anni si è cercato di determinare quanto l'appartenenza etnica influenzi gli atteggiamenti verso l'istruzione e la riuscita scolastica ma, a causa della variabilità delle situazioni, l'etnia viene considerata un criterio di divisione variabile; questa in alcuni casi si rivela più importante della classe sociale, mentre in altri del tutto marginale.

### *Fattori legati alle dinamiche familiari*

Dagli anni Sessanta in avanti la riuscita scolastica sembra sia strettamente legata a orientamenti positivi verso la scuola da parte delle famiglie. Di seguito alcuni esempi di fattori di rischio legati alle dinamiche familiari:

- atteggiamento disinteressato dei genitori nei confronti della scuola;
- modalità educative rigide e punitive che determinano ansie e sensi di colpa che, di conseguenza, aumentano le difficoltà scolastiche;
- difficoltà relazionali in famiglia: distorsioni della comunicazione, conflitti di coppia, problemi con la famiglia allargata.

### *Fattori intrinseci all'istituzione scolastica*

Oltre all'influenza determinata dal *background*, troviamo anche disuguaglianze che si originano nel contesto. Quando si parla di dispersione e abbandono vanno considerati anche gli aspetti legati allo stesso sistema di



istruzione, alle caratteristiche della singola scuola, alle procedure di valutazione e alla formazione e motivazione degli insegnanti. L'importanza del sistema relazionale all'interno della realtà scolastica, ad esempio, è stata confermata da studi sull'integrazione scolastica in classi con alta presenza di alunni stranieri, dove il buon clima di classe è stato in grado di attenuare le influenze sociali.

Un altro fattore di contesto è la percezione che gli insegnanti hanno del proprio operato: è stato messo in luce come una parte del corpo docente, proprio per la difficoltà di ricostruire la complessità dei fattori in gioco, tenda a interpretare l'insuccesso scolastico e l'abbandono come fenomeni che dipendono da cause esogene e in qualche misura estranei alla scuola.

Oltre al ruolo svolto dagli insegnanti è importante segnalare anche fattori connessi con il funzionamento del sistema di istruzione e formazione, quali la possibilità effettiva di passare da un tipo di scuola a un altro o la presenza di dispositivi di alternanza scuola-lavoro. Questi e altri fattori possono promuovere o ostacolare il proseguimento degli studi, offrendo o meno la possibilità di adattare il percorso scolastico alle capacità e alle motivazioni degli allievi.

Di seguito alcuni esempi di fattori di rischio intrinseci all'istituzione scolastica:

- tendenza ad appiattirsi su modelli standard medi nelle proposte didattiche ed educative;
- difficoltà a programmare curricula individualizzati che valorizzino le differenze e tengano conto dei livelli di competenze d'ingresso dei singoli ragazzi;

- mancato rispetto dei tempi dello sviluppo mentale del bambino: molte nozioni vengono proposte prima che l'alunno possieda le strutture mentali e i concetti base necessari per comprendere;
- difficoltà di transizione tra un ciclo e l'altro (mancanza di continuità e coerenza);
- il sistema di valutazione che non evidenzia i progressi e gli apprendimenti di ogni singolo alunno rispetto ai propri livelli di partenza, proponendosi come un sistema di classificazione dei ragazzi che ufficializza le differenze stabilizzando le situazioni di disagio;
- la modalità di insegnamento tipicamente centrata sull'individualismo e la competizione accentua la rivalità e le tensioni all'interno del gruppo-classe;
- il timore di essere giudicati "secchioni" dai compagni, e quindi di essere rifiutati e presi in giro, può determinare un disinvestimento scolastico in alcuni adolescenti.

### *Fattori individuali*

L'insuccesso e l'abbandono scolastico possono essere dovuti anche a elementi legati all'individuo, come lo scarso coinvolgimento personale nello studio, la scarsa capacità di gestione del tempo e delle proprie risorse, la scarsa auto motivazione, difficoltà relazionali pregresse e difficoltà specifiche.

Di seguito alcuni esempi di fattori di rischio in relazione con elementi individuali:



- *il disagio scolastico e l'abbandono* sono molto frequenti in quei giovani che, fin da bambini nei primi anni della scuola primaria, hanno manifestato un disturbo specifico di apprendimento (ad esempio: disturbi specifici nella lettura strumentale, nella comprensione del testo, nella memoria e nell'attenzione) a causa del quale si è creata una catena di frustrazioni creando demotivazione e sfiducia globale nelle proprie capacità. In effetti, difficoltà talvolta molto settoriali (dislessia, disgrafia, discalculia), possono essere l'origine di una catena ininterrotta di insuccessi e frustrazioni che danneggiano il rendimento, creando nel bambino profonda demotivazione e sfiducia globale nelle proprie capacità (Baldaro Verde, 1989);
- *Lo scarso senso di autoefficacia* produce problemi di autostima, specie davanti a richieste superiori alle proprie capacità, caricando di ansia tutto il vissuto scolastico ed attivando un processo difensivo di disinvestimento, difficilmente reversibile. "Soprattutto in soggetti motivati al successo, le ferite inferte all'autostima da richieste superiori alle capacità personali caricano di ansia tutto il vissuto scolastico e attivano un processo difensivo di disinvestimento, difficilmente reversibile" (Mancini G. e Gabrielli G. 1998 op. cit.)<sup>1</sup>;
- *il sopraggiungere della fase puberale* produce uno spostamento dell'attenzione dei ragazzi verso mete che non sono di tipo scolastico, riducendo l'investimento di tempo e di energie verso l'ap-

---

1 Mancini G., Gabrielli G., (1998) *T.V.D. Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, Trento: Erickson.

- prendimento tradizionale. La fase puberale determina la tendenza ad un confronto/scontro con le regole degli adulti (insegnanti compresi);
- molti ragazzi non hanno acquisito un *metodo di studio adeguato* (difficoltà di tipo strategico, dovuto ad errate convinzioni con conseguenti errate abitudini di studio, difficoltà di controllo dei processi metacognitivi), e quindi si trovano impreparati nel momento in cui devono confrontarsi con le richieste scolastiche più complesse, tipiche degli istituti superiori;
  - *la scarsa capacità di gestione del tempo* e di pianificazione degli impegni giornalieri e settimanali determina l'incapacità di portare a compimento gli impegni scolastici.

## 1.2 La dispersione scolastica e i fattori di protezione

### *Fattore autostima*

L'autostima (*self-esteem*) è la considerazione che un individuo ha di se stesso (Galimberti 2006).<sup>2</sup> Va ricordato che la valutazione che ognuno si costruisce su di sé dipende strettamente dall'opinione che ognuno ha strutturato sulle proprie potenzialità e competenze. Questo in base alle esperienze passate e alle previsioni di quelli che saranno gli esiti futuri delle proprie azioni nei vari settori.

Altrettanto interessante è la definizione che viene proposta dall'autore del test TMA (*Test di valutazione*

---

<sup>2</sup> Galimberti U. (2006), "Quella forza dei ragazzi senza cuor", in La Repubblica.



*Multidimensionale dell'Autostima*): "L'autostima è uno schema comportamentale e cognitivo appreso, multidimensionale e riferito ai diversi contesti che si basa sulla valutazione espressa da un individuo delle esperienze e dei comportamenti passati e che influenza i suoi comportamenti attuali e predice quelli futuri". Bandura (2000) definisce quello che è il rapporto esistente tra autostima ed autoefficacia: il senso di autoefficacia riguarda giudizi di capacità personale, mentre l'autostima riguarda giudizi di valore personale. Non c'è una relazione definita fra le convinzioni circa le proprie capacità e il fatto di piacersi o non piacersi.

Una persona può giudicarsi irrimediabilmente inefficace in una data attività senza per questo subire una qualsiasi perdita di autostima, se non considera tale attività importante per sé.

Per Bracken (Bracken, 1993) esiste un complesso processo di valutazione che va a formare l'autostima, che si basa su informazioni provenienti da "due prospettive (quella personale e quella degli altri) e da quattro *standard* (oggettivo, intraindividuale, sociale e ideale)" che l'autore analizza nei vari possibili intrecci.

Il successo scolastico è una delle sei dimensioni esaminate nel test TMA, in quanto insieme a emotività, relazioni interpersonali, vissuto corporeo, competenza di controllo dell'ambiente e vita familiare va a concorrere all'autostima globale. Viene ritenuta particolarmente significativa tale area nella strutturazione complessiva dell'autostima del giovane che trascorre circa metà della sua giornata a scuola; ciò specialmente negli anni precedenti all'adolescenza, in cui la 'prospettiva degli altri', in particolare dei genitori, rispetto al buon rendi-



mento scolastico, è presumibilmente piuttosto forte, e quindi la non riuscita può essere particolarmente dolorosa e frustrante.

Negli anni dell'infanzia e nella prima fase dell'adolescenza molto dipenderà dall'autostima a livello scolastico che riguarda, cioè, il valore che l'individuo attribuisce a se stesso in questo ambito ed all'importanza che le persone intorno a lui attribuiscono a tale area.

Anche la dimensione dell'autostima relativa alle 'relazioni interpersonali', così come quella relativa alla 'competenza di controllo dell'ambiente' nuovamente vedono riaffacciarsi, seppure in modo indiretto, il mondo della scuola. In effetti, un giovane in condizione di disagio scolastico potrà manifestare disagio anche in queste aree. Una buona autostima può essere considerata come un fattore protettivo dal rischio di dispersione scolastica.

### *Fattore apprendimento*

In letteratura sono riportate diverse strategie di apprendimento che possono essere considerate come fattori preventivi e protettivi per il rischio di dispersione scolastica.

Una di queste è l'insegnamento strategico e la metodologia di studio efficace: l'insegnamento strategico enfatizza il lavoro sugli stili cognitivi e sulla meta-cognizione. Di estrema importanza a questo proposito è il programma didattico proposto da Cornoldi, De Beni e Gruppo MT (2001)<sup>3</sup> che agisce su 4 macroaree: strate-

---

3 Cornoldi, De Beni & Gruppo MT (2001), *Imparare a studiare 2*, Trento: Erickson.



gie di apprendimento, stili cognitivi, metacognizione, atteggiamento verso la scuola e lo studio.

Particolarmente interessante sembra essere il nuovo programma sull'*empowerment* cognitivo (Pazzaglia, Moè, Friso e Rizzato 2002), volto a potenziare le abilità di studio attraverso un lavoro specifico sugli aspetti motivazionali, strategici e sulla comprensione. Di fondamentale importanza è anche stimolare le differenti capacità degli studenti valorizzandone le "intelligenze multiple" (Gardner 1987, 1993, 1995).

Un'altra metodologia didattica efficace è il *cooperative learning*, strategia che facilita la collaborazione tra studenti e potenzia le capacità di ciascuno promuovendo l'interdipendenza positiva. È stato valutato, inoltre, che uno stile educativo che favorisce la partecipazione dei ragazzi e la circolarità del pensiero consente un ascolto attivo e, quindi, un migliore approfondimento delle conoscenze acquisite (Mc Combs Pope 1996)<sup>4</sup>.

Molto importante è un lavoro fatto in sinergia con la famiglia e una riflessione sulla necessità di aggiornare i metodi di valutazione perché, molto spesso, i docenti applicano dei criteri di valutazione indipendentemente da quella che è la condizione di partenza degli studenti. In realtà la scuola dovrebbe prioritariamente valutare il 'differenziale formativo', ovvero quello relativo al differenziale conoscitivo ed alle disposizioni motivazionali verso nuovi apprendimenti, tra situazione d'ingresso di una popolazione di studenti in un corso o ciclo di studi e situazione d'uscita dallo stesso.

---

4 Mc Combem B.L., Pope J.E (1996), *Come motivare gli alunni difficili*, Trento, Erickson.

## *Fattore famiglia*

Progressivamente si sta facendo sempre più strada l'idea che la famiglia sia un polo imprescindibile nella costruzione dell'alleanza educativa ed è necessario riuscire a costruire con questa una relazione efficace attraverso percorsi di sostegno alla genitorialità. Ciò tramite corsi di formazione per i genitori e attraverso l'estensione della presenza dello psicologo scolastico (Listorto 2007).



## 2. I DSA (Disturbi specifici dell'apprendimento)

### 2.1 Caratteristiche dei DSA

Così come viene indicato nelle classificazioni standard dei disturbi mentali fornite dall'*American Psychiatric Association* (APA), nel "Manuale statistico e diagnostico dei disturbi mentali (DSM-5, 2013)" o nell'*International Classification of Diseases* (ICD-10, classificazione dei disturbi mentali e del comportamento, 2007) i disturbi specifici dell'apprendimento sono inseriti nel gruppo dei disturbi del neuro sviluppo; questi si manifestano nell'infanzia come difficoltà nell'apprendimento di modalità di lettura efficienti (dislessia), nell'espressione scritta (disortografia - disgrafia) e nel calcolo matematico (discalculia).

I disturbi specifici dell'apprendimento sono disturbi che interferiscono con un singolo e specifico dominio di abilità, lasciando integro il funzionamento intellettivo generale. Questi disturbi si presentano in concomitanza di intelligenza, scolarizzazione, capacità uditive e visive nella norma e adeguate opportunità socio-culturali.

Le disfunzioni neurobiologiche che si trovano alla base di questi disturbi vanno ad interferire con il processo normale di acquisizione della lettura, della scrittura e del calcolo. Va sottolineato come i fattori ambientali che vanno dalla scuola al contesto sociale e familiare, entrano in un intreccio significativo con quelli neurobiologici e vanno a definire il fenotipo del disturbo e le differenti modalità di adattamento.

I disturbi specifici dell'apprendimento sono disturbi cronici, la cui espressività muta in relazione alle richieste ambientali e all'età dei soggetti. Una differenza nella caratterizzazione di questi disturbi è anche determinata dalla complessità della lingua scritta: c'è una differenza significativa tra le lingue "opache" (per esempio l'inglese), caratterizzate da una corrispondenza complessa e poco prevedibile tra grafemi e fonemi, e le lingue "trasparenti" (per esempio l'italiano) caratterizzate da una corrispondenza prevalentemente diretta e biunivoca tra fonemi e grafemi.

La messa a punto di una diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento può essere effettuata solo esclusivamente in un momento secondario all'inizio del processo di apprendimento scolastico ed è opportuno, per questo, che sia terminato il percorso di insegnamento delle abilità di scrittura e di lettura (termine del secondo anno di scuola primaria) e di calcolo (termine del terzo anno di scuola primaria).

L'ICD-10 (*International Classification of Diseases*) suddivide i disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche in 6 micro categorie: disturbo specifico della lettura (F81.0), disturbo specifico della ortografia (F81.1), disturbo specifico delle abilità aritmetiche (F81.2), disturbo misto delle capacità scolastiche (F81.3), altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche (F81.8) e disturbo evolutivo delle capacità scolastiche non specificato (F81.9).

Nel disturbo specifico della lettura secondo la classificazione dell'ICD-10, la principale caratteristica è una specifica e significativa compromissione nello sviluppo della capacità di lettura sia in termini di accuratezza



che di velocità; questa che non può essere spiegata per intero dall'età mentale, da problemi di acutezza visiva o da un'istruzione scolastica non adeguata. Viene, inoltre, definito come tutti i compiti e le prestazioni che richiedono la lettura possono essere implicati.

Nell'ICD-10 si evidenzia come sono molteplici le occasioni in cui i disturbi evolutivi specifici della lettura sono preceduti da una storia di disturbi evolutivi dell'eloquio e del linguaggio.

Il disturbo specifico della compitazione (F81.1) è un disturbo caratterizzato da una compromissione nello sviluppo delle capacità di compitazione, ossia legato alla difficoltà di suddividere in sillabe le parole: si può parlare di questo disturbo solo ed esclusivamente in assenza di una storia di disturbo specifico della lettura, di una ridotta età mentale, da problemi di acutezza visiva o da inadeguata istruzione scolastica (es. assenze prolungata da scuola). Risultano essere interessate sia l'abilità a compitare in maniera orale che quella a trascrivere in maniera corretta le parole.

L'ICD-10 descrive il disturbo specifico delle abilità aritmetiche come un disturbo che comporta una specifica compromissione delle abilità legate alle competenze aritmetiche e che, come i disturbi descritti in precedenza, non è solamente secondario e spiegabile sulla base di un ritardo mentale generale o di un'istruzione scolastica non adeguata. Il deficit è riferito ad una disfunzione delle capacità di calcolo fondamentali, come addizione, sottrazione, moltiplicazione e divisione piuttosto che delle capacità di ragionamento matematico più astratto coinvolte nell'algebra, nella trigonometria, nella geometria o nel calcolo.

Il disturbo misto delle capacità scolastiche (F81.3) è una categoria non chiaramente definita di disturbi nei quali sono compromesse in maniera significativa sia le abilità legate al mondo aritmetico che quello della lettura o della compilazione, e in cui il deficit non è solamente spiegabile nei termini di un ritardo mentale generale o di un'istruzione scolastica inadeguata. Questa categoria può presentarsi utile nel caso disturbi che soddisfano i criteri di F81.2, di F81.0 o F81.1.

Per concludere, viene definita una sesta categoria: altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche (F 81.8) che comprende fragilità di diversa natura (*World Health Organisation, 1994*).

Fragili si presentano spesso, in associazione a queste difficoltà, anche altri due indici: memoria di lavoro e velocità di elaborazione:

- *fragilità a carico della memoria di lavoro* implicano uno scarso controllo della mente durante compiti cognitivi e, di conseguenza, il ragionamento fluido e l'acquisizione di nuovo materiale rendono necessario un importante sforzo cognitivo e, quindi, un maggiore affaticamento. Fragilità nella memoria di lavoro rendono, inoltre, più complesso il processo di automatizzazione delle procedure e dei contenuti;
- *l'indice di velocità di elaborazione* offre una misura della velocità di elaborazione, ossia della capacità del soggetto di eseguire in modo fluido e automatico compiti di natura cognitiva, soprattutto dovendo mantenere focalizzata la propria attenzione e concentrazione.



In Italia negli ultimi anni vi è una sempre maggiore attenzione e sensibilità verso i bambini che presentano queste difficoltà, sia a livello diagnostico, sia per quanto riguarda le strategie in grado di supportarli valorizzando i loro punti di forza e compensando le difficoltà; ciò nonostante il disturbo specifico dell'apprendimento può avere un impatto negativo sull'immagine di sé del bambino/a o adolescente, sulle loro relazioni con i pari, all'interno del contesto classe e in famiglia; di conseguenza anche la loro qualità di vita percepita può essere compromessa.

È importante che la scuola sappia riconoscere eventuali segnali e campanelli d'allarme in modo tale da garantire un intervento immediato e una presa in carico tempestiva, con l'obiettivo di limitare i vissuti di fallimento e frustrazione legati ad un'inadeguata modalità di approccio ai compiti e alle richieste scolastiche.

Un aspetto di centrale importanza è la necessità di uscire dalla logica del ragazzino con DSA come persona che soddisfa esclusivamente alcuni criteri diagnostici; occorre entrare in una visione che vede le persone che vivono in prima persona queste difficoltà come persone con un nome proprio, caratteristiche specifiche, modalità differenti di vivere la loro problematica e una propria qualità di vita. Questo principalmente perché spesso è stata trovata un'associazione tra questi disturbi e certi disturbi legati alla sfera emotiva, come l'ansia e la depressione che possono portare alla scelta di lasciare il mondo della scuola (Mugnaini et al., 2009).



## 2.2 La dispersione scolastica e i DSA

I soggetti con DSA non riconosciuti o non supportati adeguatamente accumulano almeno un anno di ritardo nel corso dei loro studi, in particolare durante la secondaria di primo grado. Inoltre, è altissima la correlazione tra la dispersione scolastica e l'incidenza di DSA.

Alcuni studi evidenziano come i DSA rientrano tra i fattori individuali di rischio che determinano il disagio scolastico, l'abbandono scolastico, creano demotivazione e sfiducia nelle proprie capacità e inducono frequentemente gli studenti a scegliere un percorso scolastico meno impegnativo.

Ancora oggi molti bambini e ragazzi con dislessia non vengono diagnosticati in modo sufficientemente tempestivo e subiscono per questo conseguenze talora pesanti sul loro percorso accademico ed esistenziale, con ripercussioni personali e sociali spesso molto gravi. Le frustrazioni conseguenti alle difficoltà di apprendimento, come scritto sopra, possono ridurre il livello di autostima nell'alunno e aumentare il rischio di disturbi emotivi e psicologici. Se lo studente non viene capito nelle proprie difficoltà può percepirsi inadeguato, soprattutto a scuola, demotivarsi ed essere portato a disinvestire energie nelle attività scolastiche, sperimentare nuovi insuccessi che andranno a confermare il proprio senso di inadeguatezza.

Ecco perché la legge 170/2010, "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", tanto voluta dai genitori di questi ragazzi per tutelare i loro diritti, pone tra le proprie finalità anche quella di "ridurre i disagi relazionali ed emozionali" (art.2) che "possono costituire una limitazione im-



portante per alcune attività della vita quotidiana” (art., comma 1).

Philip Schultz, poeta vincitore del premio Pulitzer nel 2008 che da bambino faticava nella lettura, scrive: “Una cosa è chiara: la mente di un dislessico è diversa da quella degli altri. Ho impiegato gran parte della mia vita per capire che non era la stupidità l’origine dei miei problemi di elaborazione del linguaggio. Come ogni altra importante transazione della vita non è stato facile abbandonare l’immagine negativa che avevo di me. Se avevo difficoltà a imparare a leggere l’orologio, a distinguere la destra dalla sinistra, a seguire le istruzioni – cose apparentemente facili per tutti -, come potevo fidarmi dei miei pensieri o di me stesso? Tutto quello che dicevano gli insegnanti mi faceva arrabbiare e distrarre; se pensavo che l’insegnante mi chiedesse di fare qualcosa che lei già sapeva non ero in grado di fare, mi sentivo sotto attacco e intrappolato”.

La ricerca scientifica internazionale e la pratica clinica ormai da molto tempo hanno confermato come nei bambini con un disturbo specifico dell’apprendimento si possano riscontrare problemi a carattere emotivo e relazionale o, nei casi più estremi, forme di psicopatologia grave. Fino a qualche tempo fa molti aspetti venivano confusi e certi comportamenti del bambino, per esempio, venivano scambiati con atteggiamenti di pigrizia.

Molto spesso, negli anni passati, l’equazione logica è stata appunto quella di ritenere che un bravo lettore è colui che si impegna in un costante esercizio giornaliero di lettura: chi non riesce a leggere bene è perché non si applica quanto dovrebbe. Atteggiamenti di questo tipo

hanno stimolato nel bambino con difficoltà di apprendimento l'emergere di emozioni tutt'altro che positive che hanno portato, di conseguenza, all'assunzione di atteggiamenti di evitamento verso la scuola e verso tutte quelle attività che in qualche modo si associavano ad essa.

Ad oggi un'ampia letteratura riconosce che bambini con disturbo dell'apprendimento presentano come conseguenza problemi di tipo emotivo, caratterizzati da perdita di autostima e sensi di colpa molto forti, oltre che manifestazioni di difficoltà nei confronti del contesto sociale con cui interagiscono ogni giorno.

Recenti studi hanno dimostrato che esiste un alto grado di comorbidità tra problemi psicopatologici e i DSA, in cui lo stretto legame può essere dovuto sia ad una co-occorrenza sia al fatto che il disturbo psicopatologico è la conseguenza diretta del disturbo di apprendimento. Perfino nel documento redatto con il metodo della *Consensus Conference* (AID, 2009) si sottolinea come compaia comorbidità sia tra gli stessi DSA che tra DSA e altre condizioni cliniche (ansia, depressione, disturbi del comportamento e dell'umore, ADHD, disprassie, ecc...). La *Consensus Conference* così precisa: "Allo stato attuale delle conoscenze, la comorbidità nelle due condizioni descritte, va intesa come una co-occorrenza, definita come contemporaneità o concomitanza della presenza di più disturbi in assenza di una relazione tra loro di tipo causale o mono patogenetica. Pertanto, anche la compresenza di DSA non va necessariamente intesa come espressione diversa di un unico fattore patogenetico.

Un'ulteriore considerazione va formulata sulle manifestazioni psicopatologiche in presenza di DSA: la



comorbidità può essere sia espressione di una co-occorrenza, sia la conseguenza dell'esperienza del disturbo" (AID, 2009)<sup>5</sup>.

Il fallimento continuo che sperimenta il bambino, lo porta ad auto percepirsi come inappropriato e inadeguato, provocandogli un'enorme sofferenza emotiva che può manifestarsi in un primo tempo con rabbia, aggressività, ritiro interiore e isolamento, fino all'istaurarsi di veri e propri stati di ansia e depressione. Nella co-occorrenza, a differenza della comorbidità, il DSA sarebbe il responsabile del manifestarsi di un disturbo psicopatologico che potenzialmente esiste già, anche se in forma silente, in bambini predisposti (Milani, Gentile & Guzzino, 2008)<sup>6</sup>.

È stato condotto qualche anno fa uno studio da Gagliano e altri colleghi (2007) su bambini e ragazzi diagnosticati come dislessici; da questa ricerca è emerso che in quasi un quinto dei casi (18,3%) vi è una psicopatologia dell'umore, d'ansia o comunque tratti ansioso-fobici, demoralizzazione, inibizione, somatizzazioni, disistima di sé, tratti aggressivi, difficoltà relazionali, impotenza appresa e opposività.

Un altro risultato che è stato ottenuto da questa ricerca è che questi quadri psicopatologici sono generalmente maggiori nei ragazzi più grandi. Questo risultato

---

5 AID. (2009). Associazione Italiana Dislessia. Comitato Promotore Consensus Conference (Ed.), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*, Trento: Erickson.

6 Milani, L., & Gentile, S., & Guzzino, D. (2008). "Aspetti psicopatologici nei Disturbi Specifici di Apprendimento; presentazione poster Congresso dell'Associazione Italiana Dislessia", in *Essere Dys*, Roma, 31 ottobre-1 novembre 2008.

ricorda l'importanza di una diagnosi e di una presa in carico tempestiva che possono prevenire tutta una serie di psicopatologie che si svilupperebbero in prevalenza nel corso dell'adolescenza.

Può essere per questo che spesso i soggetti con DSA non riconosciuti o non supportati adeguatamente accumulano almeno un anno di ritardo nel corso dei loro studi, in particolare durante la secondaria di primo grado. È utile che la scuola comprenda che le possibilità di recuperare le difficoltà del ragazzo dipendono da tutti gli agenti che ruotano attorno al sistema.

Affinché i DSA non diventino un'emergenza educativa, non basta però una normativa adeguata che tuteli la persona, i suoi diritti/bisogni attraverso provvedimenti legislativi specifici, ma è indispensabile che la scuola sia in grado di rispondere in maniera specifica a bisogni specifici; e questo può farlo solo con un approccio:

- *multi-dimensionale*, cioè sostenendo con sempre maggior forza, risorse e competenze un insegnamento sempre meno trasmissivo e una necessità di ridefinire i modelli di interazione didattica, rivedendo il collegamento mezzi - saperi alla luce della modalità d'azione della tecnologia multimediale;
- *multi-professionale*, cioè che si avvale delle competenze specifiche di più professionisti; perciò, non solo del docente, in prima linea con il suo bagaglio didattico e metodologico, ma anche di psicopedagogisti e psicologi che in vario modo intervengono nel dispositivo scolastico.



Anche la famiglia gioca sicuramente un ruolo importante: i genitori possono partecipare il più possibile alla progettazione dell'azione formativa della scuola, raccordandola a quella che essi sono chiamati a svolgere in parallelo, riservandosi tempi adeguati.

Quindi, si impone un cambiamento di mentalità che deve portare, da una parte, i genitori a prendere coscienza delle loro responsabilità educative e, dall'altra, gli operatori scolastici a prendere consapevolezza che la scuola costituisce un servizio che deve necessariamente lavorare in tandem con la famiglia.



## 3. La diffusione della dispersione scolastica e dei DSA

### 3.1 La dispersione scolastica in Italia

Secondo il rapporto del MIUR, nell'anno scolastico 2018-2019 e nel passaggio al successivo, hanno abbandonato la scuola media 9.445 alunni, pari allo 0,56% del totale nazionale di alunni, mentre altri 6.322, pari allo 0,37%, hanno lasciato nel passaggio tra i cicli scolastici di primo e secondo grado. Numeri più consistenti riguardano la scuola superiore, dove gli abbandoni sono stati in totale 86.620, pari al 3,33% del totale degli studenti.

Nella pratica 102 mila studenti hanno abbandonato la scuola italiana in un solo anno scolastico. La dispersione scolastica in Italia, sia nella scuola media che nella superiore, riguarda principalmente i maschi: secondo il *report*, abbandonano le scuole secondarie di primo grado lo 0,59% dei maschi contro lo 0,51% delle femmine, divario che cresce alle superiori (4% dei maschi e 2,6% delle femmine). La dispersione scolastica, inoltre, è più consistente nel Mezzogiorno, dove per la scuola media i tassi più alti si trovano in Sicilia, Calabria e Campania.

Per la scuola superiore il quadro è simile, ma con numeri proporzionalmente più alti: qui i tassi di abbandono sono del 4,5% in Sardegna, 4,1% in Campa-



nia e 3,9% in Sicilia. Seguono, non troppo distanti, Lombardia, Liguria e Toscana; tutte con percentuali superiori alla media italiana del 3,3%.

In Italia gli stranieri abbandonano le scuole medie e superiori, molto più degli italiani. Notevole è però la differenza tra alunni stranieri nati in Italia e nati all'estero: questi ultimi si trovano in maggiore difficoltà rispetto ai nati in Italia. Quasi sempre gli alunni di seconda generazione parlano in maniera corretta l'italiano, nascono immersi nella cultura nazionale (oltre che in quella familiare di provenienza) e hanno meno difficoltà nell'adattarsi al sistema scolastico.

Un ultimo elemento importante nell'analisi della dispersione scolastica è l'età degli alunni. Dai dati emerge, infatti, che il ritardo scolastico, per bocciature o altre cause, può essere un fattore che precede l'abbandono.

Per la scuola superiore, infine, il fenomeno si differenzia tra i vari percorsi di studio. Il tasso di dispersione scolastica più contenuto si registra nei licei (1,6%), seguiti dagli istituti tecnici (3,8%) e dagli istituti professionali (7,2%). La percentuale di abbandono più elevata riguarda i percorsi regionali IeFP (corsi di Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale), con un abbandono complessivo del 7,9%.

Il momento più critico è la transizione tra la scuola secondaria di primo grado e quella di secondo grado: nel delicato passaggio tra i due cicli scolastici sono 6.322 gli alunni che hanno abbandonato la scuola, pari all'1,14% di coloro che hanno frequentato il terzo anno della scuola secondaria di primo grado.



### 3.2 La dispersione scolastica in Emilia-Romagna e nei Comuni dell'Unione della Romagna Faentina

Per quanto riguarda la dispersione scolastica nella regione Emilia-Romagna negli ultimi anni il livello è sceso di molto.

Il tasso di dispersione scolastica (numero di giovani tra i 18 e i 24 anni ha abbandonato precocemente la scuola, fermandosi alla licenza media) in Emilia-Romagna nel 2020 ha raggiunto il 9,3%, esattamente due punti percentuali in meno rispetto al 2019. La regione centra, quindi, pienamente l'obiettivo comunitario sulla dispersione scolastica fissato dalla "Strategia Europa 2020". La dispersione scolastica nella regione Emilia-Romagna riguarda per il 10% i ragazzi in età 18-24 anni, che non hanno titoli scolastici superiori alla licenza media, non sono in possesso di qualifiche professionali e non frequentano né corsi scolastici, né attività formative.

Un risultato che colloca l'Emilia-Romagna ben al di sotto della media europea (nei 27 paesi dell'Unione la dispersione è al 9,9%) e con un tasso di quasi quattro punti percentuali migliore rispetto alla media italiana, che si ferma al 13,1%. A certificarlo, i dati Eurostat che evidenziano anche come siano solo cinque, oltre all'Emilia-Romagna, i territori italiani ad aver rispettato le richieste comunitarie.

Il dato è ancora più significativo perché viene raggiunto in un momento storico segnato dalla pandemia e premia anni di forti investimenti regionali sul contrasto alla dispersione scolastica. Si fa riferimento all'offerta diversificata e ricca di opportunità educative, formative e orientative, ai percorsi personalizza-

ti finalizzati a fare emergere propensioni e attitudini di ragazzi e ragazze, sviluppare i loro talenti e contrastare le povertà educative fino alle risorse per garantire il diritto allo studio. In particolare, dal 2011 in poi, la Regione ha finanziato ogni anno con oltre 50 milioni di euro i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale IeFP, che accompagnano tutti i ragazzi e le ragazze.

Nello specifico, nel nostro territorio, il contrasto al fenomeno della dispersione scolastica è una delle molteplici attività di competenza della polizia locale dell'Unione della Romagna faentina.

Il monitoraggio della frequenza scolastica è sempre stato costante e riguarda anche il periodo della didattica a distanza. Il personale del Nucleo di polizia giudiziaria del Comando di via Baliatico su segnalazione dell'Ufficio Istruzione dell'Unione a maggio del 2021 ha proceduto a controllare la situazione di 39 genitori residenti dell'Unione della Romagna faentina i cui figli risultavano assenti dalle attività scolastiche dall'inizio dell'anno.

Dopo aver contattato le famiglie dei bambini 39 genitori sono stati convocati negli uffici del Comando. A loro gli agenti hanno illustrato la situazione con la diffida di far rientrare i bimbi a scuola, pena un'azione penale nei loro confronti. Mentre la stragrande maggioranza ha ottemperato, sette di loro non hanno acconsentito. Nei loro confronti è scattata una denuncia penale.



### 3.3 I DSA in Emilia-Romagna e nella provincia di Ravenna

L'Ufficio scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha pubblicato i dati relativi alle segnalazioni di Disturbi Specifici di Apprendimento nelle scuole dell'Emilia-Romagna nell'anno scolastico 2021-22 (Ufficio scolastico Regionale, 2022)<sup>7</sup>.

Si riporta di seguito una tabella relativa al numero di segnalazioni di DSA per provincia.

PROVINCIA	N. SEGNALAZIONI	DI CUI DA SCUOLE STATALI	DI CUI DA SCUOLE PARITARIE
BOLOGNA	5.985	5.457	528
FERRARA	2.513	2.480	33
FORLÌ-CESENA	2.962	2.910	52
MODENA	6.780	6.585	195
PARMA	2.950	2.802	148
PIACENZA	1.775	1.716	59
RAVENNA	2.799	2.754	45
REGGIO EMILIA	4.497	4.327	170
RIMINI	3.049	2.893	156
<b>TOTALE</b>	<b>33.310</b>	<b>31.924</b>	<b>1.386</b>

<sup>7</sup> Ufficio scolastico Regionale, FACT SHEET A.S. 2021/2022 *Segnalazione di Disturbi Specifici dell'Apprendimento nelle scuole dell'Emilia-Romagna*.

Nella tabella sottostante vi sono riportati i dati di segnalazione di DSA per provincia e divisi secondo gli ordini di istruzione (scuola primaria, secondaria di I grado e di II grado).

PROVINCIA	SCUOLA PRIMARIA	SECONDARIA I GRADO	SECONDARIA II GRADO	TOTALE
BOLOGNA	663	1.981	3.341	5.985
FERRARA	296	673	1.544	2.513
FORLÌ-CESENA	425	916	1.621	2.962
MODENA	791	2.109	3.880	6.780
PARMA	315	947	1.688	2.950
PIACENZA	279	595	901	1.775
RAVENNA	341	905	1.553	2.799
REGGIO EMILIA	665	1.504	2.328	4.497
RIMINI	369	937	1.743	3.049
<b>TOTALE</b>	4.144	10.567	18.599	33.310

Fonte: SIDI maggio 2022

I dati raccolti dall'Ufficio scolastico regionale relativi all'anno scolastico 2021-22 attestano che, in Emilia-Romagna, la percentuale di studenti con una diagnosi di DSA sul totale degli alunni è del 2,2% alla scuola primaria, del 8,4% alla scuola secondaria di primo grado e del 9,6% alla scuola secondaria di secondo grado.

Nella provincia di Ravenna gli alunni con DSA nella scuola primaria costituiscono il 2,1% sul totale degli studenti, nella scuola secondaria di I grado l'8,3% e in quella secondaria di II grado il 9,6%.



## 4. Fare una diagnosi sul campo della dispersione scolastica: la ricerca in atto

Nell'ideare la ricerca sulla dispersione scolastica e i Disturbi Specifici dell'Apprendimento nei territori dei Comuni della Romagna Faentina ci si è posti l'obiettivo di fare un'indagine, attraverso questionari semi strutturati, sul vissuto scolastico dei ragazzi certificati DSA, dei loro genitori, degli insegnanti e degli operatori dei Centri di supporto ai compiti e allo studio pomeridiani.

Le domande dei vari questionari sono state formulate partendo da quelli che la letteratura mette in evidenza come fattori di rischio e fattori di protezione nella dispersione scolastica, così da avere un quadro generale sul potenziale rischio tra i ragazzi e le ragazze del nostro territorio, identificando le cause potenzialmente scatenanti per poterle eventualmente prevenire.

### 4.1 La risposta dei ragazzi

#### *Caratteristiche del campione*

La ricerca ha coinvolto un campione di 30 ragazzi/e con diagnosi di DSA. Il consenso informato è stato richiesto a entrambi i genitori per la partecipazione dei figli/e. Il campione di ragazzi/e è stato individuato presso alcuni Centri attivi nei comuni dell'Unione della Romagna nel supporto allo svolgimento delle attività scolastiche e/o nel percorso diagnostico.

È molto importante sottolineare che, la maggior parte del campione di ragazzi e ragazze è stato reclutato da Centri privati e viene da famiglie con un background culturale “elevato”, diversa, probabilmente, l’esperienza di ragazzini appartenenti a realtà differenti. Difficile è stato il reclutamento di ragazzi e ragazze che partecipano ai Centri pomeridiani di doposcuola gratuiti offerti dai Servizi nei nostri Comuni in quanto spesso, come in questo caso, vi sono difficoltà di comunicazione con le famiglie che hanno negato il consenso alla partecipazione dei propri figli, probabilmente per mancata comprensione dell’obiettivo del lavoro.

Inoltre, l’utenza dei servizi del territorio, per i motivi citati sopra, spesso frequenta il Centro perché l’esperienza scolastica risulta essere faticosa, ma non sempre vi è una certificazione di queste difficoltà.

Il 61,5% dei soggetti ai quali è stato somministrato il questionario, è maschio, mentre il restante 38,5% femmina. Il campione ha un’età tra gli 11 e i 20 anni, l’età media è attorno ai 14. L’idea è stata quella di chiedere di compilare il questionario anche a ragazzi preadolescenti, oltre che maggiorenni, proprio per mettere in luce un vissuto e, eventualmente, segnalare situazioni di potenziale rischio così da prevenire la dispersione scolastica.

### *Descrizione dello strumento*

Lo strumento utilizzato nella ricerca è un questionario formato da domande chiuse, aperte e scale, costruito con l’obiettivo di indagare la presenza di eventuali fattori di rischio dispersione scolastica nei ragazzi del territorio dell’Unione delle Romagna Faentina.



Le domande sono state formulate partendo da quelli che sono i vari fattori messi in luce dalla letteratura, e riportati nella parte introduttiva di questo elaborato, come fattori di rischio e di protezione con l'obiettivo di indagare la presenza di questi tra i ragazzi del territorio in questione. Nello specifico si è cercato di mettere in luce fattori legati alle dinamiche familiari, fattori socioeconomici, fattori intrinseci all'istituzione scolastica e fattori individuali.

Il questionario è stato costruito su "google moduli", utilizzando un carattere ad alta leggibilità ed è stato inviato ai ragazzi. Link al questionario:

<https://forms.gle/SpdTeVfYMJXUJHMa8>

### *Risultati voce ragazzi*

Per quanto riguarda i fattori socioeconomici e i fattori intrinseci alle dinamiche familiari, dal questionario è emerso che nel 50% delle famiglie vi è l'abitudine di ascoltare il tg/di leggere il giornale e che la lettura di libri nel tempo libero è un'attività che coinvolge circa la metà dei genitori del campione.

Alla luce dei diversi fattori di rischio legati alle dinamiche famigliari indicati sopra (atteggiamento disinteressato dei genitori nei confronti della scuola, modalità educative rigide e punitive che determinano ansie e sensi di colpa con l'effetto di aumentare le difficoltà scolastiche, difficoltà relazionali in famiglia), sono stati pensati alcuni quesiti atti ad indagare questi aspetti. Nei grafici a seguito si riportano due esempi di domande e le relative risposte.



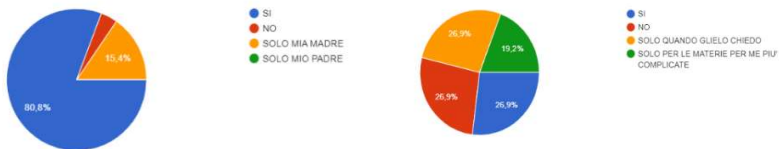


Fig. 1 - I tuoi genitori danno importanza ai tuoi voti scolastici?

Fig. 2 - I tuoi genitori ti seguono durante lo svolgimento dei compiti?

Si è passati poi all'indagine dei fattori intrinseci all'istituzione scolastica, la maggior parte dei ragazzi dice di sentirsi al sicuro nella propria scuola e a proprio agio all'interno del gruppo classe, classi nelle quali c'è disponibilità ad aiutarsi l'un l'altro.

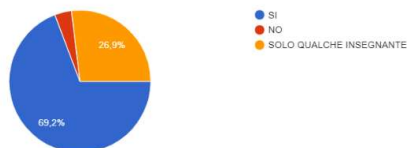
Il 73,1% riporta che vi è almeno un adulto nella propria scuola al quale rivolgersi per parlare di un problema; non è trascurabile peraltro mettere in luce che vi è anche un 26,9% del campione che riporta il contrario.

Il gruppo campione si divide tra chi si sente valorizzato per le sue qualità e chi, invece, non si sente valorizzato. Vi è consenso sul fatto che solo qualche insegnante si rende disponibile a rispiegare un argomento se non chiaro e che solo qualcuno è interessato ai propri alunni anche come persone e li incoraggia ad esprimere il punto di vista personale.

Per il 61,5% dei ragazzi intervistati il rapporto con i professori è un rapporto adeguato, anche se non amichevole, e con un distacco che può risultare anche conflittuale. Per ciò che concerne il gruppo classe, una parte del campione si sente in competizione con i compagni in alcune occasioni, ma la maggior parte non sente questa competizione.



La parte conclusiva del questionario è formata da domande atte ad indagare i fattori individuali (preparazione alle lezioni, metodo di studio, difficoltà nello studio, organizzazione, senso di autoefficacia, fruibilità degli strumenti compensativi ecc..) e ha messo in luce che la metà del campione riconosce di non avere un metodo di studio consolidato e funzionale, di sentirsi spesso impreparato per la lezione e di fare, soprattutto in alcune materie, fatica nello studio.



**Fig. 3 - Gli insegnanti sono disponibili a lasciarti utilizzare gli strumenti compensativi (mappe, formulari, calcolatrice ecc..)?**

Il grafico della figura 3 mette in luce la disponibilità degli insegnanti ad acconsentire l'uso degli strumenti compensativi.

La metà del campione preso in esame dichiara di essere solo in parte fiero del proprio lavoro scolastico, il 7,7% di non essere per nulla fiero e il 42,3%, al contrario, di esserlo.

La minoranza del campione ritiene che i propri insegnanti abbiano una scarsa opinione di lui/lei.

Il 76,9% dei ragazzi e delle ragazze ai quali è stata somministrato il questionario riporta di essere spesso disinteressato nei confronti delle lezioni perché lontane dai propri interessi.

In ultimo sono state poste domande circa l'idea di abbandonare la scuola e circa la percezione di fallimento. Di seguito quanto emerso:

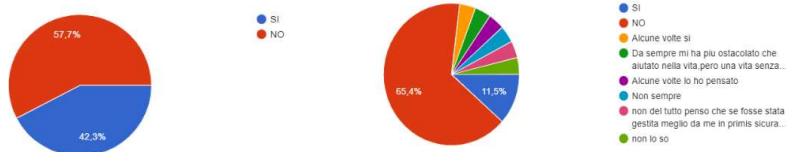


Fig. 4 - Hai mai pensato di lasciare la scuola?

Fig. 5 - Ritieni che fino ad ora la scuola sia stata un fallimento?

## 4.2 La risposta delle famiglie

### *Caratteristiche del campione*

La ricerca ha coinvolto un campione di 30 genitori di figli/e con diagnosi di DSA.

### *Descrizione dello strumento*

Lo strumento utilizzato nella seguente ricerca è un questionario formato da domande chiuse, aperte e scale, costruito con l'obiettivo di indagare la presenza di eventuali fattori di rischio dispersione scolastica nei ragazzi del territorio dell'Unione delle Romagna Faentina. Anche in questo caso le domande sono state formulate partendo da quelli che sono i vari fattori messi in luce dalla letteratura, e riportati nella parte introduttiva di questo lavoro. La quasi totalità dei soggetti ai quali è stato somministrato il questionario è donna. Il questionario è stato costruito su "google moduli". Link al questionario:

<https://forms.gle/nDhsE22bKYeyg4YE8>



## Risultati voce famiglie

Il 77% dei genitori ai quali è stato somministrato il questionario definirebbe o definisce il percorso scolastico del proprio figlio come caratterizzato da alti e bassi, sono in minoranza i genitori che riportano un vissuto sereno per i propri figli.

Di seguito si riportano i risultati relativi alle domande inerenti alla percezione dei genitori circa la comprensione della certificazione DSA da parte degli insegnanti, la disponibilità a ragionare insieme sulle caratteristiche del piano didattico personalizzato e sulle strategie utili da mettere in atto.



Fig. 6 - Ha la percezione che a scuola abbiano ben compreso la certificazione DSA di suo figlio?

Fig. 7 - Gli insegnanti sono disponibili a riflettere insieme sul piano didattico personalizzato di suo figlio?

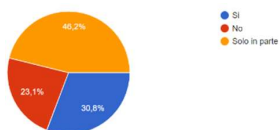


Fig. 8 - Ritiene che a scuola siano messe in atto tutte le strategie utili per suo figlio?

Come si può notare dai grafici sopra riportati la percezione dei genitori è di un coinvolgimento solo in parte da parte degli insegnanti nel progetto educa-

tivo e didattico dei propri figli. Va sottolineato, però, che il 73 % del campione riconosce che c'è almeno un professore all'interno della scuola del proprio figlio al quale rivolgersi in caso di bisogno.

La maggior parte dei genitori ai quali è stato somministrato il questionario ritiene che nella scuola dei propri figli l'attenzione verso i bisogni emotivi dei ragazzi occupi un posto marginale. Più della metà del campione riporta di trovare fuori dalla scuola, nei Centri specializzati, il giusto supporto e la giusta guida e, inoltre, questi genitori riportano di essere coinvolti in prima persona nel supporto didattico dei propri figli.

Successivamente sono state poste alcune domande con l'obiettivo di mettere in luce alcuni *fattori familiari* individuati dalla letteratura come legati al potenziale rischio di dispersione scolastica come: atteggiamento disinteressato dei genitori nei confronti della scuola, scarso riconoscimento dei successi dei propri figli, modalità educative rigide e punitive, difficoltà relazionali in famiglia. Nel campione preso in esame vi è un accordo unanime sul sentirsi promotori e sostenitori dei successi dei propri figli.



Fig. 9 - Sente di valorizzare i successi di suo figlio?

Tra i fattori di rischio la letteratura, come scritto sopra, cita anche difficoltà relative all'organizzazione, alla pianificazione e al metodo di studio. Questi aspetti vengono messi in rilievo anche dai soggetti presi in esame; tra gli aspetti citati dai genitori come maggiormente faticosi per i propri figli si riportano difficoltà nell'organizzazione e nella gestione dei tempi di studio, frustrazione legata alla fatica nello "stare al passo" con i compagni, vissuto di inadeguatezza legato all'uso degli strumenti compensativi in classe e difficoltà legate alla concentrazione, alla memoria e alla mole di studio.

Di seguito si riportano le risposte ad alcune domande fatte ai genitori:

*"Sarebbe importante nella formazione degli insegnanti almeno un corso pratico all'anno sulle modalità di insegnamento relative agli alunni con disturbo di apprendimento. Alcuni conoscono la teoria, ma in pratica le lezioni e le spiegazioni sono sul modello tradizionale e le famiglie devono supplire queste carenze, appoggiandosi a specialisti privati".*

*"Mi piacerebbe che si insegnasse a scuola a capire quali sono i metodi di studio e apprendimento personali più efficaci e come esercitare nel tempo questi metodi per lo studio a casa nel modo più efficace e coinvolgente possibile".*

*"Mio figlio è abbastanza autonomo. Avrebbe bisogno di una guida concreta per imparare le strategie ed avere dei suggerimenti mirati. Purtroppo, il costo per un tutor individuale è troppo elevato. Il SSN dovrebbe partecipare alla spesa. Sono molto svantaggiati i ragazzi con DSA".*

*“Dopo 13 anni nel mondo scolastico, mi sento di affermare che i docenti non sono adeguatamente preparati a supportare i DSA, la scuola non è affatto inclusiva direi piuttosto l’opposto. Spesso quando non si sente compresa mia figlia tende a demoralizzarsi. I suoi sforzi non vengono sempre percepiti e spesso non valorizzati”.*

### **4.3 La risposta degli insegnanti**

#### *Caratteristiche del campione*

La ricerca ha coinvolto un campione di 65 insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado dei comuni dell’Unione della Romagna Faentina.

#### *Descrizione dello strumento*

Lo strumento utilizzato nella seguente ricerca è un questionario formato da domande chiuse, aperte e scale, costruito con l’obiettivo di mettere in luce il vissuto degli insegnanti delle scuole del territorio e la loro percezione circa il loro lavoro, il loro impegno e il loro coinvolgimento nei confronti dei percorsi dei ragazzini con disturbo specifico dell’apprendimento. Link al questionario: <https://forms.gle/vjsh8tCZoHk1Fi3k7>

#### *Risultati della voce insegnanti*

Da quanto emerso dai questionari la quasi totalità degli insegnanti ha la percezione che i propri alunni si sentano al sicuro nella scuola e il 79% di questi ritiene di essere un punto di riferimento per gli scolari.

Accanto a quanto scritto sopra si ritiene importante riportare che la quasi totalità del campione riconosce



di ritagliarsi del tempo per chiedere ai ragazzi come si sentono e come vivono il loro tempo a scuola e, in aggiunta, sono molti gli insegnanti che sentono di incoraggiare i loro alunni ad esprimere il loro punto di vista.

Non vi è lo stesso accordo circa la percezione di avere gli strumenti giusti per aiutare i ragazzini con una diagnosi di DSA e, in aggiunta, il 75% del campione sente la necessità di conoscere meglio le caratteristiche di queste difficoltà specifiche.

Di seguito si riportano alcune risposte alla domanda “Quali sono gli aspetti che percepisce come maggiormente faticosi nel rapportarsi con i ragazzi con DSA?”

*“Aiutarli nel modo giusto senza sottovalutarli”*

*“Uno degli aspetti maggiormente faticosi riguarda l'impostazione delle verifiche poiché ogni ragazzo con DSA ha dei bisogni personali, sono difficili, inoltre, il momento delle spiegazioni, la mia capacità di rendermi conto della loro fatica e talvolta la mia aspettativa nei loro confronti”.*

*“Non riuscire a capire fino in fondo ciò di cui hanno bisogno”.*

*“La mancanza di tempo da dedicare loro. Non riuscire a valutare adeguatamente il rapporto fra difficoltà e risorse, quindi non capire bene quanto e cosa si possa richiedere loro”.*

*“In preadolescenza ed adolescenza il confronto è molto importante, questi alunni si paragonano agli altri e, se non*



*trovano interessi speciali e personali cavalli di battaglia, in qualche materia o attività sportiva, piuttosto che continuare a lottare "inutilmente" (secondo loro) perdono la motivazione e abbandonano non solo la scuola ma la capacità di credere in loro stessi, di perseguire degli obiettivi e, sentendosi degli incapaci, possono anche presentare oppositività, rabbia e sentirsi affascinati da altri "outsiders" della società, incorrendo in spiacevoli situazioni legate a contesti pericolosi".*

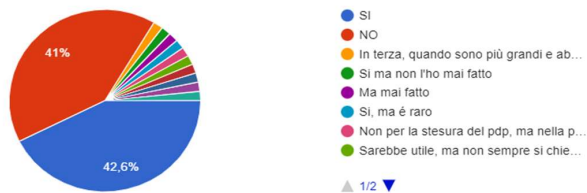
*"Servirebbe tempo da dedicare a ciascuno per l'individuazione di strategie coerenti con le specifiche difficoltà ma spesso è una strada impraticabile se non c'è collaborazione con la famiglia".*

*"La più grande difficoltà è cercare di tenere alta la loro autostima senza però cadere nell'ipersemplificazione dei compiti".*

*"Spesso manca il tempo per aiutarli a costruire un loro metodo di lavoro e in alcuni casi è difficile convincerli ad usare gli strumenti compensativi in classe, schemi e mappe concettuali, perché temono il giudizio dei compagni".*

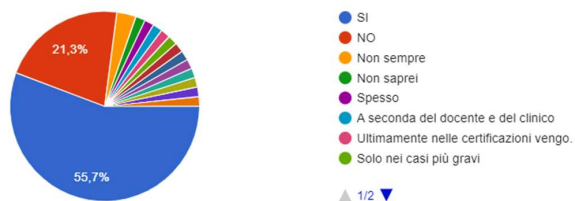
*"I ragazzi molte volte hanno una bassissima autostima e spesso non si espongono per paura di fallire. Uno degli aspetti più faticosi riguarda la pazienza di aspettare i loro tempi nel frenetico caos degli obiettivi scolastici".*





**Fig. 10 - Le è mai capitato di pensare alla stesura del PDP coinvolgendo il ragazzo in questione (chiedendo a lui quali strumenti pensa possano essere più utili, ecc.)?**

Nel merito della personalizzazione della didattica e all'obbligo che ha la scuola di redigere un PDP (Piano Didattico Personalizzato) sono state poste alcune domande agli insegnanti per cercare di mettere in luce il loro coinvolgimento nei confronti della stesura di questi piani.



**Fig. 11 - Vi è l'abitudine di coinvolgere il clinico di riferimento dei suoi alunni con DSA per pensare insieme a strumenti e strategie utili?**

Non vi è accordo unanime circa il coinvolgimento dei ragazzi stessi e dei clinici che hanno valutato il loro funzionamento nella stesura del piano di didattico personalizzato.

Di seguito si riportano alcune riflessioni degli insegnanti in riferimento alla personalizzazione della didattica:

*“Ritengo che, in riferimento alla stesura dei PDP, è stato fatto un lavoro di perfezionamento negli anni, grazie anche al continuo scambio con le psicologhe di riferimento”.*

*“Penso che la personalizzazione sia necessaria e che vada rispettata; nella mia scuola c’è una grande attenzione nella stesura dei PDP e i casi vengono sempre esaminati con cura”.*

*“La personalizzazione è piuttosto difficile, ci sono troppi alunni per classe”.*

*“La personalizzazione è una questione molto delicata che va approfondita, prima di ogni personalizzazione è necessario conoscere molto, molto bene gli alunni. Ogni DSA ha caratteristiche peculiari. La personalizzazione rischia di essere un lavoro vano per alunni e docenti, soprattutto se ci si lascia impressionare dagli stereotipi. Occorrerebbero molti corsi di formazione con esempi di pratiche esperienziali”.*

*“Penso che sia giusto personalizzare i programmi. L’ostacolo è la troppa burocrazia che rischia di trasformare un PDP, che può essere occasione di cambiamento per un ragazzo, nell’ennesimo adempimento burocratico”.*

*“La personalizzazione è necessaria ma spesso sottovalutata dagli insegnanti”.*

*“No, nella mia scuola non viene dato il giusto peso alla personalizzazione, penso che si debba parlare di più delle osservazioni che emergono e condividere maggiormente le scelte strategiche”.*



Per quanto concerne il rapporto scuola – famiglia, il 72% del campione ritiene che, in termini generali, vi sia collaborazione con le famiglie dei ragazzini con DSA.

Tutti gli insegnanti ai quali è stato somministrato il questionario ritengono che sia centrale nel loro lavoro la relazione, il clima che si crea in classe e la fiducia e, per molti di loro, i “bisogni emotivi” dei propri alunni occupano un posto centrale nella scuola.

In ultimo, si riportano alcune riflessioni generali poste dagli insegnanti ai quali è stato somministrato il questionario:

*“Un aspetto molto faticoso riguarda la burocratizzazione degli alunni con DSA e BES, burocratizzazione via via più ipertrofica, dispersiva e automatizzata”.*

*“Il mio timore principale è quello di creare prove troppo semplici e lasciar usare strumenti eccessivi ai ragazzi con DSA, tanto da finire per danneggiarli piuttosto che aiutarli. A volte temo che la mappa sia uno scudo per lavorare di meno al posto di un aiuto al ricordo e al ragionamento”.*

*“Per la mia esperienza un lavoro proficuo nell’individuare gli strumenti adeguati a ogni alunno dipende da quanto la famiglia abbia compreso il vero significato della certificazione e da quanto essa comprenda che il suo ruolo nell’accompagnare l’alunno all’autonomia sia fondamentale. Purtroppo, spesso la certificazione è vissuta come uno scarico di responsabilità verso la scuola che fa quel che può con le risorse che ha”.*

*“Confrontandomi con alcuni colleghi è emerso che tra gli insegnanti sarebbe opportuno dare più spazio alla forma-*

*zione soprattutto per imparare a valorizzare il funzionamento dei ragazzini con DSA piuttosto che limitarsi a compensarne le difficoltà”.*

#### **4.4 La risposta degli operatori dei Centri professionali**

##### *Caratteristiche del campione*

La ricerca ha coinvolto un campione di 35 operatori che lavorano in Centri pomeridiani nei quali si occupano di sostegno e supporto nei compiti e allo studio presenti nel territorio. I Centri in questione hanno caratteristiche che li differenziano. Ci sono Centri ai quali afferiscono in prevalenza ragazzini/e con DSA e altri nei quali l'utenza è maggiormente variegata (sia ragazzini/e certificati/ e che non). Dall'analisi del campione emerge che nel 50% dei Centri oggetto di ricerca afferiscono ragazzini/e che oltre alla certificazione DSA presentano in associazione fragilità attentive e nel 62.5% dei casi questi Centri sono aperti a studenti e studentesse di tutte le fasce di scolarità.

##### *Descrizione dello strumento*

Lo strumento utilizzato nella seguente ricerca è un questionario formato da domande chiuse, aperte e scale, costruito con l'obiettivo di evidenziare il punto di vista degli operatori che vivono il momento dei compiti assieme ai/alle ragazzini/e con una certificazione di DSA nel territorio dei comuni dell'Unione della Romagna Faentina. Link al questionario:

<https://forms.gle/FHh9pmu1NC1yZBmT9>



### *Risultati voce operatori*

È stato chiesto agli operatori dei Centri pomeridiani di esprimere la loro percezione circa il vissuto dei ragazzi certificati DSA che frequentano i Centri nei quali lavorano: più della metà del campione ha la percezione che gli utenti abbiano solo in parte consapevolezza circa le caratteristiche specifiche relative alla loro certificazione e che solo una piccola parte sia competente nell'organizzazione dello studio.

Gli operatori hanno messo in luce che le maggiori fatiche dei ragazzi e delle ragazze con cui lavorano, riferite al loro vissuto scolastico, sono riconducibili principalmente all'accettazione delle proprie specificità, alla mancata serenità nell'utilizzo di strumenti compensativi e dispensativi in classe e al poco supporto nella conoscenza della diagnosi.

Altre fatiche sono riconducibili al sistema scuola. Gli operatori riportano che spesso i ragazzi fanno fatica a confrontarsi apertamente con gli insegnanti, a concordare insieme a loro strumenti e strategie che possono essere utili e, di conseguenza, creare un rapporto di vera fiducia e accettare i "limiti" dati dalle regole e dai programmi ministeriali. Un ulteriore aspetto segnalato come faticoso fa riferimento alle modalità di verifica e di valutazione che non sempre sono personalizzate e i cui esiti possono essere fonte di inadeguatezza e insoddisfazione per i ragazzi e le ragazze.

Nel questionario somministrato agli operatori dei Centri pomeridiani diversi quesiti sono stati formulati con l'obiettivo di evidenziare l'importanza di un piano didattico personalizzato (PDP) per i/le ragaz-

zi/e con DSA. Per il 70,8% del campione solo in alcune situazioni le scuole dei ragazzi che frequentano i loro Centri ripongono il giusto peso e la dovuta attenzione nella stesura per PDP. L'83,3% del campione dà il proprio contributo nella revisione del PDP dei propri ragazzi e, con i ragazzi più grandi, lo fa coinvolgendoli.

In linea generale la metà del campione ritiene che vi sia solo in parte una buona collaborazione con le scuole dei ragazzi e vi è quasi unanimità nel riferire che la collaborazione con le famiglie è adeguata.

È stato chiesto, inoltre, di identificare alcuni elementi utili ad evitare la dispersione scolastica per gli studenti e le studentesse con una diagnosi DSA. Si riportano a seguito alcune risposte:

*“Secondo me per evitare la dispersione scolastica può essere utile aiutare i ragazzi a scoprire i loro talenti e attraverso quelli affrontare le loro difficoltà. Aiutare i ragazzi a scoprire il loro stile di apprendimento e a non abbandonare i loro sogni”.*

*“Sarebbe prezioso puntare sull'aumento dell'autostima e sul fatto che i voti non fanno la persona che sono”.*

*“Triangolo scuola, famiglia e specialisti”.*

*“A mio parere sarebbe importante rendere partecipi i ragazzi nel loro percorso scolastico e renderli consapevoli circa le possibilità che loro hanno di raggiungere gli obiettivi prefissati”.*

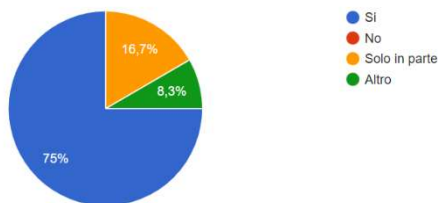


*“Sono utili formazioni ad insegnanti e genitori in materia di DSA e risvolti psico-emozionali e progetti sull'accettazione delle neurodiversità all'interno della scuola”.*

*“Un maggiore riconoscimento dei loro punti di forza anche se diversi dalle classiche competenze richieste negli apprendimenti dalla scuola tradizionale. Spesso questi ragazzi sono molto brillanti in alcune aree di loro interesse per le quali possono essere gratificati se viene loro permesso di condividerle. Sono ragazzi che hanno bisogno di vivere successi scolastici e di avere occasioni per sentirsi competenti”.*

*“Sensibilizzare docenti e alunni a fare corsi più pratici”.*

È stato domandato agli operatori se credono di avere gli strumenti giusti per supportare nel percorso scolastico i ragazzi che frequentano il Centro, di seguito il grafico con le risposte:



In ultimo, gli operatori hanno espresso le loro maggiori fatiche nel lavoro di supporto e sostegno ai compiti e allo studio; gli aspetti evidenziati con maggiore frequenza riguardano la collaborazione tra Centro, scuola e famiglia, la gestione di tempi di attenzione spesso molto brevi, la ricerca di strategie e tecniche persona-



lizzate e in molti raccontano come faticoso il processo di sostegno nella presa di coscienza dell'importanza dell'utilizzo degli strumenti compensativi e dispensativi all'interno della classe.

Gli operatori dei Centri dei territori dell'Unione della Romagna Faentina riportano che presso la loro struttura nei momenti di lavoro insieme ai ragazzi al pomeriggio viene dedicato del tempo ai bisogni emotivi dei ragazzi, momento nel quale viene chiesto loro come stanno e come vivono il loro tempo a scuola.



## 5. Azioni di prevenzione, controllo e recupero già in essere nei Comuni dell'Unione della Romagna Faentina

A fine giugno dello scorso anno (2022) è stato definito un piano da 1,5 miliardi contro la dispersione scolastica, le povertà educative e per superare i divari territoriali. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza per l'Istruzione è stato caratterizzato da una prima fase dedicata all'edilizia scolastica e agli Avvisi per gli Enti locali, successivamente una seconda fase dedicata alle scuole, con fondi che sono arrivati direttamente agli Istituti scolastici per migliorare i risultati negli apprendimenti di studentesse e studenti.

I primi 500 milioni sono stati destinati al finanziamento di progetti in 3.198 scuole con studentesse e studenti nella fascia 12-18 anni. Le risorse sono state assegnate direttamente alle istituzioni scolastiche, sulla base di precisi indicatori relativi alla dispersione e al contesto socio-economico.

L'idea di questo finanziamento è stata quella di mettere al centro i più fragili. Questo primo intervento si è posto l'obiettivo di raggiungere almeno 420mila studentesse e studenti. I progetti sono partiti nell'anno scolastico 2022-23 e avranno durata biennale.

A questo primo step faranno seguito altre due tranches di finanziamento, la prima dedicata a favorire l'acquisizione di un diploma ai giovani, anche tra i 18-24 anni,

che hanno abbandonato precocemente gli studi, mentre con la seconda saranno attivati progetti per il potenziamento delle competenze di base per superare i divari territoriali e anche alcuni progetti nazionali nelle aree più periferiche delle città e del Paese.

Al link a seguito è possibile visionare il riparto delle risorse per le azioni di contrasto della dispersione scolastica:

<https://pnrr.istruzione.it/news/disponibile-il-riparto-delle-risorse-per-le-azioni-di-contrasto-della-dispersione-scolastica/>

Anche la regione Emilia-Romagna e le scuole dei nostri comuni hanno potuto godere di questi finanziamenti, nella provincia di Ravenna queste risorse ammontano a un totale di oltre 2,5 milioni di euro e sono state destinate a 18 istituti superiori.

Le scuole si stanno attivando per promuovere attività di co-progettazione e cooperazione con la comunità locale, coinvolgendo i servizi del volontariato e del terzo settore, per migliorare l'inclusione e l'accesso al diritto allo studio a tutti, attraverso la progettazione e la realizzazione di opportunità di potenziamento delle competenze anche all'esterno della scuola, che dovranno essere valorizzate con una piena integrazione del percorso curricolare con le attività extracurricolari e con la valutazione degli apprendimenti.

Per quanto riguarda nello specifico i Comuni dell'Unione della Romagna Faentina, all'inizio dell'anno scolastico 2023-24, l'Unione della Romagna Faentina tramite il Settore Servizi alla Comunità, rappresentato dalla dott.ssa Caranese Antonella, i servizi di primo e secondo livello dell'AUSL della Romagna - Distretto di Faenza,



rappresentato dalla responsabile del Distretto Sanitario di Faenza, Dott.ssa Donatina Cilla e le scuole secondarie di primo e secondo grado dell'Unione della Romagna Faentina, hanno stipulato un accordo alla luce delle indicazioni dettagliate nelle Linee di indirizzo regionali sul ritiro sociale, in sinergia con gli obiettivi e le azioni indicate nel protocollo d'intesa del Tavolo Adolescenza dell'Unione della Romagna Faentina, obiettivo dell'accordo è quello di promuovere una comunità sempre più capace di favorire azioni, attività e procedure per prevenire la dispersione scolastica e il ritiro sociale.

L'accordo prevede l'impegno di tutte le parti firmatarie nel favorire nei propri contesti lavorativi azioni e procedure per promuovere le seguenti azioni: promozione del benessere a scuola, prevenzione del malessere, attivazione dei percorsi di primo livello e secondo livello.

La definizione delle azioni di promozione del benessere a scuola parte dal presupposto che le difficoltà personali all'origine del ritiro sociale e della dispersione scolastica possono essere ricondotte ad un adeguato o insufficiente sviluppo di competenze socio relazionali. Tale sviluppo, per realizzarsi, necessiterebbe di "palestre" educative adeguate alla fase evolutiva, nell'accordo definito vengono elencati alcuni progetti o buone prassi valutate efficaci per promuovere il benessere scolastico, di seguito alcuni esempi:

- **PEER TO PEER:** il gruppo dei pari costituisce una sorta di laboratorio sociale in cui sviluppare consapevolezza, testare nuove attività, progettare e condividere insieme, dando la possibilità agli studenti di migliorare la propria autostima e le capacità sociali, relazionali e comunicative.

- **LABORATORI CON IL METODO FEUERSTEIN:** è un metodo che si pone come obiettivo lo sviluppo del potenziale di apprendimento e il potenziamento delle abilità cognitive dell'individuo. Viene applicato in ambiti diversi: si va dal grave ritardo mentale, ai disturbi dell'apprendimento, alla formazione dei docenti e degli educatori in genere. Questa vasta applicabilità dipende dal fatto che il fulcro del metodo sia l'acquisizione di competenze e strategie che rendano l'individuo flessibile nell'affrontare le situazioni che si presentano nei diversi contesti di vita.

Accanto a ciò il Tavolo Adolescenza locale si impegna a promuovere iniziative di formazione e aggiornamento dedicate a tutti gli insegnanti, gli operatori sociali, sanitari ed educativi nonché incontri pubblici rivolti alle famiglie e agli adulti significativi.

Per quanto concerne il ritiro sociale ci sono una pluralità di primi segnali / fattori di rischio che la scuola può attenzionare per intercettare precocemente le situazioni a rischio e, per questo, nell'accordo si suggerisce al coordinatore di classe di prestare attenzione ad un numero di assenze costanti, ripetute e immotivate che si innestino in un range anche inferiore a quanto previsto dalla normativa, ad esempio dall'8% al 15% del monte ore scolastico, anche al fine di effettuare un'attenta analisi sia qualitativa sia quantitativa delle medesime e porre in essere un confronto con i genitori ed eventuali raccordi con i servizi del territorio come indicato di seguito.



In queste situazioni può essere utile attivare l'Operatore dello sportello d'ascolto per favorire azioni di inclusione nel contesto scolastico e attuare le primissime azioni di prevenzione del malessere (lavoro con gli insegnanti, col gruppo classe ecc...).

In letteratura viene definito che lo Sportello di Ascolto nelle scuole secondarie di primo e secondo grado si pone come uno spazio di accoglienza, consulenza e ascolto rispetto alle diverse problematiche e dubbi inerenti la crescita, la scuola nonché le relazioni, con lo scopo di sostenere, promuovere il benessere e prevenire situazioni di disagio e di sofferenza degli studenti. Si connota come un percorso di breve durata basato sulla costruzione di una relazione d'aiuto capace di individuare problemi e possibili soluzioni, a riorganizzare le risorse della persona e a sviluppare strategie per fronteggiare situazioni difficili.

L'incontro con lo psicologo scolastico/operatore diventa un'occasione per riflettere con lo studente sulla necessità o possibilità di chiedere aiuto e supporto anche ad altre figure quali docenti, genitori, altri servizi sanitari, etc. (Matteucci, Chiesa & Albanesi, 2017).<sup>8</sup>

Sulla base di queste premesse e della presenza ormai capillare degli Sportelli di Ascolto nel territorio, l'obiettivo del documento è la promozione di sinergie e l'attivazione di progettualità quanto più possibile condivise che consentano una maggiore efficacia ed efficienza delle azioni che vengono intraprese nel panorama scolastico della Romagna Faentina.

---

8 Matteucci, M.C., Chiesa, R., & Albanesi, C. (2017). *Progettare un servizio di psicologia scolastica a partire dai bisogni della scuola: un progetto partecipato in un Istituto Comprensivo*. Rivista Ricercazione, volume 9 - fascicolo 2.

Gli psicologi/operatori degli Sportelli di Ascolto partecipano agli incontri del gruppo di lavoro territoriale di coordinamento, al fine di acquisire una buona conoscenza delle risorse del territorio e di fungere da “figura ponte” con i servizi sociosanitari ed educativi territoriali.

Il Settore Servizi alla Comunità si impegna, al termine dell’anno scolastico, previa verifica dell’effettiva partecipazione, a riconoscere ad ogni Istituto Comprensivo e Scuola Secondaria di II grado esistenti sul territorio dell’Unione della Romagna Faentina un contributo annuo pari ad euro 400,00 corrispondente al costo di n. 10 ore annue di uno psicologo/operatore.

Il contributo potrà essere rivisto sulla base del compenso orario definito dall’Ordine degli psicologi. Pertanto, gli Istituti Comprensivi e le Scuole Secondarie di II grado si impegnano a prevedere nei bandi di selezione per l’individuazione degli operatori degli sportelli d’ascolto scolastico la partecipazione obbligatoria a detti gruppi di lavoro.

Se il coordinatore di classe individua una serie di segnali di disagio e/o un elevato numero di assenze, dopo aver avvisato il Dirigente scolastico, può consultare l’operatore dello sportello d’ascolto e attivare una serie di azioni quali:

- promozione di azioni inclusive nel gruppo classe;
- individuazione di un compagno/a di classe che possa svolgere la funzione supportiva nel mantenimento di un legame con il contesto scolastico;
- contattare la famiglia per comprendere meglio la natura dei segnali rilevati e condividere eventuali strategie per sostenere il ragazzo/a nel mantenimento della frequenza scolastica;



- condividere se necessario un Piano Didattico Personalizzato: come da Direttiva Ministeriale 27/12/12 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”, Circolare Ministeriale n. 8 del 6/3/2013.

Un ulteriore servizio introdotto nei comuni dell’Unione dei comuni della Romagna Faentina e di cui si parla nell’accordo sopra citato è il “servizio educativo socio-territoriale”, un servizio gratuito dedicato al contrasto della dispersione scolastica e formativa e alla prevenzione del ritiro sociale. Se un insegnante o un operatore, nell’ambito del suo lavoro, conosce un ragazzo/a residente nel territorio dell’Unione della Romagna Faentina che manifesta segnali di disagio che lo pongono a rischio di dispersione/abbandono scolastico, può richiedere la collaborazione del Servizio Educativo Socio Territoriale (SEST) presente all’interno dello Spazio Adolescenza.

Gli operatori del SEST, insieme alla scuola, allo studente/essa e alla sua famiglia, collaboreranno per acquisire una maggiore consapevolezza dei bisogni e delle risorse in campo. Si valuterà la possibilità di attivare azioni di supporto per contrastare le situazioni di fragilità e il rischio dispersione/ritiro sociale, concordando un percorso personalizzato che consentirà al ragazzo/a, alla famiglia e alla scuola di non affrontare da soli il momento di difficoltà. Per accedere al servizio sarà necessario compilare la scheda “Scheda Attivazione SEST” scaricabile dal link: <https://drive.google.com/drive/folders/1UndfL-thAKeERFvAjWDkCn2Qekm5goxkc> e successivamente inviate alla mail: [sest@romagnafaentina.it](mailto:sest@romagnafaentina.it)



Successivamente all'invio della scheda, si verrà contattati dagli operatori del SEST per una prima consulenza in cui saranno condivise le risorse già presenti nella scuola e ulteriori strategie attivabili, anche alla luce delle linee guida regionali contro la dispersione scolastica e il ritiro sociale.

Se opportuno, saranno valutate azioni e interventi di supporto all'uscita dalla situazione di disagio che verranno concordati partendo dai bisogni e da risorse presenti nel contesto di vita del ragazzo/a e dalla sua famiglia.

Inoltre, nei Comuni dell'Unione è stato recentemente presentato nuovo servizio "Spazio Adolescenza", rivolto ai ragazzi/e dai 14 ai 25 anni e alle loro famiglie. Questo servizio rappresenta un punto di ascolto e consulenza psico-educativa che ha come obiettivo la prevenzione delle forme di disagio e la promozione del benessere psico-relazionale agli adolescenti che vivono un momento di difficoltà o dubbi incontrati nel percorso di vita.

La motivazione alla base del progetto è quella che offrire uno spazio in cui confrontarsi ed essere ascoltati da operatori qualificati possa aiutare a individuare strategie per migliorare la qualità di vita e ritrovare il benessere personale.

Nell' accordo, inoltre, vengono presentati altri servizi offerti dal territorio come il servizio minori dell'URF, i servizi offerti dall' U.O.C. Pediatria di Comunità, dal Consultorio Giovani, dal U.O. Centro Salute Mentale, dalla neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza e dall' U.O. Dipendenze Patologiche Faenza. L'accordo può essere visionato nella sua integrità in allegato.



## 6. Conclusioni

L'idea di questo lavoro di ricerca è nata dalla volontà di mettere in luce il vissuto di ragazzi e ragazze con una diagnosi di DSA nel territorio dei comuni dell'Unione della Romagna Faentina.

Dall'analisi della letteratura esistente è stato messo in evidenza che la dispersione scolastica può derivare da diversi fattori e, per questo, con i questionari somministrati, si è cercato di mettere in luce quanto questi fattori sono presenti tra i/le ragazzi/e del nostro territorio così da cercare di mettere in atto conseguenti azioni di prevenzione.

Dai/dalle ragazzi/e che hanno compilato il questionario è emerso un vissuto pressoché positivo, la maggior parte dei soggetti, infatti, ritiene di sentirsi al sicuro nella propria scuola.

Emerge, però, un disinteresse da parte degli studenti verso ciò che viene proposto loro a scuola e, circa la metà del campione, ritiene di aver pensato, almeno una volta, di lasciare la scuola.

È molto importante sottolineare che, la maggior parte del campione di ragazzi e ragazze è stato reclutato da Centri privati e viene da famiglie con un background culturale "elevato", diversa, probabilmente, l'esperienza di ragazzini appartenenti a realtà differenti.

Difficile è stato il reclutamento di ragazzi e ragazze per i Centri pomeridiani di doposcuola gratuiti offerti dai Servizi nei nostri Comuni in quanto gli operatori hanno riferito che spesso, come in questo caso, vi sono difficoltà di comunicazione con le famiglie che hanno

negato il consenso alla partecipazione dei propri figli, probabilmente per mancata comprensione dell'obiettivo del lavoro.

Per quanto riguarda il vissuto delle famiglie di ragazzini con diagnosi di DSA è emerso che la maggior parte definirebbe il percorso scolastico del/la proprio/a figlio/a come caratterizzato da alti e bassi.

Secondo i genitori, spesso, vi è un coinvolgimento solo in parte dell'istituzione scolastica nel progetto formativo personalizzato dei/delle propri/e figli/e.

Tra i fattori di rischio la letteratura cita le difficoltà relative all'organizzazione, alla pianificazione e al metodo di studio e questo trova conferma anche in quanto emerso dai questionari. I genitori, tra gli aspetti citati come maggiormente difficoltosi, riscontrano nei propri figli carente organizzazione e metodo di studio non adeguato e non in linea con le caratteristiche personali di ciascun ragazzo.

I genitori percepiscono una scarsa formazione degli insegnanti in merito ai disturbi specifici dell'apprendimento e sentono la necessità di vedere nell'insegnante una guida che sappia proporre contenuti e proporre strategie e strumenti adeguati ai diversi stili di apprendimento degli studenti.

Vi è stata una massiccia risposta da parte degli insegnanti delle scuole facenti parte del territorio dei Comuni dell'Unione della Romagna Faentina e questo ampio campione ha permesso di avere un quadro generale del vissuto di questi professionisti nelle scuole del territorio.

Dall'analisi dei questionari è emerso che non vi è lo stesso accordo circa la percezione di avere gli strumenti



giusti per aiutare i/le ragazzini/e con una diagnosi di DSA e, in aggiunta, la quasi totalità del campione sente la necessità di conoscere meglio le caratteristiche di queste difficoltà specifiche.

Accanto a ciò si presenta la difficoltà percepita dagli insegnanti nel “cosa e come proporlo” agli alunni (personalizzazione vs estrema semplificazione). L’insegnante sente spesso di generalizzare gli strumenti e le strategie da proporre, senza “cucirle su misura” per ogni singolo alunno, questo soprattutto per una mancanza di tempo e per la necessità di interfacciarsi con classi ampie e variegate.

Non vi è accordo unanime circa il coinvolgimento dei ragazzi stessi e dei clinici che hanno valutato il loro funzionamento nella stesura del piano didattico personalizzato e questo è da segnalarsi, per certo, come un aspetto di centrale importanza. Il percorso formativo è dei ragazzi e vanno assolutamente coinvolti nella costruzione di questo, solo in questo modo sarà personalizzabile a tutti gli effetti.

Non vi è sempre la possibilità da parte degli insegnanti di entrare in contatto con i clinici di riferimento, dati i tempi tecnici dei servizi, ma anche questo sarebbe molto importante nella progettualità.

In ultimo, dalla somministrazione dei questionari agli operatori che lavorano in Centri pomeridiani che si occupano di sostegno e supporto nei compiti e allo studio presenti nel territorio, è emerso che le maggiori fatiche per i ragazzi sono riconducibili all’accettazione delle proprie specificità, alla mancata serenità nell’utilizzo degli strumenti compensativi e dispensativi in classe e al poco supporto nella conoscenza della diagnosi.

Gli operatori riportano che spesso i/le ragazzi/e fanno fatica a confrontarsi apertamente con gli insegnanti, a concordare insieme a loro strumenti e strategie che possono essergli utili, e di conseguenza, creare un rapporto sereno di fiducia e “accettare i limiti” dati dalle regole e dai programmi ministeriali.

A fronte dell’analisi dei diversi vissuti si ritiene utile riconoscere come fondamentale un lavoro fatto in rete, in sinergia e con al Centro lo/la studente/studentessa e le sue caratteristiche. Si ritiene importante accompagnare i singoli ragazzi nella conoscenza della loro diagnosi, guidare gli insegnanti nella lettura di una relazione clinica, pensare e costruire tutti insieme un progetto formativo adeguato coinvolgendo le figure professionali coinvolte e la famiglia.

Il tema degli strumenti compensativi e dispensativi resta spinoso, utile può essere tornare a riflettere sulla legge 170 del 2010. La Legge 170/10 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico” è la legge di riferimento per tutti gli studenti con una diagnosi di DSA, dislessia, discalculia, disgrafia e disortografia.

Per un bambino o ragazzo con DSA, il successo scolastico significa raggiungere gli stessi obiettivi dei suoi compagni di classe ma con un percorso personalizzato che tenga conto delle sue difficoltà specifiche e identificati con precisione come superarle.

L’articolo 5 della Legge 170 si occupa delle misure educative e didattiche di supporto all’apprendimento e indica che “gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli



di istruzione e formazione e negli studi universitari” nell’ambito di una didattica personalizzata, che tenga conto delle caratteristiche e dei punti di forza dello studente.

Le linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento che il Ministero dell’Istruzione ha definito nel 2011, distinguono con precisione i due concetti di apprendimento individualizzato e personalizzato:

- *la didattica individualizzata* comprende tutte le attività di recupero individuale, in classe o in momenti definiti, che servono allo studente per potenziare delle abilità e per acquisire o migliorare le sue competenze;
- *la didattica personalizzata* si concentra sui metodi e le strategie didattiche che servono allo studente per esprimere le sue potenzialità.

Da quanto scritto sopra è facile comprendere come, nel caso di ragazzi/e con diagnosi di DSA gli strumenti compensativi e dispensativi abbiano lo scopo di esprimere al meglio il potenziale, non di “abbassare l’asticella” e facilitare il percorso scolastico.

Centrale è riconsiderare lo strumento compensativo e la misura dispensativa in base all’obiettivo del compito. Per fare un esempio si può citare l’uso della calcolatrice, strumento del quale lo studente potrebbe servirsi nel momento in cui l’obiettivo del compito è il *problem solving*, per poter così alleggerire il carico a favore dei processi di ragionamento.

Altro nodo centrale è l’importanza del lavoro fatto con i/le ragazzi/e sulla costruzione degli strumenti

che possono essere adatti alle loro caratteristiche (es. ho una buona memoria visiva, sfrutto mappe concettuali con immagini) e, accanto a ciò, importante sarà operare nelle classi, ancora una volta, sul tema della diversità e dell'accettazione.

Fondamentale anche è ricordare il ruolo centrale che assumono una diagnosi tempestiva e un intervento precoce e mirato, attuato con professionalità attraverso strumenti standardizzati e operazioni mirate al disturbo specifico.

Un progetto che, oltre ad essere tempestivo, come scritto sopra, sia professionale e sappia coinvolgere non esclusivamente il bambino/a o adolescente con diagnosi di DSA, ma anche la sua famiglia e il gruppo di insegnanti che lo segue per permettere loro di raggiungere il giusto grado di consapevolezza e benessere.

I ragazzini con DSA hanno bisogno di essere messi nella condizione di comprendere, conoscere e accettare le loro caratteristiche. La dislessia non è una porta murata, ma una porta chiusa a doppia mandata. Per aprirla bisogna trovare la chiave giusta e, come scriveva Albert Einstein "Se si giudica un pesce dalla sua abilità di arrampicarsi sugli alberi, lui passerà tutta la vita a sentirsi stupido".

Carlotta Jesi, mamma di due bambini dislessici, che ha deciso di raccontare la "storia della loro dislessia", quasi come fosse un'avventura familiare, scrive nel suo libro "I miei bambini hanno i superpoteri": "La prima volta che ho detto a mio figlio che Einstein da bambino aveva la pagella zeppa di 5 e poi ha vinto il Premio Nobel, mio figlio ha fatto spallucce: a dodici anni del "poi" non te ne frega niente, conta solo l'adesso. "Già,



ma come si sentiva a prendere tutti quei 5 davanti ai suoi compagni?”, mi ha replicato.” (Jesi, 2017)<sup>9</sup>.

È questo che spesso si respira nel lavoro fianco a fianco con i ragazzini DSA. Si cerca di far loro conoscere il tema della diversità, dell'accettazione, ma noi adulti abbiamo l'obbligo morale di accogliere il loro bisogno di risposte e il loro desiderio di sentirsi pressoché simili ai loro coetanei, per farlo si deve partire da qualcosa di autentico e sincero, raccontare loro “come funzionano” senza mezzi termini e senza appigliarsi a falsi miti, solo facendo ciò loro si fideranno di noi e si affideranno a noi per essere guidati nel loro percorso di apprendimento, che avrà l'obiettivo di mettere in luce i loro punti di forza e trovare e strumenti e strategie per bypassare i punti di debolezza.

---

<sup>9</sup> Jesi, C. (2017). *I miei bambini hanno i superpoteri. Storia della nostra dislessia*. Milano: Sperling & Kupfer.



# Bibliografia di riferimento

- AID. (2009). Associazione Italiana Dislessia. Comitato Promotore Consensus Conference (Ed.), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*. Trento: Erickson.
- Baldaro Verde J. (1989) "Insuccesso scolastico", in Battacchi M. W. *Trattato enciclopedico di psicologia dell'età evolutiva. Vol. II, tomo I*. Padova: Piccin
- Bandura, A., (2000), *Autoefficacia*, Trento: Erikson
- Brackenm B. A., (1993), *Test di valutazione dell'autostima*, Trento: Erikson
- Cornoldi, De Beni & Gruppo MT (2001), *Imparare a studiare 2*, Trento: Erikson
- Gagliano, A., Germano, E., Calarese, T., Magazù, A., Grosso, R., Siracusano, R.M., & Cedro, C. (2007), "La comorbidità nella dislessia: Studio di un campione di soggetti in età evolutiva con disturbo di lettura", in *Dislessia*, 4(1), 21-39.
- Gardner H. (1987), *Formae Mentis*, Milano: Feltrinelli
- Gardner H. (1993), *Educare al comprendere*, Milano: Feltrinelli
- Gardner H. (1995), *L'educazione alle intelligenze multiple*, Milano: Anabasi
- Jesi, C. (2017). *I miei bambini hanno i superpoteri. Storia della nostra dislessia*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Listorno, S. (2007), *Psicologia scolastica integrata*. Proposta di Linee guida per l'intervento dello psicologo nella scuola.



- Mancini G., Gabrielli G., (1998), *T.V.D. Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, Trento: Erickson
- Matteucci, M.C., Chiesa, R., & Albanesi, C. (2017). *Progettare un servizio di psicologia scolastica a partire dai bisogni della scuola: un progetto partecipato in un Istituto Comprensivo in Ricercazione*, volume 9 – fascicolo 2
- McCombs, B.L., Pope J.E. (1996), *Come motivare gli alunni difficili*, Trento: Erikson
- Milani, L., & Gentile, S., & Guzzino, D. (2008), “Aspetti psicopatologici nei Disturbi Specifici di Apprendimento”, (presentazione poster Congresso dell’Associazione Italiana Dislessia). in *Essere Dys*, Roma, 31 ottobre-1 novembre 2008.
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G. & Albertini, G. (2009), “Internalizing correlates of dyslexia”, in *World Journal of Pediatrics*, 5, 255-264.
- Pazzaglia, Moè, Friso & Rizzato (2002), *Empowerment cognitivo e prevenzione dell’insuccesso*, Trento: Erikson
- Schultz P. (2016), *La miadislessia. Ricordi di un premio Pulitzer che non sapeva né leggere né scrivere*. Saggine
- Vio, C., & Tressoldi, P.E. (1998), *Il trattamento dei disturbi dell’apprendimento scolastico*, Trento: Erickson.
- World Health Organization. (1994), *ICD-10, Classification of mental and behavioral disorders*, London:Churchill Livingstone.

# Sitografia

- Invalsi open: <https://www.invalsiopen.it/>
- Eurostat: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training)
- Lenius: <https://www.lenius.it/dispersione-scolastica-in-italia/>
- Regione Emilia Romagna: <https://www.regione.emilia-romagna.it/notizie/2021/giugno/scuola-e-formazione-in-emilia-romagna-la-dispersione-scolastica-scende-al-9-3-la-piu-bassa-di-sempre>
- Pearson: <https://it.pearson.com/genitori/secundaria-2-grado/bes-inclusione/non-solo-dsa.html>
- Istituto Superiore di Sanità (ISS). (2011). Consensus Conference Disturbi Specifici dell' Apprendimento: [http://www.snlg-iss.it/cc\\_disturbi\\_specifici\\_apprendimento](http://www.snlg-iss.it/cc_disturbi_specifici_apprendimento)



# Ringraziamenti

Si ringrazia la Fondazione Giovanni dalle Fabbriche - Multifor ETS, promotrice del progetto di ricerca e La Bcc ravennate forlivese e imolese in veste di finanziatrice.

Si ringrazia, inoltre, l'Unione dei Comuni, il Centro per le famiglie, la dott.ssa Cristiana Bacchilega e l'assessore Martina Laghi.

Un ringraziamento a tutte le scuole che hanno coinvolto i propri docenti nel progetto di ricerca.

Si ringrazia il Centro Strategicamente Insieme nel quale lavoro per la disponibilità nel coinvolgere nella ricerca i ragazzi e le famiglie che ruotano attorno al Centro.

Un grazie di cuore ad Everardo Minardi per la continua assistenza nella revisione e nel coordinamento del progetto.