

La transizione alla scuola superiore: modello teorico, costruzione e validazione della Scala di Difficoltà di Transizione (SDIT)

Vega Scalera¹ - Fabio Alivernini²

¹ Università di Roma «Tor Vergata», Dipartimento di Scienze Pedagogiche

² INVALSI

vega.scalera@uniroma2.it
fabio.alivernini@INVALSI.it

HIGH SCHOOL TRANSITION: THEORETICAL UNDERPINNINGS, DEVELOPMENT AND VALIDATION OF THE TRANSITION DIFFICULTY SCALE (SDIT)

ABSTRACT

The transition into senior high school is a critical juncture in the Italian education system and requires a challenging adaptation for students entering a new learning environment. It could be positive, by providing opportunities for personal growth, or negative when the new school setting is not sensitive to students' needs for autonomy, competence and relatedness. In the transition year, the so-called «transition selection process» has very alarming features. In Italy there are only a few studies in this field compared to other countries, mainly the United States. However, despite its relevant accomplishments, international research on school transitions only seldom address students' transition experience directly by using theoretically based tools with sound psychometric properties. The purpose of this study is to present the conceptual model and the development and validation processes of the Transition Difficulty Scale (SDIT). The study was conducted on a national representative sample of 7.732 students attending the first year of 150 senior high schools. Results of a confirmatory factor analysis attested the mono-dimensional structure of the SDIT and showed factorial invariance across gender and types of schools. The SDIT had satisfactory levels of internal consistency and the correlations among the SDIT scores and the criterion meas-

ures were consistent with the theoretical framework. In sum, the present findings provide adequate support for construct validity and reliability and for using the SDIT in research and practice, particularly as a screening tool.

Keywords: Confirmatory factor analysis, Construct validity, Motivational theory of stress, School failure, School transitions.

1. INTRODUZIONE

1.1. *Transizioni scolastiche e insuccesso formativo*

Secondo l'approccio ecologico allo sviluppo e all'educazione, i contesti educativi esercitano un impatto sui percorsi di apprendimento e di crescita socioemotiva degli allievi a diversi livelli sistemici della struttura formativa, distali e prossimali rispetto alla loro esperienza scolastica, mediante processi organizzativi, didattici e sociali interdipendenti (Bronfenbrenner, 2005, 1979). Attraverso tali dinamiche, i dispositivi istituzionali del sistema scolastico a livello centrale, le scuole e le classi offrono agli allievi una varietà di opportunità e di vincoli, che interagiscono con le loro caratteristiche individuali e con la loro percezione dei contesti: apprendimento e sviluppo sono modellati pertanto dall'azione congiunta e reciproca dell'individuo e dell'ambiente educativo in cui è inserito (Magnusson & Stattin, 2006; Bronfenbrenner, 2005, 1979; Rutter & Maugham, 2002; Kelly *et al.*, 2000; Eccles & Roeser, 1999; Jessor, 1993; Hamilton, 1983; Lewin, 1935). Nell'ambito di tale interazione, svolgono un ruolo determinante i significati funzionali che gli allievi attribuiscono ai loro ambienti di apprendimento in relazione ai propri obiettivi, bisogni e aspettative (Ryan & Deci, 2002, 2000a; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996; Maehr, 1991): tali rappresentazioni cognitive mediano l'influenza del contesto scolastico «reale» sull'immagine che gli allievi si fanno di sé, sulla loro motivazione ad apprendere e sulla loro riuscita scolastica (Roeser & Galloway, 2002; Roeser & Eccles, 1998). La qualità e la variabilità degli apprendimenti e del benessere socioaffettivo degli studenti dipendono pertanto dalla capacità degli ambienti formativi (le strutture, gli obiettivi perseguiti, le pratiche educative, le interazioni sociali) di rispondere appropriatamente alle loro esigenze cognitive e psicosociali (*Stage-Environment Fit Theory*; Eccles & Midgley, 1989; Eccles *et al.*, 1993; Alvidrez & Weinstein, 1993; Roeser,

Peck, & Nasir, 2006) e di facilitare il superamento dei compiti di sviluppo connessi all'esperienza scolastica; tra questi, assumono un ruolo particolarmente critico le transizioni normative tra cicli di studio (Bronfenbrenner, 2005; Pombeni, 1993; Zazzo, 1985).

Nella maggior parte dei sistemi scolastici, il passaggio alla scuola superiore costituisce una sfida impegnativa (OECD, 2007) che richiede agli allievi, anche a quelli più competenti, un accresciuto investimento di risorse adattive per far fronte ai numerosi cambiamenti e alle richieste spesso onerose provenienti dal nuovo contesto scolastico (Anderson *et al.*, 2000; Newman *et al.*, 2000; Causey & Dubow, 1993; Elias, Gara, & Ubriaco, 1985). Le variazioni rispetto al precedente ambiente educativo possono riferirsi sia a caratteristiche istituzionali (una più accentuata burocratizzazione dell'organizzazione scolastica, ad esempio), sia a dimensioni interpersonali (la ricostituzione delle reti sociali con i pari, il confronto con nuove modalità di interazione con gli insegnanti e spesso minori opportunità di un rapporto personale allievo-docente), sia ad aspetti più propriamente didattici (l'esposizione ad una varietà di stili di insegnamento e di nuove pratiche valutative, la richiesta di un accresciuto impegno cognitivo nei confronti di nuove materie di studio ecc.). La natura e l'entità di tali mutamenti comportano l'esigenza di una ristrutturazione talora profonda dei comportamenti e dei ruoli, che richiede adeguato sostegno e flessibilità da parte del contesto scolastico per non compromettere l'esito del processo di adattamento sia dal punto di vista del profitto, sia dal punto di vista del funzionamento socioemotivo e della motivazione.

Se per la maggior parte degli adolescenti l'inserimento nella nuova scuola è un'occasione di crescita cognitiva, sociale e culturale, magari dopo un temporaneo declino delle prestazioni scolastiche e di altri indicatori psicologici e comportamentali (Galton & Morrison, 2000), diversa è la condizione di un numero non trascurabile di loro coetanei, con un profilo spesso caratterizzato da basso rendimento scolastico (*low* o *underachievers*), debole senso di autoefficacia e/o in situazione di svantaggio socioculturale, che percepiscono una mancata corrispondenza tra le proprie capacità e i propri bisogni psicosociali e le caratteristiche del nuovo ambiente educativo (Eccles & Roeser, 2003; Eccles & Midgley, 1989). Tale percezione può generare difficoltà di adattamento e una situazione di rischio potenziale per la progressione degli apprendimenti e il benessere personale e sociale, fino a dar luogo ad un processo di disaffezione graduale nei confronti della scuola e sfociare in fenomeni di disagio scolastico o nell'abbandono precoce degli studi (Neild, Stoner-Eby, & Furstenberg, 2008; Lan & Lanthier, 2003; Lucey & Reay, 2000; Reyes *et al.*, 2000; Roderick, 1993).

Secondo una recente indagine dell'OCSE, condotta in dieci Paesi europei, con l'obiettivo di individuare misure efficaci di contrasto dell'insuc-

cesso formativo (OECD, 2007) ¹, i sistemi scolastici possono accentuare o compensare le differenze iniziali degli allievi, soprattutto quelle associate alle disparità di origini sociali, attraverso il disegno istituzionale dei percorsi curricolari, le azioni educative a livello di scuola e di classe, l'allocazione delle risorse. In tale prospettiva, il rapporto evidenzia come una forte discontinuità organizzativa, curricolare e didattica nel passaggio alla scuola superiore, spesso, ma non sempre, connessa alla canalizzazione in diversi indirizzi di studio e alla scelta di tali percorsi da parte delle famiglie, parallelamente alla carenza di misure per l'identificazione tempestiva degli allievi a rischio, di efficaci dispositivi di orientamento e di strategie didattiche individualizzate, costituisca uno dei fattori determinanti dell'insorgere dei vari fenomeni di dispersione scolastica e dell'uscita prematura dal circuito formativo ². Nonché uno degli ostacoli da rimuovere per realizzare pienamente l'obiettivo dell'inclusione educativa e sociale, intesa come padronanza di uno standard minimo di competenze funzionali in prospettiva *lifelong learning*.

Analoghe preoccupazioni emergono a livello comunitario (Consiglio dell'Unione Europea, 2010) e si legano al mancato raggiungimento da parte della maggioranza dei Paesi UE della soglia del 10% di *early school leavers* prevista dalla strategia di Lisbona per il 2010; in tale contesto, viene segnalata come particolarmente critica la situazione italiana, con una quota di quasi 20 giovani su 100 della classe di età 18-24 (19.7% contro la media UE pari al 14.9%), in possesso solo di un titolo di istruzione secondaria inferiore (o più basso) e non inserita in alcun ciclo di istruzione o formazione professionale (Commission of the European Communities, 2009).

Nonostante l'incremento pressoché costante del tasso di scolarizzazione nella scuola superiore (93% nell'a.s. 2008/2009; ISTAT, 2010), il notevole ritardo italiano rispetto al parametro di riferimento europeo appare ancora più preoccupante, se lo si valuta in relazione alla quota italiana dei giovani NEET (*Not in Education, Employment or Training*) per cui l'Italia vanta il primato europeo dal 1995: un tasso nel 2009 del 21.2% nella fascia d'età 15-29 e del 10.2% nella classe 15-19 (media UE 5.8%); percentuali che rappresentano una quota – assai consistente e in crescita rispetto al biennio precedente – di giovani a forte rischio di esclusione sociale (ISTAT, 2010). Analoga tendenza al rialzo caratterizza anche altri indicatori classici di dispersione scolastica. Il tasso di ripetenza nella scuola superiore nell'a.s. 2008/2009 è

¹ Su questo tema l'OCSE ha promosso di recente (aprile 2010) un progetto internazionale (*Overcoming school failure: Policies that work*), a cui hanno aderito fino ad ora i seguenti Paesi: Austria, Canada (Ontario), Repubblica Ceca, Francia, Irlanda, Paesi Bassi, Spagna e Svezia.

² Nell'area OCSE, l'abbandono precoce degli studi varia dal 5% al 40%.

stato pari al 7.7% (10.3% nel primo anno e con percentuali più elevate negli istituti tecnici e professionali; ISTAT, 2010); ma il numero dei ripetenti è passato da 159.621 allievi dell'a.s. 2006/2007³ a 194.421 allievi nell'a.s. 2008/2009⁴ (MIUR, 2009). La quota di allievi che ha abbandonato la scuola nel primo anno senza iscriversi all'anno di corso successivo è stata nell'a.s. 2008/2009 pari al 12.2%, con un incremento di più di un punto percentuale rispetto all'a.s. 2005/2006 (11.1%), che avvicina tale valore a quello dell'a.s. 1997/1998 (12.6%), e con forti differenziali territoriali a svantaggio delle regioni meridionali. Analoga progressione in negativo per il tasso di non ammissione alla classe successiva che è passato dal 14.2% dell'a.s. 2006/2007 (18.9% nel primo anno) al 15.2% (20.9% nel primo anno e 25.5% negli istituti professionali) dell'a.s. 2007/2008 (MIUR, 2009); infine, nell'a.s. 2007/2008 25 allievi su 100 sono stati ammessi alla classe successiva con «sospensione di giudizio», ma il numero di questi allievi è stato più elevato nel primo anno degli istituti tecnici, professionali e artistici (MIUR, 2009).

Nel complesso, tali indicatori segnalano in modo evidente come l'anno di passaggio alla scuola superiore costituisca l'anello debole sia della carriera scolastica degli allievi sia dell'efficienza interna del sistema di istruzione, e, al contempo, sollevano una serie di pressanti interrogativi relativi alla natura dei processi e alle dimensioni qualitative del fenomeno della transizione al ciclo di studi superiore.

Quali sono le dinamiche che ai diversi livelli sistemici generano un disagio così diffuso? La transizione alla scuola superiore tende ad alterare significativamente la traiettoria formativa degli allievi? Rispetto al periodo pre-transizione, come variano le prestazioni scolastiche? Esistono differenze in relazione al genere, all'indirizzo scolastico, allo status di allievo immigrato? Sono riscontrabili dei mutamenti nell'atteggiamento verso la scuola, nella percezione delle pratiche educative e del clima sociale della scuola? Cambiano le disposizioni motivazionali e quegli aspetti del sistema del Sé (autostima, percezione di competenza, concetto di sé scolastico ecc.) che sono strettamente connessi alla riuscita nello studio e al benessere psicosociale? Nell'anno di transizione, in che misura le differenze tra gli allievi nelle prestazioni, negli atteggiamenti verso la scuola, nella motivazione ad apprendere possono essere attribuite alle caratteristiche personali dei giovani che frequentano scuole diverse (dello stesso indirizzo o di indirizzi diversi) o classi diverse e

³ La ripetenza della prima classe ha riguardato 52.929 allievi, quasi il doppio rispetto alle due classi successive e più del doppio rispetto alla penultima classe.

⁴ Hanno ripetuto il primo anno 62.125 allievi, con un aumento proporzionale più elevato negli istituti professionali.

in che misura tali differenze possono essere attribuite alle caratteristiche delle classi o delle istituzioni scolastiche in termini di fattori organizzativi e sociali e di scelte didattico-educative?

Sono solo alcuni tra i tanti interrogativi sul passaggio al ciclo di studio superiore che, al momento, nel nostro Paese, non trovano risposta sulla base di conoscenze scientifiche sufficientemente fondate: sulle transizioni scolastiche in generale, e sulla *dispersione da passaggio* in particolare, l'impegno della ricerca educativa italiana è assai carente⁵, al contrario di quanto si riscontra in altri contesti nazionali.

1.2. *La letteratura internazionale sulle transizioni scolastiche*

Nel 2000 l'*International Journal of Educational Research* dedicava al tema delle transizioni normative nella scuola un numero monografico, che già allora documentava una consistente produzione scientifica a livello internazionale (Galton, 2000). Nell'ultimo decennio, l'interesse per tale ambito di ricerca ha subito un ulteriore incremento e una più ampia diffusione geografica (Cueto *et al.*, 2010; Jindal-Snape, 2010; West, Sweeting, & Young, 2010; Darmody, 2008; Könings *et al.*, 2008; Lipps, 2005; de Bruyn, 2005; Kristensson & Öhlund, 2005; Shachar, Suss, & Sharan, 2002; Hustinx, 2002; Bouffard, Boileau, & Vezeau, 2001); in particolare, in alcuni Paesi con un sistema scolastico stratificato, come la Germania (van Ophuysen, 2009; Maaz *et al.*, 2008), la Svizzera (Neunschwander & Garrett, 2008; Coradi Vellacott & Wolter, 2005) e il Belgio fiammingo (Dang Kim & Pelleriaux, 2006), «l'effetto PISA» sembra aver giocato un ruolo non marginale nel promuovere l'approfondimento della relazione tra il passaggio al ciclo di studi secondari, la forte dispersione delle prestazioni nei diversi percorsi curricolari / indirizzi e l'incidenza dell'insuccesso scolastico in quelli dotati di minor prestigio.

Negli Stati Uniti, a partire dalla seconda metà degli anni '80, gli studi empirici sulle transizioni scolastiche verso la scuola media inferiore e superiore si sono sviluppati con ritmo crescente, configurandosi come un'area di ricerca settoriale, aperta alla convergenza interdisciplinare di contributi di natura sociologica, psicologica e pedagogico-didattica, sostenuta dall'elaborazione di micro-modelli esplicativi (*Timing and Cumulative Stress Theory*,

⁵ Il passaggio alla scuola superiore è stato oggetto di alcune indagini che risalgono agli anni '90, focalizzate prevalentemente sui temi della motivazione ad apprendere e dell'orientamento scolastico (Baraldi & Turci, 1990; Pombeni, 1994); più recenti sono alcuni studi empirici sul passaggio dalla scuola primaria alla scuola media inferiore (Tomada *et al.*, 2005; Zanolini & Usai, 2002; Zanolini, Siri, & Usai, 2000).

Simmons *et al.*, 1987; *Role Strain Model*, Fenzel, 2000, 1989; *Stage-Environment Fit Theory*, Midgley & Eccles, 1989; Eccles *et al.*, 1993) e infine caratterizzata da un adeguato equilibrio tra esigenze conoscitive e finalità più direttamente interessate alla modifica di strutture, ambienti e pratiche educative (Neild, 2009; Midgley & Edelyn, 1998; Felner *et al.*, 1997, 1993; Carnegie Council on Adolescent Development, 1989).

I risultati di numerose ricerche longitudinali, anche su campioni nazionali⁶, hanno evidenziato l'impatto tendenzialmente negativo del passaggio tra cicli di studio su una molteplicità di indicatori di rendimento scolastico, di motivazione e di adattamento psicosociale: nel passaggio alla scuola media (*middle school / junior high school*) sono stati riscontrati: una flessione diffusa dei livelli di apprendimento (Barber & Olsen, 2004; Anderson *et al.*, 2000; Alspaugh, 1998; Chung *et al.*, 1998; Seidman *et al.*, 1994; Roderick, 1993), il declino dell'autostima, del concetto di sé scolastico e della percezione di competenza (Jacobs *et al.*, 2002; Fenzel, 2000; Wigfield *et al.*, 1991; Crockett *et al.*, 1989; Simmons & Blyth, 1987), il deterioramento di varie dimensioni motivazionali (Urdan & Midgley, 2003; Anderman, Maher, & Midgley, 1999; Anderman & Midgley, 1997; Wigfield & Eccles, 1994; Harter, Whitesell, & Kowalski, 1992).

Nell'anno di transizione alla *senior high school*, alla diminuzione della qualità delle prestazioni scolastiche (Barber & Olsen, 2004; Rice, 2001; Isakson & Jarvis, 1999; Roderick & Camburn, 1999, 1996; Alspaugh, 1998; Seidman *et al.*, 1996; Reyes, Gillock, & Kobus, 1994;) si accompagnano: un accresciuto tasso di assenteismo (Isakson & Jarvis, 1999; Reyes & He-decker, 1993; Barone, Aguirre-Deandreis, & Trickett, 1991), un peggioramento dell'atteggiamento nei confronti della scuola (Graham & Benner, 2009; Barber & Olsen, 2004; Roeser, Eccles, & Freedman-Doan, 1999), una diminuita percezione di sostegno da parte degli insegnanti (Barber & Olsen, 2004; Seidman *et al.*, 1996), più elevati livelli di ansia e di isolamento sociale (Graham & Benner, 2009; Barber & Olsen, 2004)⁷.

Il primo anno della scuola superiore (*ninth grade*) costituisce il segmento più vulnerabile dell'intero sistema scolastico americano per la più alta percentuale di ripetenze ed abbandoni (National Center for Education

⁶ Molte ricerche sulle transizioni scolastiche si sono servite delle banche dati ricavate da indagini longitudinali condotte a livello nazionale; tra le più importanti vanno segnalate le seguenti: *National Education Longitudinal Study* (NELS), 1988-2000 (<http://nces.ed.gov/surveys/nels88/index.asp>); *Longitudinal Study of American Youth* (LSAY), 1986-1994; *National Longitudinal Study of Adolescent Health* (Add Health), 1994-2008.

⁷ Un quadro analogo emerge da parecchie ricerche condotte in altri Paesi (West, Sweeting, & Young, 2010; Jindal-Snape, 2009; Galton *et al.*, 2003; Galton, Gray, & Ruddock, 1999; Bourcet, 1998), nonostante le differenze tra i sistemi scolastici e l'età degli allievi.

Statistics, 2006)⁸. Nella classe nona, più del 40% degli studenti dei distretti in cui è elevata la presenza di minoranze etniche e di popolazione a basso reddito incorre in una qualche forma di insuccesso scolastico, contro il 27% degli studenti nelle aree a basso livello di povertà e concentrazione di studenti neri e ispanici (Haney *et al.*, 2004); quasi l'80% di coloro che non riescono a superare positivamente l'ostacolo della nona classe esce dalla scuola superiore senza diploma (Allensworth & Easton, 2005)⁹. Sebbene il rendimento scolastico in lettura e matematica alla fine della scuola media rappresenti un buon predittore di riuscita nell'anno successivo, circa il 25% degli studenti, i cui punteggi in lettura e matematica si collocano nella fascia superiore della distribuzione, nell'anno di transizione non ottengono la promozione alla classe successiva (Allensworth & Easton, 2005). In una recente indagine su vasta scala è stato osservato, inoltre, come solo in parte l'insuccesso scolastico nella scuola superiore possa essere predetto dal *background* familiare e dall'esperienza scolastica pregressa: il livello delle prestazioni, l'investimento motivazionale e la qualità dell'inserimento psicosociale nel primo anno della scuola superiore contribuiscono significativamente alla probabilità di insorgenza di un qualche fenomeno di dispersione durante gli anni della scuola superiore ed in particolare tra il primo e il secondo anno; inoltre, solo metà della varianza relativa all'insuccesso scolastico viene spiegata a livello individuale; l'altra metà è imputabile alle caratteristiche della scuola (Neild, Stoner-Eby, & Furstenberg, 2008).

Le conclusioni di questa indagine e di altre analoghe (Lan & Lanthier, 2003; Roderick & Camburn, 1999; Seidman *et al.*, 1996; Roderick, 1993), come quelle di gran parte delle ricerche sulla transizione dalla scuola primaria alla scuola media inferiore, si richiamano all'ipotesi formulata da Eccles e Midgley (*Stage-Environment Fit Theory*; Eccles Roeser, 2005; Eccles *et al.*, 1993; Eccles & Midgley, 1989) sulla congruenza/discrepanza tra le esigenze personali degli allievi e le opportunità offerte dai contesti educativi: le varia-

⁸ Haney e collaboratori (2004) associano questo fenomeno anche all'obbligo di rendicontazione delle scuole (*accountability*) e alle conseguenze dell'uso crescente delle prove standardizzate ad alto rischio (*high-stakes testing*). Secondo questi autori, le pressioni a cui sono sottoposte le scuole per il raggiungimento degli standard di risultato prefissati inducono molti insegnanti a «lasciare indietro» gli studenti del primo anno della scuola superiore che presentano uno scarso rendimento, non ammettendoli alla classe successiva in cui sono previsti i test nazionali.

⁹ Nelle 50 maggiori città degli Stati Uniti, poco meno del 50% degli allievi iscritti al primo anno riesce a conseguire il diploma in quattro anni (Herlihy, 2007). A livello nazionale, la percentuale di giovani che completano la scuola superiore è pari al 70% circa, ma in alcune aree territoriali socialmente depresse e soprattutto nelle *urban schools* delle grandi metropoli non supera il 50% (Stillwell & Hoffman, 2009).

zioni del rendimento scolastico, della motivazione e di altri indicatori dello sviluppo socioaffettivo, riscontrate nel passaggio al ciclo di studi successivo, sono imputabili in gran parte alla diversità di alcuni aspetti ricorrenti della cultura didattico-organizzativa e del clima sociale della scuola media inferiore, e, in modo più pronunciato, della scuola superiore, che spesso sono in contrasto con le caratteristiche e i bisogni psicologici degli allievi in età adolescenziale¹⁰. Sulla base di dati longitudinali e di studi osservativi nelle classi, prima e dopo la transizione alla scuola media inferiore, Eccles e collaboratori hanno identificato dei cambiamenti sistematici nelle pratiche educative, nelle convinzioni e nei comportamenti degli insegnanti, che possono offrire una spiegazione plausibile di tale contrasto e dei declini normativi osservati nell'anno post-transizione (per una rassegna si vedano Eccles, 2008; Midgley, 2002; Anderson *et al.*, 2000; Eccles *et al.*, 1993): -

- una maggiore enfasi sul controllo e sulla disciplina;
- un rapporto più impersonale e meno improntato all'offerta di sostegno da parte degli insegnanti;
- un uso più diffuso della strutturazione della comunicazione didattica diretta al gruppo-classe rispetto all'organizzazione di piccoli gruppi o di gruppi di apprendimento cooperativo;
- l'adozione di una strategia didattica uniforme a scapito di interventi individualizzati;
- più ridotte opportunità di partecipazione da parte degli allievi alle decisioni relative alle attività in classe, alle scelte di argomenti di studio e alla regolazione del proprio apprendimento;
- una maggiore sollecitazione all'uso di strategie di apprendimento superficiale;
- l'organizzazione delle attività didattiche per gruppi di livello, standard di valutazione più elevati e pratiche valutative basate su criteri normativi che alimentano il confronto sociale;
- la prevalenza di una struttura di obiettivi di classe orientati alla prestazione piuttosto che alla padronanza;
- minori aspettative e senso di autoefficacia da parte degli insegnanti, soprattutto nei confronti degli allievi con maggiori difficoltà.

Numerose evidenze empiriche hanno convalidato il modello di Eccles e Midgley, attraverso il riscontro di legami associativi tra i cambiamenti percepiti dell'ambiente di apprendimento da parte degli allievi e i cambiamenti

¹⁰ Ci si riferisce in particolare alle seguenti dimensioni dello sviluppo adolescenziale: un accentuato senso di autonomia personale; una più intensa consapevolezza di sé e vulnerabilità rispetto al confronto sociale; la ricerca di sfide impegnative ma ottimali rispetto alle proprie capacità, sia sul piano cognitivo che motivazionale; l'accresciuto interesse per il gruppo dei pari; la ricerca di modelli adulti non parentali di guida alle scelte e di supporto emotivo.

degli indici psicologici (motivazione ad apprendere, autostima ecc.) e comportamentali (prestazioni scolastiche, comportamento a scuola, assenteismo) rilevati nel periodo post-transizione, sia nella scuola media inferiore che superiore, evidenziando per lo più andamenti negativi, ma anche assenza di cambiamenti o andamenti positivi, soprattutto nel caso di contesti educativi coinvolti in interventi di riforma o in programmi di prevenzione della dispersione scolastica (Felner *et al.*, 2001, 1997, 1993; Midgley & Edelin, 1998; Proctor & Choi, 1994; Fenzel, 1989b).

Secondo tale approccio, pertanto, gli effetti dei passaggi di ciclo sugli apprendimenti e sul funzionamento psicologico e comportamentale non sono associati alla transizione *in quanto tale*, ma alla natura specifica degli ambienti educativi e alla loro rispondenza alle esigenze degli allievi. Di conseguenza, i declini osservati non sono inevitabili, ma suscettibili di modifica, migliorando le condizioni di contesto attraverso opportuni interventi (Rosenblatt & Elias, 2008; Cauley & Jovanovich, 2006; Felner *et al.*, 2001; Hertzog & Morgan, 1998). D'altra parte, il carattere non meramente additivo, ma interattivo della relazione «individuo nel contesto» rende possibile la spiegazione della variabilità delle risposte individuali alle sfide adattive della transizione, che si celano dietro i *pattern* normativi dei cambiamenti osservati, attraverso l'identificazione di variabili di moderazione, che possono influenzare l'adattamento al nuovo ambiente formativo, facilitandone gli esiti o, al contrario, inasprendoli (Catterall, 1998; Eccles *et al.*, 1997; Lord, Eccles, & McCarthy, 1994).

Gran parte della ricerca americana sulle transizioni scolastiche, a partire dalla fine degli anni '90, ha perseguito prevalentemente l'obiettivo di delineare le caratteristiche degli allievi più vulnerabili e degli ambienti educativi più sfavorevoli ad un esito positivo del processo di transizione, indirizzandosi allo studio delle differenze individuali e alla spiegazione di tali differenze mediante l'esame di un insieme considerevole di fattori di rischio e di protezione, *personali* (variabili sociodemografiche, relative alla carriera scolastica pregressa e psicologiche, come l'autoefficacia scolastica, l'autostima, le competenze sociali, l'ansia da prestazione, le strategie di *coping* ecc.; Malaspina & Rimm-Kaufman, 2008; Garber & Little, 2004; Rudolph *et al.*, 2001; Murdock, Anderman, & Hodge, 2000; Gutman & Midgley, 2000; Fenzel, 2000; Seidman *et al.*, 1996; Lord, Eccles, & McCarthy, 1994; Causey & Dubow, 1993), *relativi al contesto scolastico percepito* (il senso di appartenenza alla scuola, l'atteggiamento nei confronti della scuola, le aspettative comunicate dagli insegnanti, il supporto emotivo, all'autonomia e all'apprendimento da parte degli insegnanti, il controllo degli adempimenti scolastici da parte degli insegnanti, la disciplina e la regolazione dei comportamenti da parte della scuola e degli insegnanti, la struttura di obiet-

tivi della classe, la partecipazione ad attività extracurricolari e alle attività di gestione della scuola, la percezione di stress a scuola; Friedel *et al.*, 2010; Langenkamp, 2009, 2010; Barber & Olsen, 2004; Garber & Little, 2004; Urdan & Midgley, 2003; Gutman & Midgley, 2000; Murdock, Anderman, & Hodge, 2000; Seidman *et al.*, 1996), *all'ambiente familiare con particolare riferimento agli stili parentali* (il supporto all'autonomia da parte dei genitori, l'interesse per l'attività scolastica dei propri figli, la partecipazione alla vita della scuola ecc.; Rice, 2001; Grolnick *et al.*, 2000; Isakson & Jarvis, 1999; Lord, Eccles, & McCarthy, 1994) e, infine, *alle relazioni con i pari* (i rapporti amicali a scuola e fuori della scuola, il supporto sociale dei compagni in classe, la popolarità tra i pari, il rifiuto da parte dei compagni; Langenkamp, 2010; Kingery & Erdley, 2007; Aikins, Bierman, & Parker, 2005; Garber & Little 2004; Berndt, Hawkins, & Jiao, 1999; Seidman *et al.*, 1996).

A tale scopo, dal punto di vista metodologico, accanto all'approccio più tradizionale *centrato sulle variabili* (analisi di regressione), che individua a livello dell'intero campione i precursori personali e di contesto delle variabili di adattamento post-transizione, ma maschera differenze individuali più sottili ed importanti, in alcune ricerche è stato utilizzato in modo complementare l'approccio *centrato sulla persona*, basato sull'analisi dei *cluster* (Estell *et al.*, 2007; Roeser, Eccles, & Freedman-Doan, 1999; Chung, Elias, & Schneider, 1998). Tale metodo consente di esplorare sottogruppi omogenei di allievi con profili simili rispetto ad alcune specifiche variabili di interesse, consentendo lo studio, durante il processo di transizione, delle differenze tra i vari gruppi, sia nelle traiettorie delle prestazioni scolastiche e del funzionamento psicosociale sia nei legami associativi tra i diversi profili, e la percezione dei fattori di contesto in termini di pratiche educative e di clima sociale.

In conclusione, l'approccio prevalente nella ricerca statunitense sulle transizioni scolastiche, e in buona parte della ricerca attualmente condotta in altri Paesi, si indirizza all'identificazione dei precursori personali e relativi all'ambiente scolastico percepito che spiegano la variabilità individuale degli esiti di adattamento post-transizione. Rientra in questo approccio lo studio delle difficoltà e del disagio connesso al cambiamento di scuola, utilizzando misure di benessere individuale, l'autostima ad esempio, intese come indicatori di stress.

Pochi studi hanno indagato direttamente la qualità dell'esperienza soggettiva degli allievi dopo l'inserimento nel nuovo ambiente scolastico e hanno esaminato i fattori antecedenti e conseguenti che, in funzione della percezione negativa o positiva dell'esperienza di transizione, contribuiscono a spiegare le differenze individuali nei risultati degli allievi. Si è trattato di indagini condotte con un approccio prevalentemente descrittivo, su campioni

non rappresentativi e di ridotte dimensioni, che hanno utilizzato soprattutto tecniche di rilevazione non strutturate o semistrutturate (Akos, 2002; Akos & Galassi, 2004; Berndt & Mekos, 1995; Arowosafe & Irvin, 1992; Mitman & Packer, 1982) e solo raramente hanno fatto ricorso a scale autovalutative, prive tuttavia di ancoraggio teorico e con proprietà psicometriche insoddisfacenti o non sufficientemente documentate (Smith *et al.*, 2008; Barone, Aguirre-Deandreis, & Trickett, 1991)¹¹.

2. SCOPO DELLA RICERCA

Obiettivo di questo contributo è quello di descrivere il processo di sviluppo e di validazione di uno strumento che intende misurare il livello di difficoltà percepito nei confronti di un insieme di compiti adattivi connessi con la transizione al primo anno della scuola superiore (*Scala di Difficoltà di Transizione* – SDIT). La percezione di difficoltà da parte degli allievi esprime la valutazione cognitiva (*cognitive appraisal*; Lazarus, 1991) dello squilibrio tra le richieste imposte dalla situazione ambientale e le proprie risorse personali; tale valutazione riflette, in particolare, l'esperienza soggettiva degli allievi rispetto alla capacità del contesto educativo di soddisfare i loro bisogni psicologici fondamentali (competenza, autonomia, relazione) connessi con la riuscita scolastica e il benessere personale e sociale (Ryan & Deci, 2002; La Guardia & Ryan, 2002).

La *Scala di Difficoltà da Transizione* è uno strumento breve, adatto per la somministrazione a gruppi di ampie dimensioni, che può essere utilizzato a fini di ricerca e applicativi, in particolare, come strumento per lo *screening* iniziale degli allievi più vulnerabili di fronte al rischio di insuccesso scolastico e di *dispersione da passaggio* (Glover & Albers, 2007).

Nei prossimi due paragrafi, verranno illustrati brevemente i riferimenti teorici che hanno guidato la costruzione dello strumento, il processo di elaborazione degli item e le prime fasi di validazione (pretest e studio pilota). Nella sezione «Risultati» verranno esposti gli esiti relativi alla validazione di costruito (condotta tramite AFC), alla validazione di criterio e all'attendibilità della SDIT, verificate su un campione rappresentativo nazionale di 7.732 studenti del primo anno della scuola superiore.

¹¹ Un'eccezione è rappresentata dall'EASRSI (*Early Adolescent School Role Strain Inventory*, Fenzel, 1989a) che misura lo stress associato al cambiamento di ruolo nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola media inferiore.

2.1. *La costruzione dello strumento*

Per lo sviluppo della *Scala di Difficoltà da Transizione*, è stata seguita una procedura bilanciata tra approccio deduttivo (basato su assunti teorici) e induttivo (basato su dati empirici ricavati da interviste individuali; Burisch, 1984).

2.2. *Il quadro concettuale di riferimento*

La base teorica di riferimento è costituita dall'integrazione di concetti desunti da tradizioni di ricerca indipendenti, ma caratterizzate da una comune matrice interazionista e fenomenologica (Bronfenbrenner, 2005, 1979; Ryan & Deci, 2002; Skinner & Wellborn 1994; Eccles *et al.*, 1993; Connell & Wellborn, 1991; Lazarus & Folkman, 1984).

In base al modello ecologico-sistemico di Bronfenbrenner, il passaggio tra cicli di studio è stato inteso come una forma tipica di *transizione ecologica*, che comporta una alterazione del precedente equilibrio individuo-ambiente e dello *spazio vitale* dell'allievo, non solo in relazione al microsistema scuola (pratiche educative e di regolazione sociale del comportamento, clima sociale), ma anche rispetto agli altri due microsistemi a cui l'adolescente partecipa direttamente, quello dei pari e quello della famiglia (Bronfenbrenner, 1979). Gli effetti della transizione ecologica alla scuola superiore sulla traiettoria evolutiva e scolastica degli allievi coinvolgono l'intero mesosistema delle loro relazioni con l'ambiente e includono anche l'impatto distale dei livelli sistemici sovraordinati (a livello di esosistema, ad esempio, l'influenza esercitata da indirizzi di studio e curricoli distinti). Il mutamento ecologico associato alla transizione esige una serie di accomodamenti reciproci tra il nuovo contesto formativo e l'allievo, che può percepire tale sfida adattiva come stressante e gravosa rispetto alle sue capacità personali di gestione delle richieste ambientali e come un ostacolo alla realizzazione dei propri obiettivi di apprendimento, di benessere e di realizzazione di sé (Lazarus & Folkman, 1984; Eccles *et al.*, 1993).

Secondo la teoria dell'autodeterminazione (Ryan & Deci, 2002, 2000a) e il modello motivazionale dello stress e del *coping* di Skinner e Wellborn (Skinner & Wellborn, 1994), l'esperienza soggettiva di stress può verificarsi quando gli eventi connessi all'inserimento nel nuovo ambiente scolastico vengono valutati come una minaccia alla soddisfazione dei tre bisogni psicologici fondamentali di *competenza* (il desiderio di percepirsi efficaci nelle interazioni con l'ambiente e di riuscire ad ottenere i risultati desiderati, attraverso l'espressione delle proprie capacità), di *autonomia* (il bisogno di percepirsi «origini» dei propri comportamenti e di scegliere i propri corsi di

azione) e di *relazione* (l'esigenza di mantenere buoni legami sociali e di fruire dell'accettazione altrui) (Ryan & Deci, 2002; Connell & Wellborn, 1991). Sebbene la soddisfazione di ciascuno di tali bisogni concorra indipendentemente alla realizzazione personale e scolastica degli allievi, essi interagiscono l'uno con l'altro in una dinamica unitaria: avere buone relazioni con gli insegnanti e con i compagni offre la sicurezza necessaria per assumere iniziative autonome; sentirsi autonomi nello svolgimento di determinati compiti di apprendimento promuove la competenza; percepirsi competenti genera fiducia rispetto all'essere accettati dagli altri e allo stabilire con essi legami positivi (Ryan & Deci, 2000b; Connell & Wellborn, 1991).

Le caratteristiche distintive dei bisogni di competenza, autonomia e relazione contribuiscono inoltre a definire le proprietà dei contesti educativi che possono facilitarne od ostacolarne la realizzazione. In relazione a ciascuno dei tre bisogni, Skinner e Wellborn (1994) sintetizzano tali condizioni di contesto in coppie di costrutti antagonisti: in relazione alla soddisfazione o alla mancata soddisfazione del bisogno di competenza, gli ambienti educativi si definiscono in base alla presenza di *struttura* vs. *caos*; rispetto al bisogno di autonomia, in base alla presenza di *supporto all'autonomia* vs. *coercizione*; infine i due costrutti opposti di *coinvolgimento* e *rifiuto (disinteresse)* definiscono rispettivamente gli aspetti dei contesti di classe che favoriscono o inibiscono il bisogno di relazione.

Nel passaggio alla scuola superiore, il nuovo contesto scolastico rappresenterà una potenziale fonte di difficoltà e di disagio, se in esso prevalgono pratiche educative e comportamenti sociali che esprimono:

- a. *assenza di struttura* (mancanza di informazioni chiare sui traguardi da raggiungere, sulle strategie da utilizzare, sui criteri di valutazione delle prestazioni; assenza di feedback correttivo; compiti di apprendimento troppo difficili e non commisurati alle capacità di ciascuno; norme di comportamento confuse o arbitrarie ecc.);
- b. *carenza di supporto all'autonomia* (limitazione della responsabilità personale in merito alla regolazione del proprio apprendimento; imposizione di ritmi di studio, di carichi di lavoro, di obiettivi di apprendimento senza dar spazio ad interessi e preferenze personali; esclusione del contributo degli allievi nella progettazione delle attività scolastiche e nello sviluppo delle regole di classe ecc.);
- c. *assenza di coinvolgimento* (carenza di supporto emotivo e di attenzione personale ai problemi degli allievi, clima sociale freddo e «distante», relazioni ostili o competitive tra compagni ecc.).

2.3. La generazione degli item e le prime fasi di validazione

In base all'utilizzo primario dello strumento (*screening*) e ad alcuni assunti del quadro teorico, ci si attendeva che lo strumento rispondesse ad alcuni criteri concettuali, pratici e psicometrici.

- a. L'impiego della SDIT come strumento di *screening* rivolto a tutta la popolazione di una scuola, di più scuole e preferibilmente ad ampi campioni di scuole di diverso indirizzo richiedeva di procedere al controllo dell'invarianza fattoriale in relazione al genere e al tipo di scuola (licei, istituti tecnici, istituti professionali; cfr. «Risultati»).
- b. L'eventuale utilizzo congiunto a fini diagnostici in una batteria di prove da parte di insegnanti e/o psicologi scolastici esigeva che lo strumento fosse breve e agevole in relazione all'assegnazione dei punteggi e alla loro interpretazione.
- c. In base all'assunto dell'interconnessione dinamica dei tre bisogni fondamentali a cui è associata nel modello teorico la percezione di difficoltà, è stata avanzata l'ipotesi della unidimensionalità della struttura latente dello strumento; tuttavia, vista la carenza di riferimenti in letteratura, non si è inteso «imporre» una soluzione fattoriale a meno che non fosse giustificata su base empirica. Pertanto, nella prima fase di validazione (studio pilota), si è optato per l'impiego di un'analisi fattoriale esplorativa prima di procedere con l'analisi confermativa nello studio principale (cfr. «Risultati»).

La prima fase di sviluppo dello strumento ha comportato l'elaborazione di una lista di 14 compiti adattivi relativi all'inserimento nella scuola superiore e ai tre microsistemi (scuola/insegnanti, pari e famiglia); ciascuno di essi, inoltre, si ipotizzava fosse rappresentativo di uno dei tre bisogni psicologici fondamentali, la cui soddisfazione poteva essere compromessa durante il processo di transizione.

Sono state condotte successivamente (mese di novembre)¹² delle *interviste* individuali semistrutturate con 48 studenti di primo anno, maschi e femmine, che frequentavano alcuni licei (classico e scientifico), istituti tecnici (indirizzi industriale e commerciale) e professionali (indirizzi industria e artigianato e servizi sociali) di Roma e provincia. Durante ciascuna intervista (20-30 minuti), veniva rivolta una domanda di avvio sulle principali differenze incontrate nella scuola superiore, rispetto alla scuola media, in merito al clima sociale della scuola, all'organizzazione didattica e ai rapporti con gli insegnanti e con i compagni; in seguito veniva richiesto agli allievi di indicare quale/i aspetto/i del nuovo contesto scolastico, con particolare riferimento

¹² La ricerca si è svolta negli anni scolastici 2000/2001 (studio pilota) e 2001/2002 (indagine principale). Le interviste sono state condotte nel mese di novembre 2000.

al contesto di classe, costituisse una fonte di preoccupazione e di difficoltà e quale fosse l'intensità delle difficoltà incontrate. Le interviste si proponevano tre obiettivi: la verifica della rilevanza dei compiti adattivi / eventi ipotizzati in relazione all'esperienza degli allievi; l'identificazione di eventi non previsti nella lista originaria; l'eventuale revisione della struttura linguistica degli eventi in relazione al lessico utilizzato dagli adolescenti. L'analisi delle risposte, condotta in base a criteri riferiti al livello di difficoltà, ai microsistemi e ai bisogni coinvolti e attraverso l'eliminazione di ridondanze, ha individuato 14 eventi ricorrenti, che corrispondevano quasi totalmente con quelli elaborati. Da segnalare l'elevata frequenza e l'elevato livello di difficoltà dichiarato dagli studenti in relazione alle attese e alle pressioni dei genitori rispetto al rendimento scolastico, che essi percepivano come controllo e limitazione della propria autonomia. Tale evento / compito adattivo, non presente nella lista originaria, che per il microsistema famiglia prevedeva eventi associati al supporto emotivo (relazione), è stato aggiunto all'elenco, elaborato inizialmente dai ricercatori.

I 15 eventi-stimolo dello strumento sono stati sottoposti per la validità di contenuto al giudizio indipendente di due esperti (un ricercatore e un insegnante-ricercatore di scuola superiore), che hanno concordato (percentuale di accordo del 92%) di ridurre il repertorio originale degli eventi a 12, per evitare, in particolare, la sovrarappresentazione di eventi relativi al bisogno di competenza.

Nella forma finale, pertanto, la scala risultava costituita da 12 item: nove item relativi al microsistema scuola/insegnanti («Confrontarmi con nuovi criteri di valutazione per le interrogazioni e i compiti in classe»); due al microsistema dei pari («Partecipare attivamente ai lavori di gruppo e ad altre iniziative di studio in collaborazione con i compagni») e uno al microsistema della famiglia («Affrontare le maggiori aspettative dei miei genitori nei confronti dei miei risultati scolastici»). Rispetto ai bisogni sottesi a ciascun item / compito adattivo erano comunque prevalenti gli item associati al bisogno di competenza (sette), a seguire gli item associati al bisogno di relazione (tre) e infine quelli associati al bisogno di autonomia (due).

Per valutare l'esperienza soggettiva di stress (valutazione cognitiva della discrepanza tra richieste percepite e risorse in relazione alla minaccia dei bisogni fondamentali), seguendo le indicazioni di Perrez e Reicherts (1992), è stato scelto un formato di risposta a 6 passi che esprimesse la valenza degli eventi percepiti, nei termini dell'intensità delle difficoltà incontrate per gestire ciascun compito adattivo (da 1. «Facilissimo» a 6. «Difficilissimo»).

Al fine di controllare la comprensione e l'utilità degli item, è stato predisposto un *pretest* con la partecipazione di due prime classi di un istituto professionale per i servizi turistici.

Successivamente, nel mese di gennaio, è stato condotto lo *studio pilota* su un campione di giudizio di 778 allievi di primo anno che frequentavano 12 scuole secondarie superiori¹³ in Lombardia, Veneto, Lazio, Marche, Campania e Puglia. Per determinare la dimensionalità della scala è stata condotta una AFE, supportata dallo *Scree Test*, che ha evidenziato una struttura monofattoriale con una quota di varianza spiegata pari al 34.7%. La scala inoltre presentava una buona attendibilità in termini di coerenza interna (*Alpha* di Cronbach: 0.82) e una media pari a 3.12 con deviazione standard pari a 0.40. I punteggi risultavano distribuiti normalmente.

3. METODO

3.1. *Partecipanti*

Il presente studio fa parte di una più ampia indagine campionaria a livello nazionale sulle opinioni e gli atteggiamenti degli studenti nei confronti del loro contesto scolastico¹⁴. Ha partecipato alla ricerca un campione di 7.732 studenti di primo anno di scuola superiore, distribuiti in 150 scuole in tutta Italia. Le scuole erano ubicate in tutte le regioni italiane, eccetto che nella Valle d'Aosta dove, a seguito delle procedure di campionamento, nessun istituto è stato estratto. La popolazione oggetto di studio era costituita da tutti gli studenti che frequentavano la prima superiore in scuole statali ed è stato scelto un campione probabilistico a due stadi con stratificazione delle unità primarie. Le scuole rappresentavano le unità primarie di campionamento, le classi le unità secondarie: tutti gli studenti delle classi selezionate hanno preso parte all'indagine. I maschi erano il 55.7% del campione e le Tabelle 1 e 2 illustrano la distribuzione per tipo di scuola e per area geografica.

¹³ In base alla tipologia di istituto, il campione comprendeva: un liceo classico, due licei scientifici, un istituto tecnico commerciale, un istituto tecnico industriale, due istituti professionali per i servizi commerciali, turistici e pubblicitari, un istituto professionale per l'industria e l'artigianato, un liceo artistico. Facevano parte del campione anche tre istituti superiori, che includevano tra l'altro due ulteriori indirizzi: liceo psicopedagogico e l'istituto tecnico per geometri e periti aziendali.

¹⁴ L'indagine è stata condotta nell'ambito delle attività di ricerca dell'INVALSI su un campione rappresentativo di 17.744 studenti di primo e quarto anno della scuola secondaria superiore. Per la rilevazione delle informazioni, sono stati costruiti degli strumenti appositi, validati nelle diverse fasi della ricerca (Scalera, 2008). Alcune scale ed item utilizzati nel corso dell'indagine sono stati impiegati per la validazione di criterio della SDIT (cfr. par. 3.3).

Tabella 1. – Distribuzione delle scuole superiori per tipologia.

TIPOLOGIA DI SCUOLA	FREQUENZA	PERCENTUALE
Istituti Superiori	1.886	24.39
Dir. Class., Scient., Mag.	3.176	41.08
Dir. Professionale	839	10.85
Dir. Artistica	185	2.39
Dir. Tecnica	1.646	21.29
TOTALE	7.732	100.00

Tabella 2. – Distribuzione delle scuole superiori per area geografica.

AREA GEOGRAFICA	FREQUENZA	PERCENTUALE
Nord Ovest	2.051	26.53
Nord Est	1.156	14.95
Centro	1.488	19.24
Sud	2.070	26.77
Isole	967	12.51
TOTALE	7.732	100.00

3.2. Procedura

Per evitare l'effetto «luna di miele», gli strumenti sono stati somministrati a tre mesi circa dall'inizio dell'anno scolastico, periodo dopo il quale si presume che lo studente abbia maturato una più precisa consapevolezza delle difficoltà che ha incontrato e sta incontrando nel processo di transizione. La somministrazione è avvenuta in classe durante l'orario scolastico ed è stata effettuata da docenti della scuola che avevano ricevuto uno specifico *training* formativo. Per garantire ulteriormente la standardizzazione della somministrazione è stato fornito ai docenti partecipanti un manuale di procedure a cui attenersi. Controlli a campione sulle procedure di somministrazione sono stati effettuati nelle scuole da parte del gruppo di ricerca responsabile dell'indagine.

3.3. Misure

La versione preliminare della Scala di Difficoltà di Transizione (SDIT). In tale versione la scala consisteva di 12 item che misuravano la percezione di difficoltà nei confronti dei compiti adattivi richiesti nella fase di inserimento nella scuola secondaria superiore. I punteggi più elevati indicavano una più elevata percezione di difficoltà (cfr. *La generazione degli item e le prime fasi di validazione*).

Ai fini della validità di criterio, sono stati somministrati gli strumenti descritti di seguito.

La Scala di soddisfazione nei confronti degli insegnanti. È uno strumento costruito appositamente per l'indagine campionaria di cui fa parte questo studio (Scalera, 2008). Si compone di 17 item che misurano la percezione di soddisfazione degli allievi nei confronti dei propri insegnanti in relazione ai loro comportamenti didattici («Ti danno delle spiegazioni se fai degli errori»), al sostegno emotivo («Si interessano a te se hai qualche problema») e al supporto all'autonomia degli studenti («Rispettano gli studenti se esprimono idee diverse dalle loro»). Utilizza un formato di risposta a 6 livelli (da 1. «Per niente» a 6. «Moltissimo»). Punteggi elevati di scala equivalgono ad un'elevata soddisfazione nei confronti degli insegnanti. Lo strumento presenta una struttura monofattoriale con una percentuale di varianza spiegata pari al 47.18% e un'attendibilità, misurata mediante l'*Alpha* di Cronbach, pari a 0.93. Ci si attendeva che i punteggi riportati nella SDIT correlassero negativamente con i punteggi riportati nella *Scala di soddisfazione nei confronti degli insegnanti*.

La Scala dell'esperienza emozionale in classe. Anche in questo caso si tratta di uno strumento elaborato appositamente per l'indagine campionaria di cui fa parte questo studio (Scalera, 2008). È costituita da 12 item che misurano la qualità dell'esperienza emozionale in relazione agli affetti piacevoli e spiacevoli provati durante le attività svolte in classe. Utilizza un formato di risposta tipo-Likert a 6 passi in relazione alla frequenza dell'affetto percepito (da 1. «Sempre» a 6. «Mai»). L'analisi fattoriale esplorativa e lo *Scree Test* hanno evidenziato tre dimensioni corrispondenti a tre sottoscale denominate: *Soddisfazione personale* (4 item, percentuale di varianza spiegata pari al 32.36%, $\alpha = 0.71$; «Sentirsi fiducioso nelle proprie capacità»); *Disinteresse* (3 item, percentuale di varianza spiegata pari al 12.3%, $\alpha = 0.74$; «Provare indifferenza nei confronti delle lezioni»); *Disagio* (5 item, percentuale di varianza spiegata pari al 11.02%, $\alpha = 0.71$; «Sentirsi isolato»). Ci si attendeva che la SDIT correlasse positivamente con le sottoscale di *Disinteresse* e *Disagio* e negativamente con la sottoscala di *Soddisfazione personale*.

La valutazione della propria scuola rispetto alle attese. Si tratta di due item che intendono misurare nella fase post-transizione quanto gli allievi percepiscano interessante e impegnativo il nuovo contesto scolastico rispetto alle attese pre-transizione. Si richiede agli allievi di esprimere un giudizio retrospettivo rispondendo alle seguenti domande. «Rispetto alle tue aspettative, la scuola che stai frequentando è:» (1. «Meno interessante»; 2. «Come te l'aspettavi»; 3. «Più interessante»); «Rispetto alle tue aspettative, la scuola che stai frequentando è:» (1. «Meno impegnativa»; 2. «Come te l'aspettavi»; 3. «Più impegnativa»). Si ipotizzava una correlazione negativa con l'item relativo all'interesse e positiva con l'item relativo all'impegno.

Intenzione a proseguire gli studi nella stessa scuola. Si tratta di un solo item mediante il quale si richiedeva agli allievi di esprimere la propria intenzione a continuare a studiare l'anno successivo nella stessa scuola. Ci si attendeva che la percezione di difficoltà di transizione correlasse negativamente con l'intenzione a rimanere nella stessa scuola l'anno successivo.

4. RISULTATI

È stata effettuata un'analisi fattoriale confermativa (CFA) utilizzando il software AMOS 6.0 (Arbuckle, 2005). Questo tipo di analisi offre il vantaggio (Thompson, 1997) di forzare il ricercatore ad essere preciso rispetto al costrutto misurato e, contemporaneamente, gli consente di valutare il grado di adattamento del modello ai dati. In questo studio, coerentemente con l'obiettivo di misurare un unico costrutto generale di difficoltà di transizione percepita, il modello teorico è rappresentato da un unico fattore latente misurato da 12 indicatori. Per la valutazione del modello, oltre al valore del χ^2 , sono stati utilizzati altri indici di adattamento. È stato preso in considerazione il *Comparative Fit Index* (CFI; Bentler, 1990), con valori maggiori di 0.9 indicanti un buon *fit* (Byrne, 2001). Inoltre è stato preso in considerazione l'indice di approssimazione *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA; Steiger, 1990) considerando valori al di sotto di 0.05 come accettabili (Browne & Cudeck, 1993).

Il modello testato ha riportato i seguenti indici di *fit*: $\chi^2 = 1.259.538$ (54 *df*), $p = 0.01$, CFI = 0.88, RMSEA = 0.08. In Tabella 3 vengono mostrati i pesi di regressione degli item.

La Tabella 3 mostra gli effetti diretti.

Tabella 3. – Effetti standardizzati.

	DIFFICOLTÀ DI TRANSIZIONE
Stabilire buoni rapporti con i nuovi insegnanti	0.545
Affrontare un maggior carico di compiti a casa	0.593
Confrontarmi con nuovi criteri di valutazione per le interrogazioni e i compiti in classe	0.591
Capire le regole e il funzionamento della scuola superiore	0.478
Acquisire un nuovo metodo di studio	0.658
Stabilire rapporti amichevoli con i nuovi compagni di classe	0.296
Affrontare lo studio di nuove materie	0.631
Programmare il tempo da dedicare allo studio e quello da dedicare agli impegni extrascolastici	0.566
Capire che cosa si aspettano da me gli insegnanti	0.551
Affrontare le maggiori aspettative dei miei genitori nei confronti dei miei risultati scolastici	0.549
Partecipare attivamente ai lavori di gruppo e ad altre iniziative di studio in collaborazione con i compagni	0.345
Capire gli obiettivi formativi e le finalità del mio indirizzo di studio	0.513

Si è quindi proceduto alla selezione degli item sulla base della grandezza dei pesi di regressione e quindi con l'eliminazione dell'item «Stabilire rapporti amichevoli con i nuovi compagni di classe» che presenta un valore del coefficiente pari a circa 0.3.

Il nuovo modello presenta i seguenti indici di bontà di adattamento. $\chi^2 = 739.1$ (44 *df*), $p = 0.01$, CFI = 0.93, RMSEA = 0.05.

La Tabella 4 mostra la composizione del fattore finale.

Tabella 4. – Composizione finale del fattore.

	DIFFICOLTÀ DI TRANSIZIONE
Stabilire buoni rapporti con i nuovi insegnanti	0.550
Affrontare un maggior carico di compiti a casa	0.603
Confrontarmi con nuovi criteri di valutazione per le interrogazioni e i compiti in classe	0.592

☞ (*segue*)

	DIFFICOLTÀ DI TRANSIZIONE
Capire le regole e il funzionamento della scuola superiore	0.473
Acquisire un nuovo metodo di studio	0.654
Affrontare lo studio di nuove materie	0.633
Programmare il tempo da dedicare allo studio e quello da dedicare agli impegni extrascolastici	0.560
Capire che cosa si aspettano da me gli insegnanti	0.537
Affrontare le maggiori aspettative dei miei genitori nei confronti dei miei risultati scolastici	0.566
Partecipare attivamente ai lavori di gruppo e ad altre iniziative di studio in collaborazione con i compagni	0.510
Capire gli obiettivi formativi e le finalità del mio indirizzo di studio	0.321

Analisi Fattoriale Confermativa nel secondo campione. Il modello, nel secondo campione, presenta i seguenti indici di bontà di adattamento $\chi^2 = 773.4$ (44 *df*), $p = 0.01$, RMSEA = 0.05, CFI = 0.92. Come ipotizzato, un modello con un singolo fattore garantisce un buon *fit* per gli 11 item che fanno riferimento alla SDIT.

L'affidabilità della scala in termini di consistenza interna è pari a 0.93, mentre la media è pari a 35.2 e la deviazione standard a 7.5.

Potenenziali differenze nei sottogruppi. Per esaminare l'equivalenza della struttura del fattore fra i differenti sottogruppi (maschi *vs.* femmine; licei *vs.* professionali *vs.* tecnici), sono state effettuate ulteriori analisi. Nello specifico sono stati messi a confronto modelli base, che permettono di stimare i parametri in modo indipendente in ogni sottogruppo, con modelli *Nested* in cui i parametri più importanti (in questo caso i coefficienti dagli indicatori ai fattori) sono mantenuti fissi fra i sottogruppi. Come si può osservare dalla Tabella 5, tutti i modelli *Nested* mostrano un adattamento soddisfacente. Sebbene le differenze tra i valori del *chi-quadro*, riscontrabili nelle analisi, risultino statisticamente significative, la differenze riguardo il cfi risultano più piccole (da 0.002 a 0.005) rispetto al criterio limite di 0.01 suggerito da Cheung e Rensvold (2002). Questi risultati indicano che la struttura del fattore rimane invariata fra i sottogruppi.

Tabella 5. – Confronti tra i sottogruppi «Maschi vs. Femmine» e «Licei vs. Professionali vs. Tecnici».

CONFRONTI TRA SOTTOGRUPPI	MODELLI BASE	MODELLI NESTED	$\Delta\chi^2$ (DF)	Δ CFI
<i>Maschi vs. Femmine</i>				
χ^2 (df)	2.562.01 (108)	2.620.60 (120)	58.59 (12)	p < 0.01
CFI	0.882		0.880	0.002
RMSEA	0.054	0.052		
<i>Licei vs. Professionali vs. Tecnici</i>				
χ^2 (df)	1.576.09 (66)	1.678.97 (154)	102.89 (88)	p < 0.01
CFI	0.922		0.917	0.005
RMSEA	0.038	0.036		

Confronti tra gruppi. Dimostrata l'invarianza fattoriale della scala si è proceduto a valutare le eventuali differenze tra gruppi di soggetti. A questo scopo è stata condotta l'analisi della varianza (ANOVA) sui punteggi fattoriali considerando come variabili indipendenti il genere e il tipo di scuola.

I risultati mostrano come le femmine presentino un livello di difficoltà significativamente maggiore ($F_{(1; 7.719)} = 4.3$, $p < 0.05$) rispetto ai maschi nei processi di transizione. Per quello che riguarda il tipo di scuola le differenze sono risultate significative ($F_{(2; 7.391)} = 16.2$, $p < 0.01$). I confronti *post-hoc*, effettuati attraverso il test di Bonferroni, hanno evidenziato che gli istituti tecnici riferiscono il più elevato livello di difficoltà di transizione, mentre i licei hanno un livello di difficoltà più basso, ma comunque significativamente superiore a quello degli istituti professionali.

Validità di criterio. In Tabella 6 vengono riportate le correlazioni con le misure utilizzate per controllare la validità di criterio.

I risultati mostrano che la difficoltà di transizione percepita correla negativamente con l'intenzione di continuare nella stessa scuola, la percezione di interesse rispetto alle aspettative, la soddisfazione verso gli insegnanti e la soddisfazione personale in classe; correla invece positivamente con la percezione d'impegno rispetto alle aspettative, con il disinteresse e con il disagio in classe.

Quindi, tutte le correlazioni con i criteri risultano nella direzione teorica attesa e, sebbene in alcuni casi di bassa intensità, significative.

Tabella 6. – Correlazioni fra il punteggio di «Difficoltà di transizione percepita» e alcune variabili personali e di percezione del contesto.

DIFFICOLTÀ DI TRANSIZIONE PERCEPITA		
Intenzione di continuare nella stessa scuola	$r_{7.662} = -0.130$	$p < 0.01$
Percezione d'impegno rispetto alle aspettative	$r_{7.575} = 0.231$	$p < 0.01$
Percezione d'interesse rispetto alle aspettative	$r_{7.538} = -0.207$	$p < 0.01$
Soddisfazione verso gli insegnanti	$r_{7.529} = -0.34$	$p < 0.01$
Disagio	$r_{7.528} = 0.36$	$p < 0.01$
Disinteresse	$r_{7.528} = 0.34$	$p < 0.01$
Soddisfazione personale	$r_{7.528} = -0.41$	$p < 0.01$

5. DISCUSSIONE

A partire dal modello classico di Finn (1989) sull'abbandono scolastico, le proposte interpretative più recenti hanno posto l'accento sulla processualità dei fenomeni di dispersione scolastica e sulla centralità del costrutto multidimensionale di impegno (*student engagement*) per comprendere la natura e le dinamiche di tali fenomeni (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Christenson & Thurlow, 2004; Anderson, Christenson, & Lehr, 2004). Secondo parecchi studiosi, la soddisfazione (o la mancata soddisfazione) dei bisogni fondamentali di competenza, autonomia e relazione da parte del contesto educativo assolve una funzione di mediazione rispetto alla disponibilità degli allievi a partecipare attivamente alla costruzione del proprio percorso formativo o al contrario a disinvestire i propri sforzi (disaffezione – *disaffection*) nei confronti dell'esperienza scolastica (Skinner *et al.*, 2009; Furlong *et al.*, 2003; Christenson & Anderson, 2002; Skinner & Wellborn, 1994; Connell & Wellborn, 1991).

Il passaggio alla scuola superiore rappresenta uno snodo critico per l'emergere di varie forme di insuccesso scolastico (*dispersione da passaggio*) in molti sistemi educativi. Sebbene sia stato accumulato a livello internazionale un notevole patrimonio di conoscenze sull'impatto delle transizioni scolastiche in relazione a vari indicatori di prestazione e di funzionamento psicosociale, scarsa attenzione è stata rivolta alla valutazione dell'esperienza diretta degli allievi rispetto agli eventi problematici da essi incontrati durante la fase di inserimento nel nuovo ambiente educativo.

Con questo studio, ci si è proposti di colmare tale lacuna e, più in generale, di contribuire ad avviare anche in Italia un filone sistematico di ricerca sulle transizioni scolastiche e sulla dispersione da passaggio.

In particolare, la ricerca aveva come principale obiettivo quello di indagare la validità di costruito della SDIT, controllando inoltre l'invarianza della struttura fattoriale della scala rispetto al genere e al tipo di scuola superiore.

Gli indici di *fit* mostrano come la struttura monodimensionale ipotizzata per la scala sia appropriata per spiegare le correlazioni tra gli 11 item presi in considerazione. La SDIT presenta inoltre una buona attendibilità in termini di consistenza interna ($\text{Alpha} = 0.93$).

Gli esiti dell'analisi multigruppo mostrano come la struttura della SDIT rimanga invariata rispetto al genere e alla tipologia di istituti secondari superiori (licei, professionali, tecnici). Questo risultato è particolarmente importante da un punto di vista applicativo, in quanto consente l'utilizzo dello strumento in contesti scolastici diversi.

Il controllo della validità di criterio ha evidenziato un quadro di relazioni coerente con quanto ipotizzato sul piano teorico, contribuendo a supportare i risultati della validazione di costruito. Dall'analisi delle correlazioni tra la SDIT e i costrutti ad essa associati in base alla letteratura scientifica di riferimento, emerge, infatti, che più intensa è la difficoltà di transizione percepita, minori risultano l'intenzione di proseguire gli studi nella stessa scuola, la soddisfazione verso gli insegnanti, la percezione d'interesse nei confronti del contesto scolastico rispetto alle attese pregresse e la percezione del valore di sé in classe; mentre, tanto più è elevata la percezione di difficoltà rispetto ai compiti adattivi richiesti dal nuovo ambiente scolastico, tanto più intensi saranno il disagio e il disinteresse provati in classe e tanto più elevata sarà la percezione di impegno che la scuola richiede, rispetto a quanto ci si attendeva nel periodo pre-transizione.

Per quanto riguarda l'impatto del genere sulla difficoltà di transizione, i risultati hanno evidenziato livelli di percezione di difficoltà significativamente più elevati tra le femmine rispetto ai loro coetanei maschi. Tali risultati sono conformi alla direzione attesa, in base sia alla letteratura più generale sui rapporti tra genere e stress in adolescenza (Seiffge-Krenke, 1995), sia a quella più specifica sulla percezione di disagio a scuola e durante le transizioni tra cicli di studio (Pomerantz, Altermatt, & Saxon, 2002; Simmons *et al.*, 1987). Sebbene le ragazze siano più vulnerabili nei confronti delle accresciute richieste imposte dal cambiamento di scuola, tuttavia, come attestano le fonti statistiche (MIUR, 2009), esse, rispetto ai ragazzi, corrono meno il rischio della dispersione da passaggio (ripetenze, abbandoni, «sospensione di giudizio» ecc.) e si dimostrano più tenaci e resilienti nei confronti della sfida adattiva imposta dalla transizione e, più in generale, di fronte alle

esperienze problematiche che incontrano nella scuola superiore, sia in relazione allo studio sia in relazione agli scambi sociali. A tale proposito, gli esiti dell'indagine PISA CCC 2000, condotta su un campione rappresentativo di 4.985 quindicenni, offrono alcuni importanti riscontri positivi a supporto di questa interpretazione: a confronto con i maschi, le ragazze, pur essendo in misura significativa più ansiose rispetto ai compiti di studio e alle scadenze valutative, dimostrano una maggiore persistenza negli impegni scolastici e utilizzano in misura significativamente maggiore strategie di *coping* funzionali, per fronteggiare le difficoltà di studio, l'insuccesso scolastico e i problemi derivanti dal rapporto con gli insegnanti e con i compagni (Scalera, 2001).

Effetti differenziali si riscontrano anche nei confronti per tipo di scuola: sono infatti gli studenti che frequentano gli istituti tecnici a sperimentare maggiormente il disagio del passaggio alla scuola superiore. Ciò potrebbe essere spiegato in base alla convergenza di due considerazioni: da un lato, gli effetti della «licealizzazione» degli istituti tecnici che, a seguito delle riforme degli anni '70, hanno sacrificato l'area di apprendimento di tipo esperienziale, soprattutto nel curriculum del biennio dove prevalgono nettamente le materie teoriche di area comune, rispetto agli insegnamenti di tipo tecnico-pratico (TreeLLLe, 2008); dall'altro una diffusa carenza di informazione che porta gli allievi a sottovalutare gli impegni richiesti e a compiere una scelta «disorientata». Un'analisi condotta su questo campione di studenti, mediante la tecnica della caratterizzazione (Lébart, Morinau, & Piron, 2000), ha consentito di rilevare il profilo degli studenti che hanno riportato punteggi elevati nell'indice di difficoltà di transizione, tra i quali sono presenti in misura significativamente maggiore gli studenti degli istituti tecnici: questi studenti sono anche coloro che esprimono un giudizio negativo sull'esperienza di orientamento nella scuola media inferiore e che in misura maggiore rispetto agli altri dichiarano di non voler più continuare gli studi l'anno successivo nella stessa scuola, esprimendo l'intenzione di cambiare indirizzo (Scalera & Alivernini, 2010).

Inattesi sono i risultati a carico degli studenti degli istituti professionali, che, rispetto ai coetanei che frequentano gli istituti tecnici e i licei, percepiscono in modo più «ottimistico» il cambiamento di scuola, sebbene, rispetto a loro, al termine del primo anno, incorrano in misura decisamente superiore nei fenomeni di non ammissione alla classe successiva e di «sospensione del giudizio» e una quota elevata di essi decida di interrompere gli studi.

Investono meno dal punto di vista motivazionale in termini di valore e utilità assegnata alla scuola, puntando, la maggior parte di loro, solo al traguardo dell'assolvimento dell'obbligo? Oppure, nella prima parte dell'anno scolastico, ricevono un feedback meno accurato e sviluppano all'inizio una minore consapevolezza dello scarto tra le loro risorse e i compiti richiesti?

Oppure, il confronto sociale con un gruppo di compagni più omogeneo dal punto di vista delle capacità scolastiche¹⁵, dopo essere stati esposti per tre anni spesso ad un confronto verso l'alto, vista l'eterogeneità dei livelli di competenza nella scuola media, accresce il proprio concetto di sé scolastico e la percezione di adeguatezza, in base al noto effetto del *Big Fish - Little Pond*, attestato in numerose ricerche sugli studenti di scuola superiore in molti Paesi, tra cui l'Italia (Marsh & Hau, 2003; Marsh & Craven, 2002)?

Sono ipotesi di lettura che, sulla base dei dati disponibili, non sono in grado di fornire delle risposte esaurienti rispetto allo scarto tra il livello di difficoltà percepita e l'insuccesso scolastico in cui incorre una quota molto elevata di studenti degli istituti professionali. Occorrerebbe indagare soprattutto sul versante delle pratiche didattiche e valutative, anche con l'ausilio di tecniche di tipo osservativo.

5.1. Implicazioni per la pratica e direzioni future di ricerca

La SDIT si presta ad essere utilizzata per la sua brevità e per la sua facilità d'uso, in combinazione con altre misure, come strumento di *screening* iniziale rivolto all'universo degli allievi di una classe, di una scuola o di più scuole, per l'individuazione precoce di difficoltà di adattamento nel nuovo ambiente scolastico. Per gli allievi che presentano un elevato punteggio di scala, l'esame dei punteggi su singoli item e un colloquio orientativo, con il supporto dei dati ottenuti mediante altri strumenti, può facilitare gli insegnanti nel predisporre tempestivamente opportune azioni individualizzate.

Ricerche di tipo longitudinale potrebbero evidenziare ulteriormente le potenzialità della SDIT, considerando la percezione di difficoltà di transizione come variabile criterio e prendendo in considerazione delle variabili di predizione sia contemporanee (per esempio l'autoefficacia scolastica), sia antecedenti (il giudizio di licenza media, i risultati dei test di ingresso a livello di scuola ecc.); oppure considerandola come precursore delle prestazioni scolastiche, dell'autostima e di altre variabili di interesse. Senza trascurare l'effetto di moderazione esercitato da variabili di tipo personale, come le strategie di *coping*, o di natura sociale, come il supporto emotivo dei genitori o la struttura di obiettivi comunicati in classe dagli insegnanti.

¹⁵ Il 55% degli allievi di 14-17 anni iscritti negli istituti professionali ottiene la licenza media con un giudizio di «Sufficiente» (solo il 3.8% ottiene un giudizio di «Ottimo»); mentre solo il 24.8% degli studenti dei licei ottiene un giudizio di sufficienza (il 26.4% riceve un giudizio di «Ottimo») (ISTAT, 2010).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aikins, J. W., Bierman, K. L., & Parker, J. (2005). Navigating the transition to junior high school: The influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development, 14*, 42-60.
- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling, 5*(5), 339-345.
- Akos, P., & Galassi, J. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling, 7*(4), 212-221.
- Allensworth, E., & Easton, J. (2005). *The on-track indicator as a predictor of high school graduation*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Alsbaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *The Journal of Educational Research, 92*, 20-26.
- Alvidrez, J., & Weinstein, R. S. (1993). *The nature of «schooling» in school transitions: A critical examination*. In L. A. Jason, K. E. Danner, & K. S. Kurlski (Eds.), *Prevention and school transitions* (pp. 7-26). New York: Haworth Press.
- Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education, 32*, 131-147.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 269-298.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., & Lehr, C. A. (2004). School completion and student engagement: Information and strategies for educators. In A. S. Canter, L. Z. Paige, M. D. Roth, I. Romero, & S. A. Carroll (Eds.), *Helping children at home and at school II: Handouts for families and educators* (pp. 2-68). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, J., & Splittberg, F. (2000). School transitions: Beginnings of the end or new beginning? *International Journal of Educational Research, 33*, 325-339.
- Arbuckle, J. L. (2005). *Amos 6.0 user's guide*. Spring House, PA: Amos Development Corporation.
- Arowosafe, D., & Irvin, J. (1992). Transition to a middle level school: What kids say. *Middle School Journal, 24*(2), 15-19.
- Baraldi, C., & Turci, D. (1990). *Educazione scolastica e motivazione allo studio. Una ricerca sul biennio degli Istituti Tecnici di Modena*. Milano: Franco Angeli.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research, 19*, 3-30.
- Barone, C., Aguirre-Deandreis, A. I., & Trickett, E. J. (1991). Mean-ends problem-solving skills, life stress, and social support as mediators of adjustment in the

- normative transition to high school. *American Journal of Community Psychology*, 19(21), 207-225.
- Benner, A. D., & Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Child Development*, 80(2), 356-376.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology*, 45(1), 13-41.
- Berndt, T. J., & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence*, 5(1), 123-142.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods and Research*, 17, 303-316.
- Bouffard, T., Boilau, L., & Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 589-604.
- Bourcet, C. (1998). Self-evaluation and school adaptation in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 13(4), 515-527.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Harvard University Press (trad. it., Bologna: Il Mulino).
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human being human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks: Sage.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Burish, M. (1984). Approaches to personality inventory construction: A comparison of merits. *American Psychologist*, 39, 214-227.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carnegie Council on Adolescent Development (1989). *Turning points: Preparing American youth for the 21st century*. New York: Carnegie Corporation.
- Catterall, J. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106(2), 302-333.

- Cauley, K., & Jovanovich, D. (2006). Developing an effective transition program for students entering middle school or high school. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 80(1), 15-25.
- Causey, D. L., & Dubow, E. (1993). Negotiating the transition to junior high school: The contributions of coping strategies and perceptions of the school environment. In L. A. Jason, K. E. Danner, & K. S. Kurlaski (Eds.), *Prevention and school transitions* (pp. 59-81). New York: Haworth Press.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9, 233-255.
- Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31(3), 378-393.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention, considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39.
- Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101.
- Commission of the European Communities (2009). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1951_en.htm.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota Symposia on child psychology*, 23 (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Consiglio dell'Unione Europea (2010). *Conclusioni del Consiglio dell'11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione*, G. U. dell'Unione Europea, C 135/3 del 26.5.2010.
- Coradi Vellacott, M., & Wolter, S. C. (2005). *Equity in the Swiss education system: Dimensions, causes and policy responses national report from Switzerland*. Berne: Swiss Coordination Centre for Research in Education.
- Crockett, L. J., Petersen, A. C., Graber, J. A., Schulenberg, J. E., & Ebata, A. (1989). School transitions and adjustment during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 9, 181-210.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277-287.
- Dang Kim, T., & Pelleriaux, K. (2006). *Equity in Education Thematic Review – Flanders*. Antwerp: University of Antwerp.
- Darmody, M. (2008). Mapping barriers to successful school transitions in comparative perspective – Irish and Estonian experiences. *Frames*, 12(1), 51-72.

- de Bruyn, E. H. (2005). Role strain, engagement and academic achievement in early adolescence. *Educational Studies*, 31(1), 15-27.
- Eccles, J. S. (2008). *Can middle school reform increase high school graduation rates?* California Dropout Research Project Report #12. <http://www.lmri.ucsb.edu/dropouts>.
- Eccles, J. S., Lord, S. E., Roeser, R. W., Barber, B. L., & Jozefowicz, D. M. H. (1997). The association of school transitions in early adolescence with developmental trajectories through high school. In J. Schulenberg, J. Maggs, & Hurrelmann, K. (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 283-320). New York: Cambridge University Press.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, goals and cognitions*, Vol. 3 (pp. 139-186). New York: Academic Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, W. D., Buchanan, C. M., Reuman, D., & Flanagan, C. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (1999). School and community influences on human development. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (4th ed., pp. 503-554). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. In G. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 129-148). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2005). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein & E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (5th ed., pp. 513-555). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J. S., Roeser, R. W., Wigfield, A., & Freedman-Doan, C. (1999). Academic and motivational pathways through middle childhood. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 287-317). New York: Taylor & Francis.
- Elias, M. J., Gara, M., & Ubriaco, M. (1985). Sources of stress and coping in children's transition to middle school: An empirical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, 112-118.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, D. B., Thompson, J. H., Hutchins, B. C., & McDonough, E. M. (2007). Patterns of middle school adjustment and ninth grade adaptation of rural African American youth: Grades and substance use. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 477-487.
- Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., Mulhall, P. F., Flowers, N., Sartain, B., & Dubois, D. L. (1993). Restructuring the ecology of the school as an approach

- to prevention during school transitions: Longitudinal follow-ups and extensions of the School Transitional Environment Project (STEP). In L. A. Jason, K. E. Danner, & K. S. Kuralski (Eds.), *Prevention and school transitions* (pp. 103-136). New York: Haworth Press.
- Felner, R. D., Favazza, A., Shim, M., Brand, S., Gu, K., & Noonan, N. (2001). Whole school improvement and restructuring as prevention and promotion: Lessons from STEP and the project on high-performance learning communities. *Journal of School Psychology, 39*, 177-202.
- Felner, R. D., Jackson, A. W., Kasak, D., Mulhall, P., Brand, S., & Flowers, N. (1997). The impact of middle school reform for the middle years: Longitudinal study of a network engaged in turning points-based comprehensive school transformation. *Phi Delta Kappan, 78*(7), 528-532, 551-556.
- Fenzel, L. M. (1989a). Role strain in early adolescence: A model for investigating school transition stress. *Journal of Early Adolescence, 9*, 13-33.
- Fenzel, L. M. (1989b). Role strains and the transition to middle school: Longitudinal trends and sex differences. *Journal of Early Adolescence, 9*, 211-226.
- Fenzel, M. L. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence, 20*, 93-116.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117-142.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-109.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2010). Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: Examining the effects of perceived teacher and parent goal emphases. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 102-114.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist, 8*, 99-114.
- Galton, M. (2000). Guest editor's introduction. School transfer and transition. *International Journal of Educational Research, 33*, 321-323.
- Galton, M., Gray, J., & Rudduck, J. (1999). *The impact of school transitions and transfers on pupil progress and attainment*. Norwich Research Report 131. Cambridge: Department of Education and Employment - Homerton College.
- Galton, M., Gray, J., Rudduck, J., Berry, M., Demetriou, H., Edwards, J., Goalen, P., Hargreaves, L., Hussey, S., Pell, T., Schagen, I. P., & Charles, M. (2003). *Transfer and transitions in the middle years of schooling (7-14): Continuities and discontinuities in learning*. London: DfES.

- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33, 341-363.
- Garber, J., & Little, S. A. (2004). Interpersonal and achievement orientations and specific stressors predict depressive and aggressive symptoms following the high school transition. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 63-84.
- Gillock, K. L., & Reyes, O. (1996). High school transition-related changes in urban minority students' academic performance and perceptions of self and school environment. *Journal of Community Psychology*, 24, 245-261.
- Glover, T., & Albers, C. (2007). Considerations for evaluating universal screening assessments. *Journal of School Psychology*, 45, 117-135.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10(4), 465-488.
- Gutman, L. M., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 223-229.
- Hamilton, S. F. (1983). The social side of schooling: Ecological studies of classrooms and schools. *The Elementary School Journal*, 83, 313-334.
- Haney, W., Madaus, G., Abrams, L., Wheelock, A., Miao, J., & Gruia, I. (2004). *The education pipeline in the United States, 1970-2000*. Chestnut Hill, MA: National Board on Education Testing and Public Policy, Boston College.
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 809-835.
- Herlihy, C. (2007). *State and district-level supports for successful transition into high school*. Washington, DC: National High School Center.
- Hertzog, C. J., & Morgan, P. L. (1998). Breaking the barriers between middle school and high school: Developing a transition team for student success. *NASSP Bulletin*, 82(597), 94-98.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hustinx, P. W. J. (2002). School careers of pupils of ethnic minority background after the transition to secondary education: Is the ethnic factor always negative? *Educational Research and Evaluation*, 8, 169-195.
- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 1-26.
- ISTAT (2010). *Rapporto annuale. La situazione del Paese nel 2009*. Roma: ISTAT.

- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist*, 48(2), 117-126.
- Jindal-Snape, D. (Ed.). (2010). *Educational transitions: Moving stories from around the world*. New York: Routledge.
- Kelly, J. G., Ryan, A. M., Altman, B. E., & Stelzner, S. P. (2000). Understanding and changing social systems: An ecological view. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 133-160). New York: Plenum Press.
- Kingery, J. N., & Erdley, C. A. (2007). Peer experiences as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education and Treatment of Children*, 30, 73-88.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J. G., & Broers, N. J. (2008). Does a new learning environment come up to students' expectations? *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 535-548.
- Kristensson, P., & Öhlund, L. S. (2005). Swedish upper secondary school pupils' sense of coherence, coping resources and aggressiveness in relation to educational track and performance. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 19(1), 77-84.
- La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2002). What adolescents need: A self-determination theory perspective on development within families, school and society. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 193-219). Greenwich, CT: Information Age.
- Lan, W., & Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8, 309-332.
- Langenkamp, A. G. (2009). Following different pathways: Social integration, achievement, and the transition to high school. *American Journal of Education*, 116, 69-97.
- Langenkamp, A. G. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: The role of social relationships and district context. *Sociology of Education*, 1, 1-19.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lébart, L., Morineau, A., & Piron, M. (2000). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Paris: Dunod.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. New York: McGraw-Hill (trad. it., Firenze: Editrice Universitaria).

- Lipps, G. (2005). *Making the transition: The impact of moving from elementary to secondary school on adolescents' academic achievement and psychological adjustment*. Ottawa: Statistics Canada.
- Lord, S., Eccles, J. S., & McCarthy, K. (1994). Risk and protective factors in the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 162-199.
- Lucey, H., & Reay, D. (2000). Identities in transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, 26(2), 191-205.
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Educational transitions and differential learning environments: How explicit between school tracking contributes to social inequality in educational outcomes. *Child Development Perspectives*, 2, 99-106.
- Maehr, M. L. (1991). The «psychological environment» of the school: A focus for school leadership. In P. Thurstone & P. Zoghbi (Eds.), *Advances in educational administration*, Vol. 2 (pp. 51-81). Greenwich, CT: JAI.
- Magnusson, D., & Stattin, H. (2006). The person in context: A holistic-interactionistic approach. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: *Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 400-464). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Malaspina, D., & Rimm-Kaufman, S. (2008). Early predictors of school performance declines at school transitions points. *Research in Middle Level Education Online*, 31(9), 1-16.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2002). The pivotal role of frames of reference in academic self-concept formation: The big-fish-little-pond-effect. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education*, Vol. 2 (pp. 83-123). Greenwich, CT: Information Age.
- Marsh, H. W., & Hau, K. (2003). Big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. A cross-cultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.
- Midgley, C. (Ed.). (2002). *Goals, goal structures, and adaptive learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Midgley, C., & Edelin, K. C. (1998). Middle school reform and early adolescent well-being: The good news and the bad. *Educational Psychologist*, 33, 195-206.
- Mitman, A., & Packer, M. (1982). Concerns of seventh-graders about their transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 2, 319-338.
- MIUR (2009). *La scuola in cifre 2008*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Murdock, T. B., Anderman, L. H., & Hodge, S. A. (2000). Middle-grade predictors of students' motivation and behavior in high school. *Journal of Adolescent Research*, 15, 327-351.
- National Center on Educational Statistics (2006). *Dropout rates in the United States*. Pittsburgh, PA: Author.

- Neild Curran, R. (2009). Falling off track during the transition to high school: What we know and what can be done. *The Future of Children*, 19(1), 53-76.
- Neild Curran, R., Stoner-Eby, S., & Furstenberg, S. (2008). Connecting entrance and departure. The transition to ninth grade and high school dropout. *Education and Urban Society*, 40(5), 543-569.
- Neuenschwander, M. P., & Garrett, J. L. (2008). Causes and consequences of unexpected educational transitions in Switzerland. *Journal of Social Issues*, 64(1), 41-57.
- Newman, B. M., Lohrman, B. J., Newman, P. R., Myers, M. C., & Smith, V. L. (2000). Experiences of urban youth navigating the transition to ninth grade. *Youth and Society*, 31, 387-416.
- OECD (2007). *No more failures. Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- Perrez, M., & Reicherts, M. (1992). *Stress, coping and health*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Pombeni, M. L. (1993). L'adolescente e la scuola. In A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Pombeni, M. L., & D'Angelo, M. G. (1994). *L'orientamento di gruppo*. Roma: Carocci.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94, 396-404.
- Proctor, T. B., & Choi, H. S. (1994). Effects of transition from elementary school to junior high school on early adolescents' self-esteem and perceived competence. *Psychology in the Schools*, 31, 319-327.
- Reyes, O., Gillock, K. L., Kobus, K., & Sanchez, B. (1994). A longitudinal examination of the transition into senior high school for adolescents from urban, low-income status, and predominantly minority backgrounds. *American Journal of Community Psychology*, 28(4), 519-544.
- Reyes, O., Gillock, K. L., Kobus, K., & Sanchez, B. (2000). A longitudinal examination of the transition into senior high school for adolescents from urban, low-income status, and predominantly minority backgrounds. *American Journal of Community Psychology*, 24, 519-544.
- Reyes, O., & Hedeker, D. (1993). Identifying high-risk students during school transition. *Prevention in Human Services*, 10, 137-150.
- Rice, J. K. (2001). Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 372-400.
- Roderick, M. (1993). *The path to dropping out: Evidence for intervention*. Westport: Auburn House.
- Roderick, M., & Camburn, E. (1996). Academic difficulty during the high school transition. In P. Sebring, A. S. Bryk, M. Roderick, & E. Camburn (Eds.),

- Charting reform in Chicago: The students speak* (pp. 47-65). Chicago: The University of Chicago, Consortium on Chicago School Research.
- Roderick, M., & Camburn, E. (1999). Risk and recovery from course failure in the early years of high school. *American Educational Research Journal*, 36, 303-344.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal change in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123-158.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Freedman-Doan, C. (1999). Academic functioning and mental health in adolescence: Patterns, progressions, and routes from childhood. *Journal of Adolescent Research*, 14, 135-174.
- Roeser, R. W., & Galloway, M. G. (2002). Studying motivation to learn in early adolescence: A holistic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents: Adolescence and education*, Vol. 2 (pp. 331-372). Greenwich, CT: Information Age.
- Roeser, R. W., Midgley, C. M., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Roeser, R. W., Peck, S. C., & Nasir, N. (2006). Identity and self processes in school learning, achievement and well-being. In P. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 391-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rosenblatt, J., & Elias, M. (2008). Dosage effects of a preventive social-emotional learning intervention on achievement loss associated with middle school transition. *Journal of Primary Prevention*, 29(6), 535-555.
- Rudolph, K., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory process. *Child Development*, 72, 929-946.
- Rutter, M., & Maugham, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 4, 451-475.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic development, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester: University of Rochester Press.

- Scalera, V. (2001). Il Progetto OCSE PISA CCC. L'autoregolazione dell'apprendimento come repertorio integrato di competenze cross-curricolari. In *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione, Ricerche valutative internazionali 2000*. Milano: Franco Angeli.
- Scalera, V. (2008). *Gli studenti nella scuola dell'autonomia*. Roma: Nuova Cultura.
- Scalera, V., & Alivernini, F. (2010). *Transizioni faticose, transizioni riuscite: la valutazione delle difficoltà di inserimento nella scuola superiore*. Relazione presentata al Convegno annuale SIRD, Roma.
- Seidman, E., Aber, J. L., LaRue, A., & French, S. E. (1996). The impact of the transition to high school on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 24, 489-515.
- Seidman, E., LaRue, A., Lawrence, A. J., Mitchell, C., & Fienman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65(2), 507-522.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shachar, H., Suss, G., & Sharan, S. (2002). Students' concerns about the transition from elementary to junior high school: A comparison of two cities. *Research Papers in Education: Policy & Practice*, 7(1), 79-95.
- Simmons, R. G., Burgeson, R., Carlton-Ford, S., & Blyth, D. A. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, 58, 1220-1234.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks: Sage.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Skinner, E. A., Kindermann, T., Furrer, A., & Carrier, J. A. (2009). Motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 91-133). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, J., Akos, P., & Lim, S. (2008). Student and stakeholder perceptions of the transition to high school. *The High School Journal*, 91(3), 32-42.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioural Research*, 25, 173-180.

- Stillwell, R., & Hoffman, L. (2009). *Public school graduates and dropouts from the common core of data: School year 2005-06*. National Center for Education Statistics. <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008353rev.pdf>.
- Thompson, B. (1997). The importance of structure coefficients in structural equation modelling confirmatory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 5-19.
- Tomada, G., Schneider, B. H., De Domini, P., Greenman, H., & Fonzi, A. (2005). Friendship as predictor of adjustment following a transition to formal academic instruction and evaluation. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 305-214.
- TreeLLLe (2008). *L'istruzione tecnica, Quaderno n. 8*. Genova: Associazione TreeLLLe.
- Urdu, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524-551.
- van Ophuysen, S. (2009). Moving to secondary school: On the role of affective expectations in a tracking school system. *European Educational Research Journal*, 8(3), 434-446.
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21-50.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 107-138.
- Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27(4), 552-565.
- Yamamoto, K., Soliman, A., Parsons, J., & Davies, O. L., Jr. (1987). Voices in unison: Stressful life events in the lives of children in six countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 28, 855-864.
- Zanobini, M., Siri, S., & Usai, M. C. (2000). Motivazione, autostima e rendimento nel passaggio dalla scuola elementare alla media. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 1, 45-61.
- Zanobini, M., & Usai, M. C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, 22(2), 203-217.
- Zazzo, B. (1985). I passaggi di scolarità: adattamento e apprendimento. In D. Giovannini (a cura di), *Vincoli e risorse nelle strategie di apprendimento*. Bologna: Cooperativa Nuova Formazione.

RIASSUNTO

La transizione alla scuola superiore rappresenta una fase critica nel sistema scolastico italiano e una sfida adattiva assai impegnativa per gli allievi: un'opportunità di crescita personale ma anche una fonte di rischio quando il nuovo contesto formativo non è sensibile alle esigenze di competenza, autonomia e relazione. Nell'anno di transizione, infatti, la cosiddetta «dispersione da passaggio» assume dimensioni preoccupanti. L'impegno della ricerca scientifica italiana in questo settore è assai carente rispetto ad altri Paesi, soprattutto gli Stati Uniti. Tuttavia, nonostante i notevoli progressi, la ricerca internazionale sulle transizioni scolastiche ha solo raramente indagato l'esperienza diretta degli allievi nella fase di passaggio alla scuola superiore mediante strumenti dotati di buone caratteristiche psicometriche e di un solido ancoraggio teorico. Obiettivo di questa ricerca è quello di presentare il modello concettuale su cui si basa la «Scala di Difficoltà di Transizione» (SDIT) e il processo di costruzione e di validazione dello strumento. La ricerca è stata condotta su un campione rappresentativo a livello nazionale composto da 7.732 studenti del primo anno della scuola superiore. I risultati dell'analisi fattoriale confermativa hanno attestato la struttura unidimensionale ipotizzata e l'invarianza fattoriale rispetto al genere e al tipo di scuola. La SDIT presenta inoltre un soddisfacente livello di omogeneità interna e le correlazioni con le misure di criterio sono coerenti con il quadro teorico. I risultati pertanto offrono un adeguato supporto alla validità di costruito e all'attendibilità della SDIT e di conseguenza al suo uso nei contesti educativi per scopi di ricerca e applicativi di «screening».

Parole chiave: Analisi fattoriale confermativa, Dispersione scolastica, Teoria motivazionale dello stress, Transizioni scolastiche, Validità di costruito.