

# CONTRASTARE L'ABBANDONO SCOLASTICO

EVIDENZE, POLITICHE E INTERVENTI IN ITALIA

*a cura di*

**VALERIA DI MARTINO**  
**MARTA PELLEGRINI**  
**ROSA VEGLIANTE**





TEORIA E RICERCA IN EDUCAZIONE

COLLANA DEL DIPARTIMENTO  
DI FILOSOFIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
SEZIONE DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

*Direttore*

Renato GRIMALDI

*Comitato scientifico ed editoriale*

Cristina BERTOLINO

Federica MAZZOCCHI

Paolo BIANCHINI

Lorena MILANI

Paola BORNA

Irma NASO

Barbara BRUSCHI

Sara NOSARI

Tanja CERRUTI

Germana PARETI

Cristina COGGI

Alberto PAROLA

Ivan ENRICI

Marisa PAVONE

Carlo Mario FEDELI

Alessandro PERISSINOTTO

Maria Adelaide GALLINA

Isabella PESCARMONA

Cristiano GIORDA

Francesco PONGILUPPI

Anna GRANATA

Paola RICCHIARDI

Enrico GUGLIELMINETTI

Elisabetta ROBOTTI

Matteo LEONE

Paolo ROSSO

Graziano LINGUA

Simona TIROCCHI

Daniela MACCARIO

Emanuela Maria TORRE

Mario MARTINELLI

Roberto TRINCHERO

Federico ZAMENGO

Il Direttore e i docenti afferiscono all'Università degli Studi di Torino.

# TEORIA E RICERCA IN EDUCAZIONE

COLLANA DEL DIPARTIMENTO  
DI FILOSOFIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
SEZIONE DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

*[...] tra una scienza e l'altra non sono obbligatorie clamorose divergenze di modelli del mondo, presupposizioni, grammatiche, linguaggi, modelli di base e compositi, [...] molti tipi di scambio di siffatte componenti tra le strutture concettuali di scienze diverse sono meno disagiati di quanto comunemente si creda.*

Luciano GALLINO, *L'incerta alleanza*, 1992, p. 282

Teoria, metodo e ricerca sono alla base degli studi raccolti nella presente collana. Il linguaggio scientifico e l'interdisciplinarietà caratterizzano i lavori qui pubblicati da studiosi di differenti aree che, provenendo dalle scienze umane e dalle scienze naturali, proprio in questo spazio trovano il luogo di una feconda cooperazione intellettuale.

Tutti i testi sono preventivamente sottoposti a referaggio anonimo.



Il presente volume è stato realizzato grazie al sostegno finanziario ricevuto nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1, Bando n. 104 pubblicato il 02/02/2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), finanziato dall'Unione Europea – NextGeneration EU – Titolo del progetto E4PED “Evidence 4 Preventing Early school Dropout” (codice 20229TM9ZJ) – CUP F53D23006190006 - Decreto di assegnazione del finanziamento n. 1060 adottato il 17/07/2023 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

Soggetti attuatori: Università degli Studi di Cagliari, Università degli Studi di Salerno, Università degli Studi di Palermo.

*Classificazione Decimale Dewey:*

**371.2913 (23.) RITIRI DEGLI STUDENTI**

# **CONTRASTARE L'ABBANDONO SCOLASTICO**

**EVIDENZE, POLITICHE  
E INTERVENTI IN ITALIA**

*A cura di*

**VALERIA DI MARTINO  
MARTA PELLEGRINI  
ROSA VEGLIANTE**





ISBN  
979-12-218-2363-9

PRIMA EDIZIONE  
**ROMA** 24 FEBBRAIO 2026



## INDICE

9     *Introduzione*

VALERIA DI MARTINO, MARTA PELLEGRINI, ROSA VEGLIANTE

Sezione 1

*Evidenze internazionali per il contrasto dell'abbandono scolastico*

17    Inquadramento del fenomeno dell'abbandono scolastico

DANIELA FADDA, ANTONIO MARZANO, GIULIANO VIVANET

37    Sintesi delle evidenze di ricerca e raccomandazioni operative

CARMEN PANNONE, YLENIA FALZONE, DANIELA FADDA

Sezione 2

*Il contesto nazionale sull'abbandono scolastico*

61    Le iniziative per la prevenzione e il contrasto al fenomeno dell'abbandono scolastico

ROSA VEGLIANTE, MARGHERITA COPPOLA, CLAUDIA PES, AURELIA BONURA

89    L'abbandono scolastico in Italia e in Europa: alcuni dati

ANTONIO MARZANO, SERGIO MIRANDA, ALFONSO PELLECCCHIA, CLAUDIA PES, LEONARDA LONGO, DOROTEA RITA DI CARLO

Sezione 3

*Sviluppo e valutazione di un intervento  
per la prevenzione dell'abbandono scolastico*

- 135 Sviluppo e descrizione dell'intervento  
ALESSANDRA LA MARCA, ELIF GULBAY, YLENIA FALZONE, ROMJ OROFINO,  
CARMEN PANNONE
- 161 Primi risultati da una valutazione dell'intervento  
VALERIA DI MARTINO, LUCIA MANISCALCO, SILVIA PALMIERI

## INTRODUZIONE

**VALERIA DI MARTINO, MARTA PELLEGRINI, ROSA VEGLIANTE**

L'abbandono scolastico rappresenta una delle sfide più rilevanti per il sistema educativo italiano ed europeo. Il mancato completamento del percorso di istruzione obbligatoria comporta conseguenze significative non solo sul piano individuale, riducendo le opportunità di inserimento lavorativo e di sviluppo personale, ma anche sul piano sociale ed economico, contribuendo a fenomeni di esclusione e disuguaglianza (Audit Commission, 2010; International Labour Organization, 2019; OECD, 2023). Negli ultimi anni, sia la comunità scientifica sia le istituzioni hanno rivolto crescente attenzione alla prevenzione dell'abbandono scolastico, promuovendo strategie e interventi mirati a sostenere gli studenti a rischio. Le Raccomandazioni del Consiglio Europeo del 2011, ad esempio, delineano programmi di prevenzione, intervento e compensazione rivolti a differenti target: bambini nei primi anni di istruzione, per ridurre precocemente il rischio di abbandono; studenti già identificati come a rischio, per garantire interventi tempestivi; e giovani adulti che non hanno completato la scuola, inseriti in percorsi alternativi finalizzati al conseguimento di una qualifica di scuola secondaria.

Parallelamente, sono state sviluppate iniziative a livello globale e regionale che traducono questi principi in azioni concrete. A livello internazionale, il programma *Safe Back to School*, promosso da Save the Children nel 2020, ha sostenuto il ritorno in sicurezza a scuola di oltre 150 milioni di bambini emarginati a seguito della pandemia di COVID-19 (Save the Children, 2023). A livello regionale, il Consiglio

dei Ministri Nordico – che riunisce Norvegia, Svezia, Islanda, Finlandia e Danimarca – ha promosso il progetto *Nordic Web Resource on Dropout from Upper Secondary Education*, con l'obiettivo di raccogliere e diffondere iniziative efficaci per aumentare il tasso di completamento della scuola secondaria superiore (Tägtström & Olsen, 2016). Anche in contesti anglosassoni, sono stati messi a punto interventi strutturati per ridurre l'abbandono scolastico. Negli Stati Uniti, il *National Dropout Prevention Center* offre un database di programmi progettati per contrastare l'abbandono, mentre la *What Works Clearinghouse* aggiorna regolarmente revisioni di studi sugli effetti dei programmi educativi, valutandone l'impatto e la solidità delle evidenze. Queste esperienze mostrano come, a diversi livelli e con approcci differenti, l'attenzione alla prevenzione dell'abbandono sia oggi una priorità condivisa, fondata sull'integrazione tra ricerca, politiche educative e pratiche operative.

Il presente volume raccoglie i risultati del progetto Evidence 4 Preventing Early School Dropout (E4PED), finanziato nell'ambito del programma PRIN 2022 e sostenuto dall'Unione Europea attraverso il Next Generation EU (<https://prin.unica.it/e4ped/>). Si tratta di un progetto di rilevante interesse nazionale, che coinvolge tre università italiane – Cagliari, Palermo e Salerno – e si concentra sull'analisi del fenomeno dell'abbandono scolastico, con particolare attenzione alle realtà del Sud Italia.

La finalità del progetto è fornire agli operatori dell'istruzione una solida base di evidenze scientifiche e pratiche efficaci per prevenire l'abbandono precoce dalla scuola. In accordo con le linee guida europee e italiane, E4PED si propone di supportare la progettazione di interventi mirati a prevenire l'abbandono scolastico nella scuola secondaria di primo grado e promuovere il successo formativo di tutti gli studenti, sfide centrali indicate anche nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Più nel dettaglio, gli obiettivi del progetto sono tre: (a) sintetizzare le migliori evidenze internazionali sull'impatto dei programmi educativi finalizzati a prevenire l'abbandono scolastico e a migliorare i risultati individuali degli studenti, considerati predittori dell'abbandono nella scuola secondaria di secondo grado; (b) analizzare il fenomeno dell'abbandono scolastico in Italia, con particolare attenzione alle regioni meridionali, caratterizzate dai tassi più elevati, e alla raccolta di

informazioni sulle principali iniziative finora realizzate; (c) sviluppare un programma di prevenzione dell'abbandono scolastico specificamente progettato per le scuole secondarie di primo grado del Sud Italia, basato sulle evidenze internazionali e sui dati nazionali.

Per raggiungere questi obiettivi, il progetto è strutturato in tre fasi principali. Nella prima fase, dedicata alla sintesi delle evidenze, è stata condotta una revisione sistematica della letteratura internazionale (*Evidence and Gap Map*). Questa sintesi ha consentito di individuare i programmi più utilizzati ed efficaci per strutturare il programma di prevenzione del progetto E4PED. La seconda fase ha previsto l'analisi del contesto italiano. Il fenomeno dell'abbandono scolastico precoce è stato studiato attraverso un disegno di ricerca misto, che integra dati quantitativi e qualitativi relativi a politiche nazionali e regionali, percezioni degli stakeholder e iniziative già presenti nelle regioni meridionali. Sulla base dei risultati delle prime due fasi, nella terza fase è stato sviluppato un programma per la scuola secondaria di primo grado, con sequenze di attività, materiali didattici e strumenti operativi. La progettazione e la sperimentazione del programma hanno seguito un approccio ciclico favorendo la collaborazione tra ricercatori e insegnanti e consentendo di adattare e migliorare progressivamente il programma e i relativi materiali.

Il volume è strutturato in tre sezioni che seguono le fasi principali del progetto E4PED, offrendo così una lettura coerente del percorso di ricerca e delle evidenze raccolte.

La *Sezione 1 - Evidenze internazionali per il contrasto dell'abbandono scolastico* raccoglie contributi dedicati alla sintesi delle evidenze internazionali riguardanti l'abbandono scolastico, con l'obiettivo di individuare le strategie più efficaci per prevenirlo e di comprendere i fattori che influenzano il successo degli studenti. In questa fase, vengono analizzati studi e ricerche che documentano interventi sperimentati in contesti diversi, fornendo un quadro aggiornato delle pratiche basate su evidenze. La sezione comprende due contributi. Il primo contributo *Inquadramento del fenomeno dell'abbandono scolastico*, a firma di Daniela Fadda, Antonio Marzano e Giuliano Vivanet, fornisce informazioni circa l'abbandono scolastico in Italia e in Europa utili a inquadrare il fenomeno e a guidare la lettura dei capitoli successivi. Il secondo contributo *Sintesi delle evidenze*

*di ricerca e raccomandazioni operative*, a firma di Carmen Pannone, Ylenia Falzone e Daniela Fadda, introduce il metodo dell'Evidence and Gap Map e presenta i principali risultati emersi dalla ricerca, formulando indicazioni operative per l'azione educativa.

La *Sezione 2 - Il contesto nazionale sull'abbandono scolastico* si concentra sull'analisi del contesto nazionale, con particolare attenzione alle realtà del Sud Italia, le regioni maggiormente colpite dal fenomeno. In questa parte, i contributi esaminano le politiche pubbliche e le iniziative già attive sul territorio, presentano dati statistici aggiornati e approfondiscono la percezione dei principali attori sociali coinvolti. L'obiettivo è offrire una mappatura chiara e completa del fenomeno nelle tre regioni coinvolte (Campania, Sardegna, Sicilia), mettendo in luce le differenze territoriali e le sfide specifiche che caratterizzano il contesto italiano. La sezione comprende due contributi. Il primo contributo, a firma di Rosa Vegliante, Margherita Coppola, Claudia Pes, Aurelia Bonura, intitolato *Le politiche e le iniziative per la prevenzione e il contrasto dell'abbandono scolastico*, offre una panoramica delle strategie messe in campo a livello nazionale e regionale per fronteggiare il fenomeno. Il secondo contributo, redatto da Antonio Marzano, Sergio Miranda, Alfonso Pellecchia, Claudia Pes, Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo, dal titolo *L'abbandono scolastico in Europa e in Italia: alcuni dati*, presenta i risultati dell'analisi del fenomeno dell'abbandono condotta nell'ambito del progetto E4PED nelle tre regioni coinvolte mediante questionari rivolti a insegnanti e studenti.

La *Sezione 3 - Sviluppo e valutazione di un intervento per la prevenzione dell'abbandono scolastico* riguarda lo sviluppo e la valutazione di un intervento concreto rivolto alle scuole secondarie del Sud Italia. I contributi illustrano la progettazione del programma, basato sia sulle evidenze internazionali raccolte nella prima fase sia sull'analisi del contesto nazionale della seconda fase. Viene inoltre documentata la sperimentazione dell'intervento, con l'analisi dei primi risultati e delle prospettive per la sua implementazione nei contesti scolastici. La sezione comprende due contributi. Il primo contributo, a firma di Alessandra La Marca, Elif Gulbay, Carmen Pannone, Ylenia Falzone e Romj Orofino, intitolato *Sviluppo e descrizione dell'intervento*, illustra il percorso seguito per progettare un programma educativo volto a prevenire l'abbandono scolastico. Il contributo descrive la struttura dell'intervento, le attività previste, gli strumenti

e le strategie didattiche adottate, evidenziando il legame tra le evidenze internazionali raccolte e le specificità del contesto italiano. Il secondo contributo, a firma di Valeria Di Martino, Lucia Maniscalco e Silvia Palmieri, dal titolo *Primi risultati da una valutazione dell'intervento*, presenta i dati preliminari emersi dalla sperimentazione del programma nelle scuole secondarie di primo grado in Campania, Sardegna e Sicilia.

## Bibliografia

- Audit Commission (2010). *Against the odds: re-engaging young people in education, employment or training: local government*. Audit Commission. United Kingdom. <https://socialwelfare.bl.uk/artifacts/4154026/against-the-odds/4962862/>
- Council Recommendation of 28 November 2022 on Pathways to School Success and replacing the Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (Text with EEA relevance) 2022/C 469/01. (2022). *Official Journal*, C 469, 1–15. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1209\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1209(01))
- International Labour Organization (2019). *World Employment and Social Outlook: Trends 2019*. [http://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2019/WCMS\\_670542/lang--en/index.htm](http://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2019/WCMS_670542/lang--en/index.htm)
- Save the Children (2023). *Safe Back to School and Learning Factsheet Impact Footprint 2022: East and Southern Africa Region*. Save the Children East and Southern Africa, Save the Children International. <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/SAFE-BACK-TO-SCHOOL-LEARNING-FACTSHEET-ESA-Impact-Footprint-2022-External.pdf>
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Tägtström, J., & Olsen, T. (2016). *Nordic Projects to Combat School Dropout. Good Practice in Helping Young People Complete Upper Secondary Education*. Nordic Welfare Centre. <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1071115/FULLTEXT01.pdf>





**SEZIONE 1**

**EVIDENZE INTERNAZIONALI  
PER IL CONTRASTO DELL'ABBANDONO SCOLASTICO**



## INQUADRAMENTO DEL FENOMENO DELL'ABBANDONO SCOLASTICO

DANIELA FADDA, ANTONIO MARZANO, GIULIANO VIVANET<sup>(1)</sup>

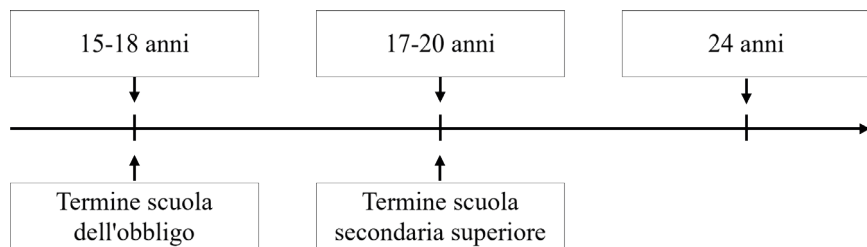
### 1. Definizioni

I concetti di *dispersione* e *abbandono scolastico* sono comuni nel dibattito sull'istruzione, ma definirne un quadro introduttivo, com'è scopo di questo capitolo, non è semplice. Da un lato, ci si deve confrontare col fatto che ogni Paese ha un proprio sistema di istruzione, secondo cui sono strutturati i percorsi scolastici, non sempre immediatamente confrontabile o sovrapponibile con quello di altri Paesi. Dall'altro, nella letteratura internazionale, si riscontrano differenze terminologiche nel riferirsi a tali fenomeni, e queste si riflettono nell'adozione dei relativi indicatori (ad esempio, circa il momento o l'età in cui si misura il tasso di abbandono o si registra il completamento degli studi). Date queste condizioni, ne consegue che le stime sulla dispersione e l'abbandono non sempre sono direttamente comparabili.

Nel tentativo, tuttavia, di fornire un primo quadro che possa essere utile a introdurre il seguito di questo volume, possiamo affermare che tendenzialmente i diversi sistemi di istruzione prevedono una strutturazione dei percorsi scolastici nella quale il completamento della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria possono essere ricondotti – a grandi linee – entro lo schema raffigurato di seguito (Figura 1).

---

(1) All'interno di un'impostazione comune del presente contributo, il paragrafo 1 è attribuibile a Giuliano Vivanet; i paragrafi 2, 3, 4 e 5 a Daniela Fadda; il paragrafo 6 ad Antonio Marzano.



**Figura 1.1.** Termine dell'obbligo e della scuola secondaria superiore (adattata da: Lamb e Markussen, 2011).

Fatte queste premesse, cercheremo di seguito di fornire alcuni riferimenti fondamentali a carattere generale sui fenomeni della *dispersione* e dell'*abbandono*. I due termini, usati talvolta in senso sinonimico, fanno riferimento a due condizioni diverse: il primo ha un significato più generale e ricomprende il secondo, in quanto si riferisce al risultato di una serie di fattori che hanno come conseguenza la mancata o incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione da parte di ragazzi e giovani in età scolare. Esso si può realizzare nella *non scolarizzazione*; nell'*abbandono*, per l'appunto, che consiste nell'interruzione definitiva della frequenza scolastica prima di ottenere il titolo di studio previsto dal sistema d'istruzione; nella *ripetenza*, che implica la necessità di rifrequentare lo stesso corso a causa di un esito negativo; e infine in tutti i casi di *ritardo*, derivanti sia da sospensioni temporanee della frequenza per motivi vari, sia dal ritiro dalla scuola per un certo periodo di tempo. A ciò si aggiunga un ulteriore concetto che ha attirato l'attenzione della letteratura scolastica italiana negli ultimi anni, quello di *dispersione implicita* (Ricci, 2019), con cui ci si riferisce alla condizione di quei giovani che completano la scuola secondaria di secondo grado, ma che tuttavia non raggiungono i traguardi minimi di competenze previsti dopo tredici anni di studi, quindi a forte rischio di marginalità sociale negli anni a venire.

Al di là delle variazioni terminologiche e dei relativi sistemi di misurazione, esistono tuttavia degli elementi in comune nella concettualizzazione di tali fenomeni, che possono consentire di operare dei confronti tra i diversi sistemi di istruzione. In quasi tutte le nazioni

che rientrano nell'area OECD, ad esempio, è possibile riportare la proporzione di una data fascia d'età non più impegnata in un percorso di istruzione o formazione e che non possiede una qualifica di istruzione secondaria superiore. Introducendoci nel dibattito internazionale, dunque, le espressioni *school dropout*, *Early School Leaving* (ESL) ed *Early Leaving from Education and Training* (ELET) sono probabilmente quelle maggiormente utilizzate attualmente per fare riferimento a tali fenomeni.

Nel 2003, l'Unione Europea adottò l'espressione *Early School Leavers* per riferirsi a individui "di età compresa tra 18 e 24 anni in possesso, al massimo, di un titolo di istruzione secondaria inferiore, che non partecipano a ulteriori percorsi di istruzione o di formazione", identificando così coloro che hanno concluso esclusivamente il ciclo di studi che comprende scuola dell'infanzia, istruzione primaria, istruzione secondaria inferiore o istruzione secondaria superiore breve di durata inferiore ai due anni (Council Conclusion 2003/C 134/02).

Successivamente, tale espressione è stata rielaborata in *Early Leavers from Education and Training* (ELET), includendo così esplicitamente anche coloro che hanno abbandonato i percorsi di formazione professionale (European Commission et al., 2019).

Similmente, negli Stati Uniti, il tasso di abbandono scolastico è espresso dalla "percentuale di giovani di età compresa tra 16 e 24 anni che non sono iscritti a una scuola e non hanno conseguito un titolo di istruzione superiore" (Irwin et al., 2023).

Per inquadrare tali definizioni nel contesto istituzionale italiano, ricordiamo che l'attuale assetto del sistema scolastico adottato nel nostro Paese prevede:

- un *sistema integrato zero-sei anni*, non obbligatorio, della durata di sei anni, articolato in (I) servizi educativi per l'infanzia e (II) scuola dell'infanzia;
- un *primo ciclo* di istruzione, obbligatorio, della durata di otto anni, articolato in (I) *scuola primaria* quinquennale da 6 a 11 anni e (II) *scuola secondaria di primo grado* triennale da 11 a 14 anni;
- un *secondo ciclo* di istruzione, articolato a sua volta in (I) *scuola secondaria di secondo grado*, quinquennale (organizzata in licei, istituti

tecnici e istituti professionali, da 14 a 19 anni); e (II) *percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale* (IeFP) di competenza regionale.

In tale assetto, l'istruzione obbligatoria in Italia ha la durata di dieci anni (da 6 a 16 anni di età), comprendendo dunque gli otto del primo ciclo di istruzione e i primi due del secondo ciclo (L. n. 296/2006). È, inoltre, in vigore per tutti i giovani il diritto/dovere di istruzione e formazione per almeno dodici anni o sino al conseguimento di una qualifica professionale triennale entro il diciottesimo anno di età (L. n. 53/2003).

Assumendo queste prime definizioni, nei paragrafi seguenti si forniranno dapprima alcuni dati essenziali sulla dimensione di tali fenomeni nel quadro internazionale e più specificamente europeo (par. 2); quindi, si introdurranno alcuni modelli teorici esplicativi della dispersione e dell'abbandono scolastico (par. 3); si farà poi cenno agli approcci più generali adottati per contrastare tali fenomeni (par. 4); e si presenterà molto sinteticamente il modello logico adottato nel presente progetto E4PED (par. 5); chiudendo il capitolo con alcune riflessioni conclusive alla luce dell'esperienza di progetto E4PED di cui questo volume è testimonianza (par. 6).

## 2. Dimensione del fenomeno

I fenomeni della dispersione e dell'abbandono scolastico sono motivo di preoccupazione pressoché globale, in ragione delle rilevanti implicazioni che ne possono derivare sul piano individuale e sociale. Per questo, le organizzazioni internazionali e le politiche nazionali da tempo hanno posto tra i propri obiettivi una riduzione costante dei relativi tassi, con la definizione di precisi obiettivi target.

La Dichiarazione di Incheon per l'Educazione 2030 – promossa dall'UNESCO nel 2015 e sottoscritta da 160 paesi – ha formalizzato gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile da raggiungere entro il 2030. Tra questi, l'Obiettivo 4 mira a “garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti” (UNESCO, 2016, p. 29). Tale obiettivo è monitorato in

ciascun Paese partecipante attraverso molteplici indicatori, tra cui il tasso di completamento a livello scolastico e il tasso di esclusione scolastica. In merito, la Risoluzione del Consiglio Europeo del 2021 ha fissato l'obiettivo di ridurre il tasso di abbandono scolastico al di sotto del 9% entro il 2030 (Council Resolution 2021/C 66/01).

Tuttavia, a fronte di un tale interesse e impegno, a oggi in diversi Paesi il numero di ragazzi e ragazze che abbandonano la scuola senza conseguire una qualifica di istruzione secondaria superiore è ancora piuttosto elevato e, anche in nazioni in cui tali tassi sono più contenuti, pesa il rischio della dispersione implicita che può compromettere la possibilità dei giovani di sfruttare appieno l'intero ventaglio di opportunità offerte dalla società e dal mercato del lavoro.

Secondo le ultime stime dell'UNESCO, nonostante una tendenza internazionale in miglioramento, il numero di giovani non scolarizzati rimane significativo, con 250 milioni di ragazzi e ragazze esclusi dal sistema scolastico; con il 42% di giovani adulti di 19 anni che abbandona precocemente il percorso scolastico e il 57% dei ragazzi di 15 anni che possiede competenze inferiori a quelle di base (UNESCO, OECD, Commonwealth Secretariat, 2024). In questo quadro, i Paesi con i livelli più bassi di rendimento scolastico e i tassi più elevati di abbandono precoce tendono a essere tra i più poveri, con una maggiore concentrazione geografica nell'Africa sub-sahariana e nell'Asia meridionale.

Focalizzando l'attenzione sull'area geografica e culturale più vicina al nostro Paese, riportiamo nella Tabella 1 seguente gli ultimi dati disponibili registrati nell'Unione Europea (in tabella, è riportato sia il dato del 2013 sia quello del 2023, in modo da consentire di apprezzare le variazioni registrate nell'ultimo decennio).

**Tabella 1.1.** Percentuali di giovani ELET nell'Unione Europea.

| PAESE                  | 2013 | 2023  |
|------------------------|------|-------|
| EU 27 PAESI (DAL 2020) | 11,8 | 9,5   |
| BELGIO                 | 11,0 | 6,2   |
| BULGARIA               | 12,5 | 9,3   |
| REPUBBLICA Ceca        | 5,4* | 6,4   |
| DANIMARCA              | 8,2  | 10,4  |
| GERMANIA               | 9,8  | 12,8  |
| ESTONIA                | 9,7  | 9,7   |
| IRLANDA                | 8,7  | 4,0   |
| GRECIA                 | 10,1 | 3,7   |
| SPAGNA                 | 23,6 | 13,7  |
| FRANCIA                | 9,7* | 7,6   |
| CROAZIA                | 4,3  | 2,0** |
| ITALIA                 | 16,8 | 10,5  |
| CIPRO                  | 9,1  | 10,4  |
| LETTONIA               | 9,8  | 7,7   |
| LITUANIA               | 6,3  | 6,4   |
| LUSSEMBURGO            | 6,1  | 6,8** |
| UNGHERIA               | 11,9 | 11,6  |
| MALTA                  | 17,1 | 10,2  |
| PAESI BASSI            | 9,3* | 6,2   |
| AUSTRIA                | 7,5  | 8,6   |
| POLONIA                | 5,6* | 3,7   |
| PORTOGALLO             | 18,7 | 8,1   |
| ROMANIA                | 17,3 | 16,6  |
| SLOVENIA               | 3,9  | 5,4*  |
| SLOVACCHIA             | 6,4  | 6,4   |
| FINLANDIA              | 9,3  | 9,6   |
| SVEZIA                 | 7,1  | 7,4   |
| REGNO UNITO            | 12,4 | N.D.  |
| ISLANDA                | 20,5 | 15,8  |
| NORVEGIA               | 13,7 | 12,5  |
| SVIZZERA               | 5,6  | 5,7   |

*Nota.* \*Interruzione di dati nella serie temporale; \*\*Bassa attendibilità; n.d.= dato non disponibile.



Come si può notare, la media europea dei giovani di ELET è diminuita di 2,3 punti percentuali tra il 2013 e il 2023, passando in questo lasso temporale dal 11,8% al 9,5%, dunque registrando un tasso medio EU di poco superiore al target del 9% prima citato. La variabilità tra i diversi Paesi è tuttavia marcata. I Paesi con la quota più bassa di abbandoni precoci sono Croazia, Grecia, Polonia e Irlanda, con una percentuale inferiore al 5%. In totale, sedici Paesi hanno già raggiunto l'obiettivo comunitario per il 2030.

Le quote più elevate sono invece riscontrate in Romania (16,6%), Spagna (13,7%), Germania (12,8%) e Ungheria (11,6%). I miglioramenti più rilevanti (in termini di punti percentuali) sono stati registrati in Portogallo (-10,6 punti) e in Spagna (-9,9 punti). A fronte di ciò, notiamo dieci Paesi che sono in controtendenza, facendo registrare un aumento della quota di abbandoni precoci; tra questi, Austria, Cipro, Slovenia, Danimarca e Germania che hanno visto incrementi superiori a un punto percentuale.

I risultati differiscono anche in base al genere e al grado di urbanizzazione delle aree in cui vivono i giovani, sia all'interno dei singoli Paesi che tra i vari Paesi EU. Osservando i dati analitici, infatti, è da sottolineare come quasi tutti i Paesi europei hanno riportato una quota maggiore di abbandoni precoci tra i giovani uomini rispetto alle giovani donne, con una media di 11,3% per i primi e di 7,7% per le seconde.

L'Italia è uno dei Paesi che, rispetto alle differenze di genere, fa registrare uno dei valori più marcati (5,5 punti), seguita da Germania, Spagna, Finlandia, Lettonia e Malta. Al contrario, in Romania, Repubblica Ceca, Grecia e Bulgaria la percentuale di abbandoni precoci è simile per giovani donne e uomini ( $\pm 0,2$  punti).

Relativamente, infine, al grado di urbanizzazione, con le diverse regioni categorizzate come città, centri abitati o aree rurali, nel 2023 si nota come la quota più bassa di abbandoni precoci sia stata riscontrata nelle città (8,6%); mentre nei centri abitati questa ammonta al 10,6%; e sia pari al 9,9% nelle aree rurali.

### 3. Modelli di riferimento

Esiste ormai una letteratura piuttosto consolidata sulle *disuguaglianze educative* e sul concetto di *povertà educativa*, tipicamente focalizzata sulla relazione tra condizioni socioeconomiche e culturali, nel loro significato più ampio, e opportunità di crescita, sviluppo e realizzazione personale. All'interno di tale scenario di riflessione e analisi, si inquadra la letteratura più specifica sulla dispersione e sull'abbandono scolastico.

Il concetto di *equità* è centrale in tale letteratura, in accordo alla quale potremmo definire equo un sistema di istruzione che offre a tutti pari opportunità di apprendimento, indipendentemente da condizioni quali l'origine familiare, il genere, lo status economico o l'essere immigrato; in linea col dettato della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1948; cfr. art. 26) e, nel nostro Paese, della Costituzione Italiana (cfr. art. 3). Tuttavia, l'affermazione di tale principio, allo stato attuale, non può dirsi pienamente raggiunto in nessun Paese, pur in un quadro di grande variabilità (OECD, 2019).

Concentrando la nostra attenzione sulla dispersione e l'abbandono, essi sono spesso la manifestazione a lungo termine di condizioni di disagio individuale, sociale e/o scolastico, i cui primi sintomi si possono individuare già in una fase precoce attraverso l'analisi dei fattori di rischio (Battin-Pearson et al., 2000; EASNIE, 2019). Le caratteristiche degli studenti che abbandonano gli studi, insieme ai relativi fattori di rischio, sono state ampiamente studiate (ad es., Freeman & Simonsen, 2015; Rumberger, 2011). Pur non essendoci un singolo fattore in grado di prevedere l'abbandono con sufficiente precisione, l'analisi combinata di molteplici fattori permette una previsione significativamente più accurata. In effetti, la presenza concomitante di diversi fattori di rischio aumenta notevolmente la probabilità che uno studente abbandoni prima di conseguire una qualifica secondaria (Freeman & Simonsen, 2015).

Al riguardo, sono stati avanzati diversi modelli teorici e concettuali per spiegare le dinamiche sottostanti l'abbandono e la persistenza degli studenti e comprendere la possibile influenza dei diversi fattori. Rumberger e Lim (2008), nel ricostruirne un quadro, individuano i seguenti modelli principali: (I) i modelli dell'abbandono scolastico; (II) i modelli dell'impegno studentesco; (III) i modelli della devianza; (IV) il

modello di abbandono istituzionale nell'istruzione superiore; (V) e infine, i modelli delle istituzioni.

(I) I primi, i *modelli dell'abbandono scolastico*, spiegano il dropout come il risultato di un processo graduale di disaffezione e disimpegno, che si manifesta precocemente già nel primo ciclo di istruzione attraverso, ad esempio, lo scarso rendimento e la bassa partecipazione, compendosi infine negli anni successivi nel ritiro definitivo dal percorso scolastico. Tra questi, il modello di Wehlage et al. (1989) sottolinea due dimensioni critiche: la *school membership*, traducibile nel senso di appartenenza alla scuola, e l'*educational engagement*, riferibile all'impegno educativo che riflette la percezione dei benefici intrinseci ed estrinseci derivanti dal percorso formativo. I modelli di Finn (1989), invece, pongono due alternative esplicative di tali fenomeni, una prima basata sul concetto di *frustrazione-autostima*, secondo il quale gli insuccessi scolastici iniziali alimentano una spirale negativa di autostima e comportamenti problematici; una seconda, fondata sul concetto di *partecipazione-identificazione*, che evidenzia come la riduzione della partecipazione attiva alla vita scolastica porti a un progressivo scarso rendimento e a una sempre più marcata riduzione della propria identificazione con l'ambiente scolastico, facilitando così il percorso verso l'abbandono. Sulla stessa prospettiva anche il modello di corso della vita di Alexander et al. (2001) che, attraverso un'analisi longitudinale, mostra come le esperienze e le risorse disponibili già nei primi cicli di istruzione giochino un ruolo decisivo nella decisione successiva di abbandonare o proseguire gli studi.

(II) Differenti modelli si sono poi concentrati sull'*impegno* come fattore precursore essenziale per la persistenza scolastica. Tra le varie definizioni possibili, Newman et al. (1992) definiscono l'impegno come il coinvolgimento psicologico dello studente e lo sforzo rivolto all'apprendimento, alla comprensione o alla padronanza delle conoscenze, delle competenze o delle abilità che il lavoro scolastico è volto a promuovere, osservabile attraverso la partecipazione in classe, la frequenza e il completamento dei compiti, ma anche l'interesse e l'entusiasmo. Mentre Fredericks et al. (2004) identificano le seguenti tre dimensioni dell'impegno: *engagement comportamentale*, rappresentato da comportamenti che dimostrano l'attaccamento e il coinvolgimento dello

studente sia alle attività scolastiche sia agli aspetti sociali di queste ultime; *engagement emotivo*, che riguarda le reazioni affettive degli studenti verso la scuola; ed *engagement cognitivo*, rappresentato dallo sforzo mentale che supporta l'apprendimento.

Spesso, i modelli basati sull'impegno e il coinvolgimento sono in relazione con quelli della motivazione studentesca (Eccles & Wigfield, 2002). Tra questi, Connell e colleghi (Connell, 1990; Ryan, et al., 1985) hanno sviluppato un modello di motivazione che postula che gli individui sono motivati a impegnarsi in attività che soddisfano tre bisogni psicologici: autonomia, competenza e relazionalità. Il grado in cui gli studenti percepiscono l'ambiente scolastico come capace di soddisfare tali bisogni determina quanto saranno coinvolti o disaffezionati nei confronti della scuola.

La letteratura fin qui richiamata si è concentrata sui fattori interni alla scuola, ma esiste un corpus significativo di studi in cui si analizzano fattori esterni alla scuola.

(III) In particolare, differenti modelli hanno concettualizzato il ruolo dei *comportamenti devianti*, tra cui la delinquenza giovanile, l'abuso di droghe e alcol, la genitorialità e le gravidanze in età adolescenziale, come fattori di rischio diretti o mediati per il dropout. Si ricorda in proposito la sintesi di Battin-Pearson e colleghi (2000) in cui si identificano cinque teorie alternative dell'abbandono focalizzate su differenti indicatori, tutti posti in relazione con la devianza: a) l'*academic mediation theory*, centrata sul rendimento scolastico; la *general deviance theory*, basata sullo studio dei comportamenti devianti; b) la *deviant affiliation theory*, basata sull'analisi delle relazioni tra pari; c) la *family socialization theory*, centrata sulle pratiche e le aspettative familiari; e infine d) la *structural strains theory*, basata sull'analisi dei fattori socio-demografici.

(IV) Un'altra prospettiva ci è offerta dal *modello di abbandono istituzionale nell'istruzione superiore* (Tinto, 1987), originariamente sviluppato in ambito universitario, ma che offre spunti utili anche per i percorsi di abbandono della scuola secondaria. In esso, il processo di abbandono è inizialmente influenzato da una serie di attributi personali, che predisporrebbero gli studenti a rispondere in modi particolari a differenti situazioni o condizioni. Questi attributi includono il background familiare, le competenze e le abilità, e le esperienze scolastiche pregresse, comprese le

aspirazioni e la motivazione a proseguire gli studi. Una volta che gli studenti si iscrivono a scuola, due dimensioni possono influenzare la permanenza dello studente: la *dimensione sociale*, che riguarda l'integrazione degli studenti nell'istituzione e il valore attribuito all'istruzione, e la *dimensione accademica*, che riguarda l'integrazione o il coinvolgimento scolastico degli studenti in un apprendimento significativo. Entrambe sono influenzate sia dalla struttura informale sia da quella formale dell'istituzione. Queste due dimensioni possono esercitare influenze separate e indipendenti sulla decisione degli studenti di lasciare la scuola, a seconda delle necessità e degli attributi personali, nonché dei fattori esterni. Per rimanere in un'istituzione, gli studenti devono raggiungere un certo grado di integrazione, sia nel sistema sociale sia in quello scolastico.

(V) Il ruolo del contesto, in cui agiscono famiglia, scuola e comunità, nel plasmare le attitudini e i comportamenti degli studenti è enfatizzato nei *modelli delle istituzioni*. In questi ultimi, fattori contestuali quali le caratteristiche strutturali, le risorse (fisiche, finanziarie e umane) e le pratiche messe in atto in tali ambiti influenzano direttamente il rendimento scolastico, creando condizioni favorevoli o sfavorevoli alla persistenza scolastica, e così ponendo l'attenzione sulla necessità di interventi che agiscano a livello di sistema (Jessor, 1993; National Research Council, 2004).

I differenti modelli cui qui si è fatto cenno mostrano come l'abbandono scolastico derivi da un'interazione complessa tra fattori individuali e contestuali, seguendo relazioni non lineari, bensì caratterizzate da dinamiche spesso bidirezionali e ricorsive. Ne emerge una visione integrata, supportata da studi empirici e teorici, che costituisce il fondamento per lo sviluppo di strategie d'intervento mirate a promuovere la persistenza e a prevenire il dropout.

#### 4. Strategie di contrasto

I fenomeni della dispersione e dell'abbandono scolastico rappresentano, dunque, temi di interesse globale, in ragione delle rilevanti implicazioni che ne possono derivare. A livello individuale, il fenomeno dell'abbandono è associato a tassi elevati di abuso di sostanze, comportamenti

antisociali, attività criminale e prospettive di carriera limitate (Audit Commission, 2010; OECD, 2023). È inoltre in relazione con le condizioni di salute mentale e fisica (European Education and Culture Executive Agency [Eurydice], 2014). A livello sociale, gli individui che abbandonano la scuola sono meno propensi a partecipare ai processi democratici e più soggetti a sperimentare emarginazione e disoccupazione (Dale, 2010; OECD, 2023), con conseguenze economiche notevoli. Nel lungo periodo, le ripercussioni a livello collettivo includono un aumento delle spese per il welfare, in particolare nel settore sanitario e nei servizi sociali (Audit Commission, 2010; OECD, 2023).

Di fronte alle rilevanti implicazioni che la dispersione e l'abbandono possono comportare, le strategie di contrasto a tali fenomeni possono assumere connotati diversificati, in funzione dell'organizzazione e della struttura del sistema di istruzione secondaria superiore previsti dai singoli Paesi.

Una possibilità è rappresentata dalle *strategie di differenziazione interna* (Lamb & Markussen, 2011), che consistono nell'arricchimento e della diversificazione dell'offerta scolastica e delle relative opportunità, con l'obiettivo di incentivare gli studenti a proseguire il proprio percorso di istruzione, fino al conseguimento del diploma.

Se ne distinguono due tipi principali. In alcuni Paesi, si amplia l'offerta formativa, prevedendo qualifiche alternative, come quelle che si possono conseguire tramite la frequenza di istituti specializzati o corsi differenziati in base alle capacità e/o interessi degli studenti. Ad esempio, negli anni Ottanta e Novanta, Finlandia, Svezia e Norvegia hanno attuato una serie di riforme educative incentrate sull'espansione della offerta della istruzione professionale, come mezzo per incoraggiare gli studenti a partecipare attivamente e a completare il percorso dell'istruzione secondaria superiore, ottenendone un incremento significativo.

In altri Paesi, invece, si offrono indirizzi alternativi all'interno di uno stesso tipo di istruzione secondaria per rispondere alla diversità degli studenti. Ad esempio, questo può prendere la forma di curriculum scolastici che prevedono un nucleo di materie comuni di base, integrate da un blocco di materie specifiche dell'area di studio, più un insieme di materie scelte dallo studente; prevedendo poi requisiti per il conseguimento della qualifica che possono variare in maniera sostanziale da un sistema all'altro (ad esempio, in Svezia e negli Stati Uniti, è in uso un

modello basato su crediti, accumulati nel corso degli studi, per il conseguimento del diploma di scuola superiore).

Un secondo tipo di approccio è definibile come *strategie di differenziazione esterna*, caratterizzata dalla previsione di programmi alternativi di formazione, tipicamente rivolti a sbocchi occupazionali diretti, per quei giovani che non hanno completato l'istruzione secondaria superiore e che spesso si rivolgono a giovani che sono già fuoriusciti dal sistema di istruzione scolastico tradizionale. Questi possono prendere la forma di programmi di recupero o percorsi di studio alternativi; predisposizione di contratti di formazione basati sul lavoro, come gli apprendistati; o di percorsi alternativi che combinano lavoro, formazione e studio.

Tali strategie possono a volte essere adottate in combinazione, riflettendo un impegno costante che si gioca tra gli sforzi di prevenzione dell'abbandono scolastico e le strategie volte ad assistere chi ha già lasciato il percorso. Un aspetto particolarmente delicato di tali strategie, e che dev'essere attentamente ponderato, è rappresentato dalla possibilità che percorsi alternativi al sistema scolastico possano, involontariamente, incentivare un maggior numero di giovani a lasciare la scuola prima di conseguire il diploma. Questo potenziale effetto controbilanciante deve essere attentamente considerato nella valutazione del valore, dell'impatto e dell'importanza dei percorsi alternativi.

In un simile quadro, sono riconducibili le raccomandazioni del Consiglio Europeo del 2011, aggiornate nel 2022, in cui si opera una distinzione tra programmi di *prevenzione, intervento e compensazione* (Council Recommendation 2022/C 469/01, 2022). I programmi di prevenzione si rivolgono a tutti gli studenti e mirano a ridurre il rischio di abbandono scolastico prima che il problema si manifesti, ottimizzando le opportunità educative offerte e rimuovendo eventuali ostacoli al successo scolastico lungo tutti i livelli di istruzione. I programmi di intervento si rivolgono agli studenti identificati a rischio di abbandono e hanno l'obiettivo di evitare che questi si allontanino dalla scuola, reagendo tempestivamente ai segnali di allarme e fornendo un supporto specifico. Infine, i programmi di compensazione hanno lo scopo di supportare e reintegrare gli individui che hanno già abbandonato la scuola senza aver conseguito una qualifica di istruzione secondaria, offrendo loro modalità alternative per conseguire un titolo.

## 5. Il modello nel E4PED

Sulla base di quanto finora presentato, all'interno del progetto E4PED, al centro di questo volume, è stato sviluppato un modello logico (vedi Figura 2) finalizzato a interpretare le dinamiche sottese alla dispersione e all'abbandono e a individuare le attività da intraprendere per intervenire tempestivamente sui precursori del fenomeno, con l'obiettivo ultimo di ridurne i tassi. Il modello integra tali fattori – sia quelli protettivi sia quelli di rischio – considerando, oltre ai risultati intermedi, anche variabili individuali e familiari (come lo status socioeconomico, il genere, il livello di istruzione dei genitori e la struttura familiare) e fattori scolastici e comunitari (es. la struttura della scuola, le risorse disponibili, il grado di urbanizzazione e le opportunità occupazionali).

Il modello trae fondamento da tre contributi principali: il quadro concettuale di Rumberger (2011), che identifica i principali fattori di rischio individuali e istituzionali; la rassegna di Dupéré et al. (2015) e l'approccio ecosistemico proposto da EASNIE (2019), che suggeriscono un insieme di fattori di rischio e protettivi a livello nazionale, scolastico e individuale; e infine il già citato studio di Battin-Pearson et al. (2000), il quale ha testato cinque modelli per prevedere l'abbandono scolastico individuando precursori come il rendimento accademico e la frequenza. Infine, il modello incorpora il contributo di Dupéré et al. (2015), che integra il tradizionale approccio del corso della vita con il modello del processo di stress. Questo approccio sottolinea come l'interazione tra rischi a lungo termine ed eventi o circostanze prossime possa influenzare significativamente la traiettoria dell'abbandono. Gli studenti possono infatti essere sottoposti a fattori stressanti – che si manifestano sia attraverso eventi isolati e dirompenti sia mediante difficoltà prolungate – e nel corso della loro vita possono verificarsi dei punti di svolta, ovvero deviazioni significative rispetto al percorso di sviluppo precedente, innescate da eventi tali da rimodellare radicalmente il loro futuro.

Il più ampio contesto storico, geografico e socioeconomico inquadra l'intero modello logico, poiché i percorsi scolastici si sviluppano in contesti caratterizzati da condizioni peculiari che possono influenzare la decisione di abbandonare la scuola (Dupéré et al., 2015).



Secondo tale modello, i programmi di contrasto all'abbandono possono agire attraverso percorsi distinti, basati su tre domini, *prevenzione*, *intervento* e *compensazione*, con effetti diretti sui risultati a lungo termine o effetti mediati dai risultati intermedi. La prima categoria di esiti è distinta nel modello in abbandono scolastico e completamento/conseguimento del diploma, mentre la seconda è organizzata secondo le seguenti aree target dello sviluppo degli studenti: a) i risultati scolastici; b) l'assenteismo/frequenza scolastica; c) i comportamenti problematici; d) gli aspetti psicologici; e) gli aspetti socio-relazionali.

Secondo il modello, i programmi di prevenzione, rivolti a tutta la popolazione studentesca, influenzano i risultati intermedi, i quali a loro volta determinano gli esiti finali a lungo termine. Questa strategia si basa sull'idea che un intervento precoce possa ridurre il rischio di abbandono prima che il problema si manifesti in maniera più evidente.

I programmi di intervento, invece, sono destinati specificamente agli studenti individuati come a rischio di abbandono. L'identificazione di questi soggetti si effettua attraverso l'analisi di dati relativi a molteplici variabili – fattori individuali, familiari, scolastici e comunitari – e tenendo conto dei risultati intermedi. Nella figura, una freccia tratteggiata illustra la relazione tra i risultati intermedi (e gli altri fattori) e i programmi di intervento, i quali esercitano sia un impatto diretto sui risultati a lungo termine sia un effetto mediato dai risultati intermedi.

Diversamente dai programmi di prevenzione e intervento, i programmi di compensazione seguono una traiettoria differente, poiché sono rivolti agli individui che hanno già abbandonato il percorso scolastico con l'obiettivo di favorirne il reinserimento, offrendo modalità alternative per conseguire una qualifica. Come per gli interventi, ci si attende un impatto diretto dei programmi di compensazione sul completamento del diploma, nonché un effetto mediato tramite i risultati intermedi. In figura, questo percorso è rappresentato da una freccia che connette l'esito a lungo termine dell'abbandono scolastico ai programmi di compensazione, i quali sono a loro volta collegati sia ai risultati intermedi sia al completamento del diploma.

In sintesi, il modello logico elaborato nel progetto E4PED offre un quadro integrato e multidimensionale che consente di comprendere e intervenire sulle complesse dinamiche che portano all'abbandono

scolastico, mantenendo una visione che integra fattori individuali, familiari, scolastici e comunitari, e riconoscendo l'importanza delle iniziative di prevenzione, intervento e compensazione.

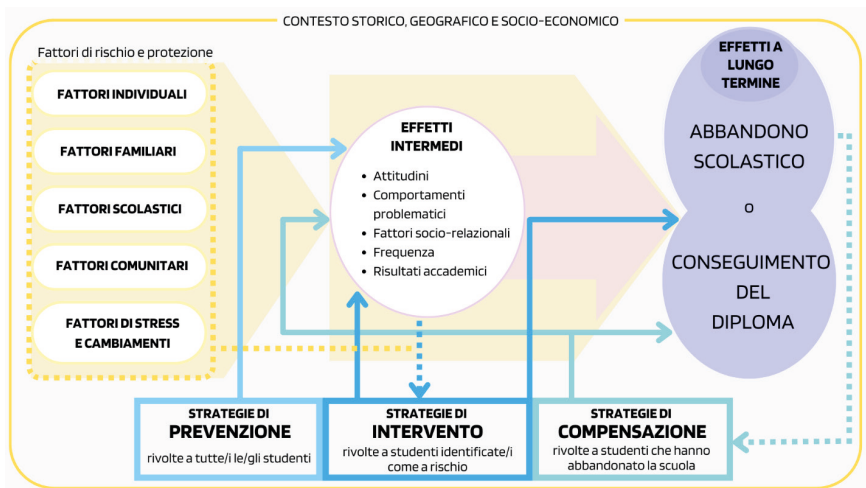


Figura 1.2. Modello logico adottato nel E4PED.

## 6. Conclusione

Si è voluto qui tracciare, seppur in estrema sintesi, un quadro introduttivo della dispersione e dell'abbandono scolastico, mettendo in luce la complessità delle relative definizioni, l'articolazione dei possibili sistemi di indicatori; la dimensione di tali fenomeni, a livello internazionale e nazionale, e il drammatico impatto di questi sul piano sia individuale sia della società; oltreché i principali modelli esplicativi e macro-approcci entro cui si inquadrano le diverse strategie di contrasto, che sono stati alla base del modello logico adottato in seno al progetto E4PED.

In prospettiva di decisioni politiche, si vuole qui suggerire come l'adozione di strategie sistemiche di contrasto della dispersione e dell'abbandono debbano essere supportate da solide evidenze empiriche e da conoscenza degli specifici contesti territoriali, all'interno di un chiaro quadro teorico esplicativo in grado di guidare la presa di decisioni.

In linea con tale prospettiva, il presente progetto E4PED, pur nei limiti che saranno evidenziati nel corso di questo volume, vuole rappresentare un tentativo concreto di mettere a disposizione dei decisori e dei professionisti della istruzione e della educazione un corpus significativo di evidenze scientifiche e di offrire loro un modello di traduzione di queste in strategie operative volte alla riduzione dei tassi di abbandono.

L'obiettivo è quello di instaurare una relazione circolare e virtuosa tra teoria, ricerca scientifica e politiche decisionali, in cui le evidenze empiriche alimentino la teoria e il processo di decisione e, a loro volta, le scelte politiche siano costantemente validate sul piano teorico e perfezionate sulla base dei dati e migliori studi disponibili.

## Bibliografia

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L.S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 171–191.
- Audit Commission (2010). *Against the odds: re-engaging young people in education, employment or training: local government*. Audit Commission. United Kingdom. <https://socialwelfare.bl.uk/artifacts/4154026/against-the-odds/4962862/>
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F., & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568–582.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61–97). University of Chicago Press.
- Council Conclusions of 5 May 2003 on reference levels of European average performance in education and training (2003). *Official Journal*, C 134, 3–4. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=CELEX:52003XGo607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=CELEX:52003XGo607(01))
- Council Recommendation of 28 November 2022 on Pathways to School Success and replacing the Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (Text with EEA relevance) 2022/C

- 469/01. (2022). *Official Journal*, C 469, 1–15. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1209\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1209(01))
- Council Resolution 2021/C 66/01. *On strategic framework for European co-operation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*. European Union. Council of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01)).
- Dale, R. (2010). *Early School Leaving. Lessons from Research for Policy Makers. Network of experts in social sciences of education and training Report*. Brussels: European Commission. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/2010-Early-school-leaving.-Lessons-from-research-for-policy-makers.pdf>
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85, 591–629.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- EASNIE [European Agency for Special Needs and Inclusive Education] (2019). *Preventing school failure: A review of literature*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/psf\\_literature\\_review\\_v2.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/psf_literature_review_v2.pdf)
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Donlevy, V., Day, L., & Andriescu, M. (2019). *Assessment of the implementation of the 2011 Council recommendation on policies to reduce early school leaving: Final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/88044>
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/33979>
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion

- Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85, 205–248.
- Irwin, V., Wang, K., Tezil, T., Zhang, J., Filbey, A., Jung, J., Bullock Mann, F., Dilig, R., & Parker, S. (2023). *Report on the condition of education 2023*. U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2023/2023144.pdf>
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist*, 48, 117–126.
- Lamb, S., & Markussen, E. (2011). School dropout and completion: An international perspective. In *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy*. Springer Netherlands.
- National Research Council & Institute of Medicine (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. The National Academies Press.
- Newman, F.M., Wehlage, G.G., & Lamborn, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. In F.M. Newman (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (pp. 11–39). Teachers College Press.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2019). *PISA 2018 Results. Country note: Italy*. OECD Publishing [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_ITA.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA.pdf)
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Ricci, R. (2019). La dispersione scolastica implicita. *Induzioni*, 58, 41–48.
- Rumberger, R.W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Rumberger, R.W., & Lim, S.A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project.
- Ryan, R.M., Connell, J.P., & Deci, E.L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R.E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13–51). Academic Press.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures for student attrition*. University of Chicago Press.

Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N. & Fernandez, R. (1989).

*Reducing the risk: Schools as communities of support*. Falmer Press.

UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]

(2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural

Organization] Institute for Statistics (2023). *Out-of-school rate (1 year before primary, primary education, lower secondary education, upper secondary education). SDG 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All*. Metadata. <https://tcg.uis.unesco.org/methodological-toolkit/metadata/>

UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural

Organization], OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development], Commonwealth Secretariat (2024). *The price of inaction: the global private, fiscal and social costs of children and youth not learning*. <https://www.unesco.org/en/articles/price-inaction-global-private-fiscal-and-social-costs-children-and-youth-not-learning>

## **SINTESI DELLE EVIDENZE DI RICERCA E RACCOMANDAZIONI OPERATIVE**

**CARMEN PANNONE, YLENIA FALZONE, DANIELA FADDA<sup>(1)</sup>**

### **1. Introduzione**

La formazione scolastica svolge un ruolo fondamentale per lo sviluppo della persona, fornendo le conoscenze e le competenze essenziali per costruire carriere gratificanti, raggiungere una stabilità economica e partecipare attivamente alla vita sociale. Così come evidenziato nel capitolo precedente, interrompere il percorso formativo prima del conseguimento del titolo di studio significa compromettere queste opportunità, con conseguenze significative a livello individuale e sociale. Chi abbandona la scuola senza conseguire un titolo è più esposto a una serie di rischi, tra cui tassi più elevati di abuso di sostanze, comportamenti antisociali e attività criminali, in un rapporto complesso di reciproca influenza (Cederberg & Hartsmar, 2013; Cohen & Piquero, 2009; OECD, 2023). Le prospettive professionali risultano drasticamente ridotte, limitando le possibilità di crescita economica e realizzazione personale. La ricerca dimostra inoltre una correlazione diretta tra l'abbandono scolastico e una maggiore incidenza di problematiche legate alla salute, sia fisica che mentale (Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura & Eurydice, 2014). Queste implicazioni non si limitano alla sfera individuale, ma

---

(1) All'interno di un'impostazione comune del presente contributo, il paragrafo 2 è attribuibile a Carmen Pannone, i paragrafi 3 e 4 a Daniela Fadda, mentre i paragrafi 1 e 5 a Ylenia Falzone.

si propagano all'interno del tessuto sociale, creando un circolo vizioso di svantaggio che richiede interventi mirati e tempestivi (Lavrijsen & Nicaise, 2015; Rumberger, 2011).

Valutare l'efficacia dei programmi di contrasto all'abbandono scolastico rappresenta una sfida complessa, poiché richiede valutazioni longitudinali per misurare il loro impatto a lungo termine sui tassi di abbandono. Se un programma viene implementato nella scuola primaria o nella scuola secondaria di primo grado, è improbabile che uno studio riesca a monitorare gli studenti fino al termine della scuola secondaria, a causa degli elevati costi e delle difficoltà legate al seguimiento degli studenti per un lungo periodo di tempo (Hill et al., 2016). Di conseguenza, la maggior parte delle ricerche si concentrano su risultati intermedi ampiamente riconosciuti come precursori o predittori dell'abbandono scolastico, che riflettono l'impegno degli studenti e il loro coinvolgimento nella vita scolastica. Questi includono l'assenteismo, i risultati scolastici (come i voti) e il ritmo di avanzamento tra le classi; gli atteggiamenti degli studenti, compresi gli aspetti relazionali e psicologici come motivazione, autoefficacia e senso di appartenenza; e infine i comportamenti, ossia tutti quei fattori che riflettono ciò che gli studenti fanno dentro e fuori la scuola, come quei comportamenti problematici che possono portare alla sospensione scolastica.

Facendo seguito a queste premesse, nei paragrafi successivi sarà dapprima introdotto il metodo dell'*Evidence and Gap Map*, illustrandone le particolari caratteristiche assunte nell'ambito della presente ricerca (par. 1); quindi, verranno presentati i principali risultati emersi, intesi soprattutto come caratteristiche dei programmi, dei partecipanti e dei risultati indagati dagli studi inclusi (par. 2); verrà poi offerto un quadro dettagliato delle evidenze disponibili e delle aree che invece necessitano di ulteriore approfondimento (par. 3); infine, a conclusione del capitolo, verranno fornite alcune raccomandazioni operative per orientare le future decisioni in termini di politiche e di ricerca (par. 4).



## 2. La nostra ricerca: una *Evidence and Gap Map*

La nostra ricerca ha previsto lo sviluppo di una *Evidence and Gap Map* (EGM) con l'obiettivo di individuare le aree in cui esistono solide evidenze sull'impatto dei programmi di prevenzione, intervento e compensazione dell'abbandono scolastico. In particolare, ci siamo concentrati sia sugli effetti a lungo termine – come il tasso di abbandono scolastico e il conseguimento del diploma di scuola secondaria di secondo grado – sia sugli effetti intermedi, ovvero quei fattori di rischio o precursori dell'abbandono scolastico individuati dalla letteratura, come già detto nell'introduzione.

Una EGM è definita come un “prodotto di sintesi sistematica delle evidenze che mostra le evidenze disponibili relative a una specifica domanda di ricerca” ed è “utilizzata per identificare le lacune che necessitano di nuove evidenze, per raccogliere studi per revisioni e per aumentare la visibilità e l'utilizzo degli studi da parte di decisori, finanziatori della ricerca e ricercatori” (White et al., 2020, p. 1). Le EGM rappresentano una risorsa preziosa per i decisori politici, gli sviluppatori di programmi e i ricercatori, supportandoli nella progettazione, implementazione e valutazione di interventi efficaci. Infatti, sulla base dei risultati dell'EGM, i decisori politici e i finanziatori della ricerca possono essere facilitati nell'elaborazione di politiche basate sulle evidenze e nell'individuazione di aree in cui investire per nuove ricerche. Gli sviluppatori di programmi possono essere orientati nella progettazione di nuovi approcci con maggiore probabilità di efficacia, basandosi sulle evidenze disponibili. I ricercatori, invece, possono concentrare i loro sforzi su aree che necessitano di ulteriori approfondimenti.

Grazie a uno strumento visivo e accessibile che mostra l'ampiezza delle evidenze disponibili, le EGM favoriscono la scoperta e l'uso delle evidenze per prendere decisioni informate, sia nella pratica che nelle politiche educative. Vale la pena sottolineare che, sebbene le EGM offrano una panoramica visiva delle evidenze disponibili, non forniscono informazioni dirette sull'impatto degli interventi studiati. Per valutare l'efficacia delle misure analizzate, sono necessarie ulteriori analisi per sintetizzare l'entità degli effetti osservati. Questa EGM fornirà una panoramica completa e aggiornata degli studi che hanno valutato

l'impatto dei programmi di prevenzione, intervento e compensazione dell'abbandono scolastico, analizzandone l'efficacia nella riduzione dei tassi di abbandono e nel miglioramento degli esiti intermedi (si veda la Figura 1.2 del capitolo precedente).

### 2.1. *Di cosa si è interessata l'EGM*

Come anticipato, l'interesse della presente EGM risiede in tutti i programmi che hanno lo scopo di ridurre l'abbandono scolastico precoce o di supportare il conseguimento del titolo di scuola secondaria di secondo grado.

*Categorie di programmi.* In base alle Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2011 (Raccomandazione del Consiglio 2011/C 191/01, 2011), aggiornate nel 2022, i programmi sono stati categorizzati in 3 grandi domini: programmi di a) prevenzione, b) intervento e c) compensazione (Raccomandazione del Consiglio 2022/C 469/01, 2022). I programmi di prevenzione mirano a ridurre il rischio di abbandono prima che il problema si presenti, ottimizzando le opportunità educative di tutti gli studenti e rimuovendo gli ostacoli verso il successo scolastico in tutti i livelli scolastici. Queste misure includono, ad esempio, l'identificazione precoce dei fattori di rischio e l'adozione di curricula inclusivi e centrati sullo studente, che integrano l'istruzione in senso stretto con l'educazione sociale ed emotiva. Altri esempi di programmi appartenenti a questa categoria sono a) programmi in cui si adottano strategie didattiche di alta qualità, b) percorsi di formazione professionale per gli insegnanti, c) programmi di coinvolgimento delle famiglie e d) programmi che agiscono a livello di istituto. Questi programmi sono rivolti a tutti gli studenti, e vengono implementati per promuovere la frequenza scolastica e una cultura che valorizzi l'importanza dell'istruzione (Balfanz et al., 2007). I programmi di intervento mirano a evitare l'abbandono scolastico intervenendo tempestivamente sui primi segnali di rischio e fornendo un supporto specifico agli studenti identificati come più vulnerabili. Questa categoria di programmi può riguardare tutti i livelli scolastici, dall'infanzia alla scuola secondaria, ma si riferisce a quegli interventi rivolti esclusivamente agli studenti a rischio di

scarso rendimento, con difficoltà di apprendimento o altri problemi. Esempi di questi programmi includono: a) tutoraggio scolastico supplementare, b) pratiche di mentoring e c) interventi comportamentali; quest'ultimi, in particolare, hanno lo scopo di modificare comportamenti inappropriati, di aiutare la gestione dello stress e delle emozioni. L'intensità di questi programmi varia a seconda delle necessità degli studenti: i programmi di intervento solitamente coinvolgono il 15-20% della popolazione studentesca, ma ci sono anche programmi più intensivi (come il mentoring individuale), rivolti a coloro che non rispondono al primo tipo di intervento, che interessano circa il 5-10% degli studenti (Balfanz et al., 2007). I programmi di compensazione mirano a reintegrare gli studenti che hanno abbandonato il sistema scolastico senza completarlo, offrendo loro altre opportunità per ottenere un titolo di studio. Esempi di programmi appartenenti a questa categoria includono in Italia i percorsi di istruzione per adulti erogati dai Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA).

*Caratteristiche dei partecipanti.* La popolazione di interesse ha incluso gli studenti di scuola dell'infanzia, primaria o secondaria (K-12) e anche i giovani che hanno abbandonato la scuola fino ai 24 anni di età, secondo la definizione del Consiglio Europeo di *Early Leavers from Education and Training* (ELET) (Raccomandazione del Consiglio 2011/C 191/01). I programmi di contrasto all'abbandono scolastico presi in esame potevano essere rivolti agli studenti, ai loro insegnanti (ad esempio, programmi di formazione professionale per docenti), ai genitori, ai dirigenti scolastici e ad altri attori rilevanti, purché i risultati del programma fossero valutati a livello degli studenti. Sono stati esclusi gli studi che si concentravano esclusivamente su studenti con disabilità.

*Risultati considerati.* I risultati ammissibili dall'EGM hanno incluso sia i *risultati a lungo termine*, relativi al completamento del percorso scolastico (cioè, il conseguimento del titolo della scuola secondaria di secondo grado) e all'abbandono, sia i *risultati intermedi*, riconosciuti dalla letteratura come precursori dell'abbandono scolastico (Battin-Pearson et al., 2000; Rumberger, 2011). I risultati intermedi sono stati raggruppati in categorie basate su fattori di rischio individuali, tra cui: a) i risultati scolastici, b) l'assenteismo, c) i comportamenti problematici, d) gli aspetti psicologici e e) gli aspetti socio-relazionali.

*Design degli studi.* Abbiamo incluso studi primari o sintesi di evidenze basate su disegni sperimentali o quasi sperimentali, in cui i risultati di un gruppo che ha ricevuto l'intervento (gruppo sperimentale) sono stati confrontati con quelli di un gruppo di controllo che ha seguito la pratica abituale o un programma alternativo.

## 2.2. *Struttura dell'EGM*

L'EGM si presenta come una matrice che incrocia i risultati indagati (in righe) con le categorie e le sottocategorie dei programmi implementati (in colonne). Ogni studio è stato assegnato alla cella corrispondente in base alla categoria di programma indagato e ai risultati riportati, il che ha portato a numerose occorrenze degli studi all'interno della mappa.

Le bolle, ognuna delle quali rappresenta un gruppo di studi che indaga la stessa categoria di programma, riportando lo stesso tipo di risultati e adottando lo stesso disegno di ricerca, hanno a) un colore diverso in base al disegno dello studio - revisioni sistematiche con metanalisi, studi sperimentali (RCT), studi quasi sperimentali (QED) e b) una dimensione variabile proporzionale al numero di studi inclusi. Cliccando sulle bolle, si apre una finestra con le informazioni relative agli studi, tra cui il titolo della pubblicazione, gli autori e l'abstract. Un esempio della mappa è riportato nella Figura 2.1. Inoltre, l'EGM permette di applicare filtri per selezionare gli studi in base a criteri di interesse specifici. I filtri includono caratteristiche dell'intervento e della popolazione, come l'area geografica e il livello scolastico in cui lo studio è avvenuto, la popolazione target del programma e il suo status socioeconomico. Sono inoltre disponibili filtri relativi alle caratteristiche metodologiche degli studi, tra cui il disegno dello studio e l'attività del gruppo di controllo.



**Figura 2.1.** Esempio di mappa.

### 3. Cosa ci dice la ricerca

Un'attenta e completa ricerca di studi scientifici, presentazioni a convegni, report e tesi di dottorato, condotta tramite l'inserimento di specifiche parole chiave nei maggiori database elettronici di ricerca scientifica (es. *Scopus*, *Web of science*, *Education Source*), ha identificato oltre 12.000 studi sul tema del contrasto all'abbandono scolastico. Tali lavori sono stati esaminati indipendentemente da più di un membro del gruppo di ricerca. In una prima fase, sono stati letti solo gli abstract, a cui è seguita, per gli articoli ritenuti idonei, la lettura dell'articolo completo. Questo processo ha permesso di identificare, in modo condiviso, gli studi che rispettavano appieno i criteri di interesse dell'EGM (si veda par. 1.1).

Di conseguenza, sono stati inclusi nell'EGM 150 lavori scientifici, di cui la maggior parte utilizza un disegno di ricerca sperimentale (35%) o quasi sperimentale (61%) per testare l'efficacia dei programmi di contrasto all'abbandono. I restanti lavori (4%) sono revisioni sistematiche della letteratura, il cui obiettivo è quello di riassumere lo stato dell'arte in un particolare settore. La maggior parte degli studi su questo tema è stata condotta in Nord America (78%), seguita dall'Europa (9%). Inoltre, il 63% degli studi è stato pubblicato prima del 2018, evidenziando un inaspettato declino degli studi sul contrasto all'abbandono

negli anni successivi. Ci saremmo infatti aspettate una distribuzione più uniforme nel tempo, se non un incremento negli anni, considerando che il contrasto all'abbandono scolastico resta una questione politica di rilevanza globale.

### 3.1. *Caratteristiche dei programmi*

Tutti gli studi inclusi descrivono e valutano gli effetti di programmi messi a punto per contrastare l'abbandono scolastico agendo sui risultati intermedi o a lungo termine. Come precedentemente descritto, i programmi sono stati distinti in tre categorie principali, prevenzione, intervento e compensazione, ciascuna articolata in sottocategorie più specifiche. La maggior parte degli studi individuati in letteratura (60%) si occupa di programmi di intervento, seguiti da quelli di prevenzione (35%) o da programmi che combinano entrambi gli approcci (3%). Molto più limitata, invece, è la ricerca sugli effetti dei programmi di compensazione (2%).

Tra i programmi di prevenzione, la sottocategoria più studiata è quella degli approcci a livello di istituto. Questi programmi si basano su strategie e iniziative globali implementate negli istituti scolastici, per affrontare vari aspetti dell'apprendimento, del rendimento e del benessere degli studenti. Il loro obiettivo è creare un ambiente scolastico positivo e inclusivo che risponda alle esigenze di tutti gli studenti, promuovendo al contempo una frequenza regolare, un comportamento adeguato e buoni risultati. Sempre nell'ambito della prevenzione, si trovano in letteratura studi sugli effetti di programmi volti a introdurre cambiamenti a livello di classe attraverso strategie di insegnamento e apprendimento finalizzate ad aumentare il coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento. Sono inclusi anche studi sullo sviluppo professionale del personale, progettati per fornire a dirigenti scolastici, insegnanti, formatori e altri operatori educativi le competenze necessarie per svolgere al meglio il loro ruolo. Un'ulteriore sottocategoria è rappresentata dagli studi sugli *Early Warning Systems*, sistemi di allerta precoce basati sull'analisi di dati per identificare tempestivamente gli studenti

a rischio. Questi sistemi consentono di adottare misure proattive in risposta a segnali di difficoltà legati alla frequenza, al comportamento, al linguaggio, alla socialità, alla sfera emotiva o al rendimento accademico.

Tra i programmi di intervento, invece, la maggior parte delle evidenze emerse riguarda strategie di mentoring/counseling e servizi multidimensionali. Le iniziative di mentoring/counseling si basano sulla creazione di relazioni di supporto tra uno o più studenti a rischio e un adulto di riferimento, che ha il compito di sostenere il percorso di crescita del giovane, offrendo un supporto personalizzato per soddisfare le sue esigenze accademiche, personali ed emotive. Gli interventi multidimensionali comprendono programmi integrati che combinano componenti accademiche, professionali e di gestione dei casi specifici per rispondere alle diverse necessità degli studenti. In linea con questo approccio personalizzato, nel dominio dell'intervento si ritrovano spesso anche altre sottocategorie di programma, tra cui interventi sullo sviluppo di competenze sociali e comportamentali (includono programmi per lo sviluppo di abilità sociali, comunicative, di problem-solving, decisionali e di autocontrollo, oltre a terapie comportamentali cognitive, risoluzione dei conflitti e gestione della rabbia) e servizi accademici supplementari (comprendono tutoraggio, recupero crediti, curricula speciali per lo sviluppo delle competenze matematiche o linguistiche, e assistenza nei compiti).

Infine, le evidenze raccolte sui programmi di compensazione, che risultano limitate, si concentrano sull'analisi di scuole alternative che offrono sia servizi accademici (ad esempio, un aumento delle ore di lezione e curricula adattati al contesto) sia servizi aggiuntivi, come sessioni di consulenza settimanali o mensili, piani d'azione individualizzati e servizi residenziali.

### *3.2. Caratteristiche dei partecipanti*

Sono emerse alcune lacune negli studi presenti in letteratura riguardo alle caratteristiche dei partecipanti agli interventi (si veda la Tabella 2.1), in diverse dimensioni.

La maggior parte dei programmi (79%) è stata implementata nella scuola secondaria di secondo grado e il 29% nella scuola secondaria di primo grado. La fascia di età della scuola secondaria di secondo grado è effettivamente quella in cui il problema dell'abbandono scolastico si manifesta in modo più evidente e in cui vengono implementati la maggior parte dei programmi di intervento. Un numero inferiore di studi ha preso in considerazione studenti più giovani della scuola primaria (13%) e del sistema zero-sei anni (3%), per la prevenzione del fenomeno. Solo tre studi si sono concentrati su studenti di età compresa tra 18 e 24 anni che avevano già abbandonato la scuola e vi erano rientrati per completare la loro istruzione.

Riguardo la popolazione coinvolta nel programma, sebbene alcune strategie coinvolgessero più figure scolastiche, come studenti, insegnanti, genitori o dirigenti scolastici, la maggior parte dell'evidenza sperimentale si è concentrata quasi esclusivamente su programmi rivolti ai soli studenti (86%). Riguardo al livello socioeconomico (SES) degli studenti coinvolti, il 37% degli studi ha esaminato contesti scolastici caratterizzati da un'alta percentuale di studenti con un SES basso. Questo dato è coerente con l'ampia letteratura che evidenzia una forte associazione tra background familiare e rischio di abbandono scolastico (Gubbels et al., 2019). È importante notare che il 27% degli studi non ha fornito alcuna informazione sul SES degli alunni coinvolti. La maggior parte degli studi è stata condotta in contesti urbani (53%), probabilmente perché più facilmente accessibili per i ricercatori e con una maggiore probabilità di partecipazione.



**Tabella 2.1.** Caratteristiche dei partecipanti.

| <b>Caratteristiche</b>                                | <b>n (%)</b> |
|-------------------------------------------------------|--------------|
| Livello scolastico                                    |              |
| <i>Nido-Infanzia (sistema 0-6)</i>                    | 5 (3,3)      |
| <i>Scuola primaria</i>                                | 19 (12,7)    |
| <i>Scuola secondaria di primo grado</i>               | 44 (29,3)    |
| <i>Scuola secondaria di secondo grado</i>             | 118 (78,7)   |
| <i>Studenti tra i 18-24 anni</i>                      | 3 (2)        |
| Popolazione di riferimento                            |              |
| <i>Studenti</i>                                       | 129 (86)     |
| <i>Insegnanti</i>                                     | 1 (0,7)      |
| <i>Genitori</i>                                       | 0 (0)        |
| <i>Dirigenti scolastici</i>                           | 0 (0)        |
| <i>Genitori minorenni</i>                             | 2 (1,3)      |
| <i>Studenti e insegnanti</i>                          | 7 (4,7)      |
| <i>Studenti e genitori</i>                            | 2 (1,3)      |
| <i>Combinazione di differenti tipi di popolazione</i> | 9 (6)        |
| SES                                                   |              |
| <i>Alto</i>                                           | 30 (20)      |
| <i>Medio</i>                                          | 25 (16,7)    |
| <i>Basso</i>                                          | 55 (36,7)    |
| <i>Non chiaro/Mancante</i>                            | 40 (26,7)    |
| Contesto                                              |              |
| <i>Urbano</i>                                         | 80 (53,3)    |
| <i>Suburbano</i>                                      | 33 (22)      |
| <i>Rurale</i>                                         | 32 (21,3)    |
| <i>Non chiaro/Mancante</i>                            | 42 (28)      |

*Nota.* Più che una categoria poteva essere presente in uno stesso studio; quindi, la percentuale complessiva può superare il 100%.

### 3.3. *Caratteristiche dei risultati indagati*

Gli studi sui programmi volti al contrasto del fenomeno dell'abbandono scolastico hanno valutato l'impatto sia su risultati intermedi che a lungo termine (si veda Tabella 2.2).

I risultati intermedi possono essere ricondotti a molteplici fattori di rischio individuale di abbandono scolastico e si possono distinguere in cinque sottotipi: i risultati scolastici nelle diverse materie, l'assenteismo (o, al contrario, il tasso di frequenza scolastica), i comportamenti problematici (tra cui note disciplinari, sospensioni e comportamenti devianti), gli aspetti psicologici (tra cui senso di appartenenza scolastica, motivazione, benessere, concetto di sé e piani per il futuro) e gli aspetti relazionali e sociali (come le relazioni tra pari, con gli insegnanti e con i genitori). I risultati a lungo termine si riferiscono invece ai risultati degli interventi sui tassi di abbandono o di conseguimento del diploma. I risultati intermedi sono quelli più frequentemente analizzati in letteratura (77%), anche se quelli a lungo termine sono anch'essi ampiamente considerati (64%). Inoltre, circa il 40% degli studi ha valutato sia gli effetti intermedi che quelli a lungo termine, riportando almeno un risultato in ciascuna tipologia. Per quanto riguarda i risultati a lungo termine, il 41% degli studi ha riportato dati sull'influenza dei programmi sui tassi di completamento e il 36% sui tassi di abbandono. Tra le tipologie di risultati intermedi, gli studi si concentrano maggiormente sul rendimento scolastico (60%), seguito dalla frequenza scolastica (35%), dall'impatto sui comportamenti problematici (25%), e dagli aspetti psicologici (25%). Molti meno studi hanno invece esaminato gli effetti dei programmi sui fattori relazionali e sociali (10%), come le dinamiche tra pari, le interazioni studente-insegnante e le relazioni familiari.

**Tabella 2.2.** Risultati indagati dai programmi.

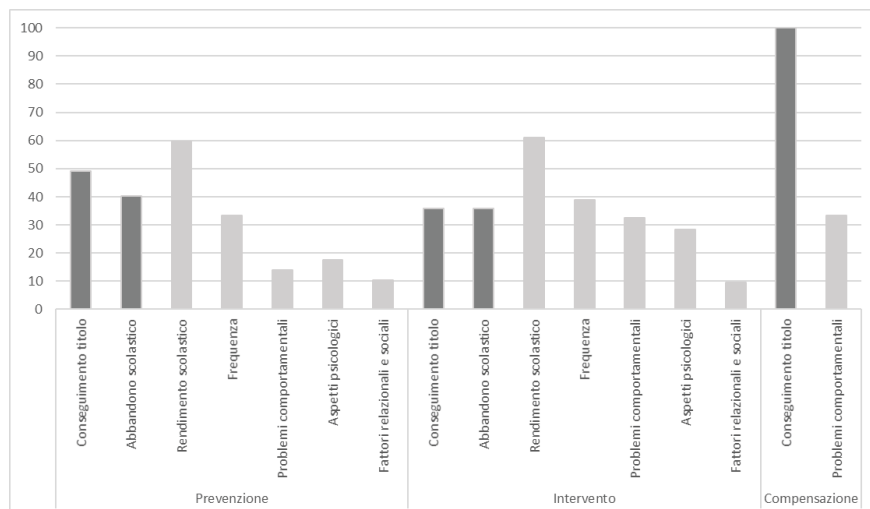
| Risultati studiati               | <i>n</i> (%) |
|----------------------------------|--------------|
| A lungo termine                  | 96 (64)      |
| Conseguimento del titolo/diploma | 62 (41,3)    |
| Abbandono scolastico             | 54 (36)      |
| Intermedi                        | 115 (76,7)   |
| Rendimento scolastico            | 90 (60)      |
| Frequenza                        | 52 (34,7)    |
| Problemi comportamentali         | 38 (25,3)    |
| Aspetti psicologici              | 37 (24,7)    |
| Aspetti sociali e relazionali    | 15 (10)      |

*Nota.* Più che una tipologia poteva essere presente in uno stesso studio; quindi, la percentuale complessiva può superare il 100%.

### 3.4. *Differenze nei risultati indagati in base al programma*

La Figura 2.2 mostra la distribuzione dei risultati indagati dalla letteratura, distinti in base alla categoria di programma attuato. Sia per i programmi di prevenzione dell'abbandono scolastico che per quelli di intervento, i risultati intermedi più frequentemente considerati riguardano il rendimento scolastico, esaminato in circa il 60% degli studi per entrambe le categorie di programmi. A seguire, si trova la frequenza scolastica, che è analizzata nel 39% degli studi di intervento e nel 33% di quelli di prevenzione. I problemi comportamentali e gli aspetti psicologici sono invece stati considerati soprattutto negli studi sui programmi di intervento (rispettivamente 33% e 28%) mentre quelli sui programmi di prevenzione li considerano più marginalmente (nel 14% e 18% dei casi). Una base di evidenze più debole riguarda invece i risultati di tipo socio-relazionale, che vengono indagati in meno dell'11% degli studi per entrambe le categorie di programma. Per quanto riguarda i risultati a lungo termine, l'impatto dei programmi sui tassi di completamento e di abbandono viene esaminato

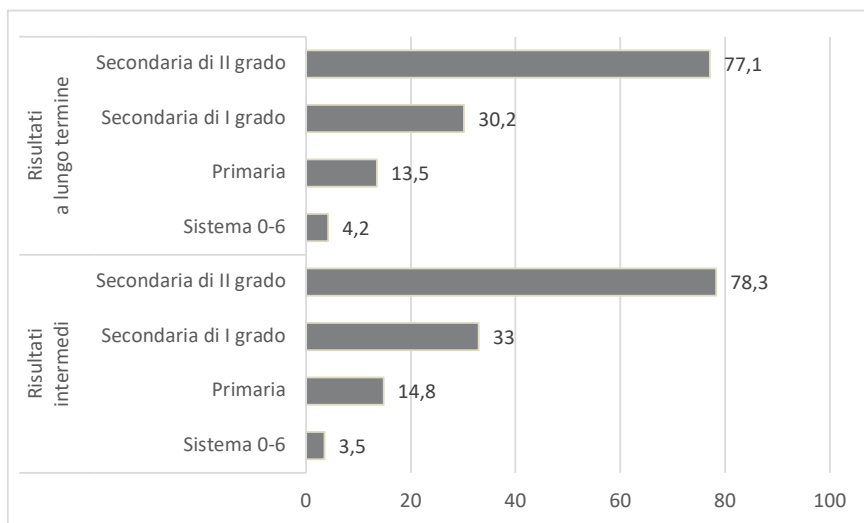
sia nei programmi di prevenzione (rispettivamente 49% e 40%) che nei programmi di intervento (36% per entrambi). Nel caso dei programmi di compensazione, il tasso di completamento scolastico viene sempre valutato (100%), e in alcuni studi (33%) vengono analizzati anche i problemi comportamentali.



**Figura 2.2.** Distribuzione percentuale dei risultati indagati a seconda della categoria di programma. *Nota.* Le percentuali vanno intese all'interno di ciascuna categoria dei programmi indagati, come presentati nel paragrafo 2.4.

### 3.5. *Differenze nei risultati indagati in base al livello scolastico*

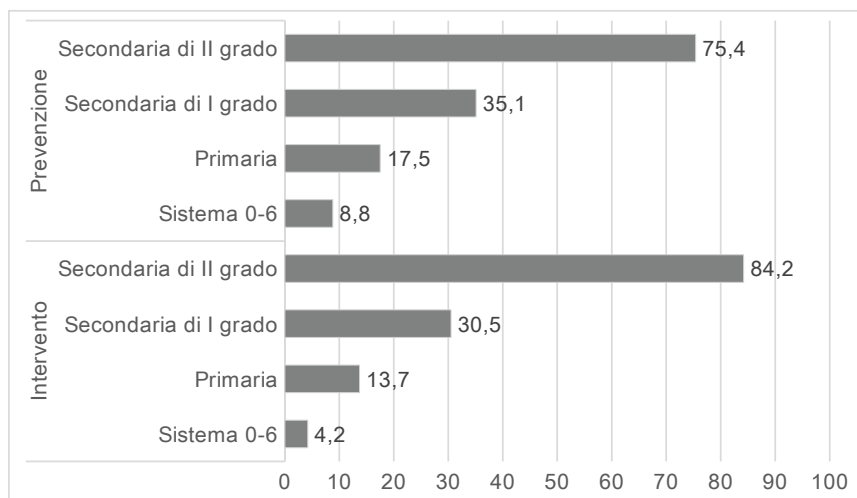
Riguardo il livello scolastico preso in esame dalla letteratura, la distribuzione dei risultati mostra un andamento simile sia per i risultati intermedi sia per quelli a lungo termine. In particolare, la maggior parte degli studi è stata condotta nelle scuole secondarie di secondo grado piuttosto che nei livelli inferiori (si veda la Figura 2.3). È interessante notare che, su 150 studi, solo 57 hanno valutato lo stesso risultato nel tempo, monitorandone l'andamento nel corso degli anni scolastici.



**Figura 2.3.** Distribuzione percentuale dei risultati per livello scolastico.

### 3.6. Differenze nelle categorie di programma in base al livello scolastico

Abbiamo esaminato la presenza di eventuali lacune nella letteratura in merito alla distribuzione dei programmi di prevenzione e di intervento in base al livello scolastico. Esplorare questa relazione è di particolare interesse considerando che la maggior parte dei programmi è stata implementata nella scuola secondaria di secondo grado. Come mostra la Figura 2.4, questa tendenza si conferma anche quando si considerano separatamente i due domini, con il 75% degli studi sui programmi di prevenzione e l'84% di quelli sui programmi di intervento che riguardano gli studenti del grado scolastico più elevato. Nel caso degli studi di prevenzione, ci saremmo aspettati un maggior numero di interventi rivolti agli studenti più giovani, per contrastare il fenomeno dell'abbandono fin dai primi anni della scuola. Sebbene il numero di studi su programmi di prevenzione implementati nel sistema zero-sei anni e nella scuola primaria sia maggiore rispetto a quello sui programmi di intervento, la valutazione di programmi di prevenzione praticati nei primi gradi scolastici risulta comunque poco diffusa.



**Figura 2.4.** Distribuzione percentuale dei programmi per livello scolastico.

#### 4. Sintesi dei risultati

Se si esaminano i programmi e i risultati considerati dagli studi, si può notare come l'evidenza scientifica non sia equamente distribuita all'interno della mappa, e come emergano significative lacune ancora da esplorare.

Le evidenze disponibili si distribuiscono maggiormente in Nord America; di conseguenza, quelle provenienti dalle altre zone del mondo sono limitate, implicando una disparità nella ricerca globale sul tema.

La maggior parte degli studi ha valutato programmi di intervento, seguiti da quelli di prevenzione, entrambi ben rappresentati nella mappa. I programmi più studiati sono quelli di mentoring, focalizzati sulla relazione di supporto tra un adulto e uno o più studenti e quelli che adottano pratiche multidimensionali, che integrano diverse componenti di supporto personalizzato per rispondere alle esigenze accademiche, personali ed emotive degli studenti. Di conseguenza, emerge una lacuna significativa nella ricerca riguardo ai programmi di compensazione che mirano a reinserire gli studenti che hanno abbandonato il sistema educativo senza completarlo.

Alcune sottocategorie di programma sono scarsamente rappresentate sulla mappa, o non lo sono affatto. Tra queste rientrano i programmi che si concentrano sui servizi alla comunità (che pianificano e realizzano progetti di servizio alla comunità), quelli che mirano a collegare gli studenti ai servizi appropriati (come assistenza sanitaria, trasporto e alloggio), quelli di sviluppo professionale del personale scolastico e quelli che coinvolgono la famiglia.

Tutte le tipologie di risultati sono ben rappresentate nella mappa, anche se la maggior parte degli studi si focalizza sui risultati intermedi piuttosto che su quelli a lungo termine. In particolare, i sottotipi più frequentemente analizzati sono i risultati scolastici e l'assenteismo. È da notare che quasi la metà degli studi ha considerato entrambi i domini, suggerendo una chiara volontà di misurare sia gli effetti a breve che quelli a lungo termine.

Nonostante il percorso che porta all'abbandono scolastico coinvolga diversi attori nel contesto scolastico, la maggior parte degli studi si è concentrata esclusivamente sugli studenti come gruppo target. Ciò evidenzia una prospettiva parziale, data la complessità del problema che risulta influenzato da molteplici fattori e che richiede interventi a più livelli. Solo pochi studi hanno preso in considerazione programmi rivolti a più attori scolastici contemporaneamente, come insegnanti, dirigenti, genitori e altri operatori educativi, tutte figure chiave da coinvolgere per contrastare efficacemente il fenomeno dell'abbandono scolastico. Alcuni risultati intermedi, però, sono stati indagati con minore attenzione. In particolare, gli aspetti relazionali e sociali, pur essendo cruciali per il benessere degli studenti, sono stati scarsamente considerati in tutte le categorie di programmi. Sorprendentemente, anche i comportamenti problematici e gli aspetti psicologici sono stati meno considerati negli studi di prevenzione, nonostante il ruolo chiave che rivestono nel processo di (dis)affezione che porta all'abbandono o al conseguimento del titolo di studio. È possibile che gli interventi socio-emotivo e comportamentali non siano risultati inclusi nella EGM poiché non mirano esplicitamente a contrastare l'abbandono scolastico.

Nella mappa sono rappresentati tutti i livelli scolastici, ma la maggior parte degli studi si concentra sulla scuola secondaria di primo e di secondo grado, maggiormente indagati rispetto ai livelli inferiori.

Questo dato è comprensibile se si pensa al fatto che l'abbandono scolastico come evento conclusivo di un percorso graduale si manifesta principalmente tra gli studenti più grandi. Di conseguenza, la maggior parte degli studi si focalizza sui livelli scolastici secondari e sui programmi di intervento, mirati ad affrontare il rischio di abbandono una volta identificato. Di contro, i livelli scolastici più bassi come il sistema 0-6 e la scuola primaria sono limitatamente rappresentati, dal momento che, in questi livelli, i programmi di contrasto all'abbandono sono implementati in maniera minore e/o minormente indagati.

## 5. Conclusione: raccomandazioni operative

Preso atto delle implicazioni a livello individuale e sociale dell'abbandono scolastico prima del conseguimento del titolo (Cederberg & Hartsmar, 2013; Cohen & Piquero, 2009; OECD, 2023), è importante considerare non solo l'efficacia degli interventi mirati a contrastare tale fenomeno, ma anche la loro fattibilità di attuazione. Il lavoro di EGM condotto contribuisce a costruire una base di evidenze che può orientare le future decisioni politiche e guidare ricercatori e finanziatori nell'affrontare alcune delle lacune identificate. Sulla base dei risultati dell'EGM, abbiamo identificato cinque implicazioni principali di seguito riportate:

***Sviluppare e valutare i programmi di compensazione.*** La nostra sintesi ha evidenziato una grave carenza di programmi di compensazione, nonostante il problema dell'abbandono scolastico sia ampiamente riconosciuto a livello internazionale; l'UNESCO ha infatti riferito che nel 2021 il 30% degli studenti non ha frequentato la scuola secondaria superiore (UNESCO, 2022). Data l'entità del fenomeno e la scarsità di prove disponibili, è urgente sviluppare e valutare nuovi programmi di compensazione. Le politiche nazionali, oltre a fissare obiettivi chiari per la riduzione dei tassi di abbandono, dovrebbero sostenere lo sviluppo di programmi di reinserimento e stanziare risorse per la loro attuazione su più ampia scala. Altrettanto importante è prevedere meccanismi di monitoraggio per valutare l'efficacia di questi programmi nel tempo.



***Intervenire precocemente con approcci economicamente efficaci.***

Affrontare il rischio di abbandono scolastico prima che il problema si manifesti completamente è una strategia cruciale. I programmi di prevenzione che prevedono in genere strategie multidimensionali attuate a livello di scuola o di classe sono più efficaci dal punto di vista dei costi rispetto ai programmi di intervento, che spesso utilizzano un approccio personalizzato. È essenziale analizzare e consolidare le componenti efficaci dei programmi di prevenzione esistenti, adattandole alle diverse popolazioni di studenti. Potenziare questi programmi nella scuola primaria e nel sistema 0-6 potrebbe contribuire a prevenire il rischio di abbandono nei livelli scolastici successivi, colmando una lacuna emersa nell'analisi.

***Coinvolgere più attori.*** La nostra EGM ha rivelato una significativa carenza di programmi che coinvolgono i diversi attori, nonostante la letteratura scientifica sui fattori di rischio dell'abbandono scolastico (Gubbels et al., 2019) evidenzia come le relazioni con le famiglie e gli insegnanti siano strettamente correlate alla decisione di abbandonare gli studi. Promuovere una maggiore collaborazione tra scuole, famiglie e comunità e potenziare il coinvolgimento di tutti gli attori rilevanti potrebbe rappresentare una strategia estremamente efficace per creare una rete di supporto stabile e multidimensionale intorno agli studenti a rischio.

***Potenziare le competenze socio-emotive degli studenti.*** La nostra analisi ha evidenziato una carenza di programmi di contrasto all'abbandono focalizzati sul rafforzamento delle competenze socio-emotive, nonostante le relazioni sociali e il benessere psicologico siano fattori determinanti per il successo scolastico. Integrare nei programmi di prevenzione e intervento strategie di apprendimento socio-emotivo e misurarne gli esiti potrebbe migliorare la resilienza degli studenti e rafforzare le loro capacità di gestire le difficoltà scolastiche e personali. Interventi che combinano supporto accademico con lo sviluppo delle competenze emotive e relazionali potrebbero contribuire a creare un ambiente scolastico più inclusivo e favorevole al successo formativo.

***Investire in ricerche di alta qualità per valutare gli effetti a lungo termine.*** La maggior parte degli studi primari inclusi nell'EGM sono disegni quasi sperimentali (QED), evidenziando la necessità di ricerche di maggiore qualità per valutare con precisione gli effetti a lungo termine delle strategie. In particolare, molti programmi di prevenzione che hanno valutato gli esiti a lungo termine hanno spesso utilizzato disegni retrospettivi (ad esempio, post-hoc), limitando la capacità di isolare gli effetti specifici del programma. È quindi fondamentale che i finanziatori investano in studi sperimentali longitudinali per valutare i risultati a lungo termine dei programmi che hanno già dimostrato la loro efficacia sui risultati intermedi. Questo approccio migliorerebbe la qualità delle evidenze disponibili e consentirebbe di comprendere meglio l'impatto a lungo termine dei programmi di prevenzione e/o intervento sui tassi di completamento/abbandono della scuola.

## Bibliografia

- Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura, & Eurydice (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/33979>
- Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D.J. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42, 223–235.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R. D., Hill, K.G., Catalano, R.F., & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568–582.
- Cederberg, M. & Hartsmar, N. (2013). Some aspects of early school leaving in Sweden, Denmark, Norway and Finland. *European Journal of Education*, 48, 378–389.
- Cohen, M.A., & Piquero, A.R. (2009). New evidence on the monetary value of saving a high risk youth. *Journal of Quantitative Criminology*, 25, 25–49.
- Council Recommendation of 28 June 2011 on Policies to Reduce Early School Leaving (Text With EEA Relevance) 2011/C 191/01. 2011. Official Journal, C 191, 1–6. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/>

- Council Recommendation of 28 November 2022 on Pathways to School Success and replacing the Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (Text with EEA relevance) 2022/C 469/01. (2022). Official Journal, C 469, 1–15. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1209\(01\)TXT/?uri=celex%3A32011H0701%2801%29](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1209(01)TXT/?uri=celex%3A32011H0701%2801%29).
- Gubbels, J., van der Put, C.E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1637–1667.
- Hill, K.G., Woodward, D., Woelfel, T., Hawkins, J.D., & Green, S. (2016). Planning for long-term follow-up: Strategies learned from longitudinal studies. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 17, 806–818.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Social inequalities in Early School Leaving: The role of educational institutions and the socioeconomic context. *European Education*, 47, 295–310.
- OECD [Organization for Economic Co-operation and Development] (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Rumberger, R.W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2022). *Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* Paris, UNESCO.
- White, H., Albers, B., Gaarder, M., Kornør, H., Littell, J., Marshall, Z., Mathew, C., Pigott, T., Snilstveit, B., Waddington, H., & Welch, V. (2020). Guidance for producing a Campbell evidence and gap map. *Campbell Systematic Reviews*, 16, e1125.



## SEZIONE 2

### **IL CONTESTO NAZIONALE SULL'ABBANDONO SCOLASTICO**



## LE INIZIATIVE PER LA PREVENZIONE E IL CONTRASTO AL FENOMENO DELL'ABBANDONO SCOLASTICO

ROSA VEGLIANTE, MARGHERITA COPPOLA, CLAUDIA PES, AURELIA BONURA<sup>(1)</sup>

### 1. Gli attuali interventi politici sulla riduzione dei divari territoriali

Il fenomeno della dispersione scolastica è il risultato di una serie di fattori che hanno come conseguenza “la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei percorsi dell’istruzione da parte di ragazzi e giovani in età scolare” (Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, 2022, p. 20).

In Italia, alla cosiddetta *dispersione scolastica esplicita* (pari al tasso di ELET) si aggiunge la *dispersione scolastica implicita* ovvero il numero di studenti che, sebbene abbiano ultimato il percorso scolastico obbligatorio, non raggiunge la sufficienza nelle competenze di base. Il nostro Paese, dal 2019, prevede un sistema di monitoraggio e di rilevazione censuaria della dispersione scolastica implicita mediante l’Anagrafe dello studente, istituita dal Ministero dell’Istruzione, e mediante le rilevazioni periodiche effettuate dall’Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di istruzione e di formazione, le ben note prove INVALSI.

L’Italia presenta uno dei più elevati tassi europei di giovani tra i 15 e i 29 anni classificati come Not in Education, Employment or Training (NEET), evidenziando una criticità strutturale nel passaggio scuola-lavoro. Come emerge dall’ultima rilevazione Eurostat (2024), l’Italia

---

(1) All’interno di un’impostazione comune del presente contributo, il paragrafo 1 è attribuibile a Rosa Vegliante, il paragrafo 2 a Margherita Coppola, il paragrafo 3 a Claudia Pes e il paragrafo 4 ad Aurelia Bonura. Tutte le autrici hanno redatto le Conclusioni.

si colloca al secondo posto tra i paesi con una maggiore incidenza di NEET (16,1% nel 2023). La nostra nazione risulta penalizzata rispetto al benchmark europeo sia per l'abbandono anticipato degli studi sia per il mismatch tra domanda e offerta di lavoro. Per tale ragione, al fine di affrontare e risolvere queste criticità, è necessario intervenire precocemente e attenzionare possibili determinanti, interni ed esterni alla scuola, già a partire dal percorso di formazione obbligatorio. Nel Sistema di Istruzione e Formazione Italiano, la prevenzione e la lotta alla dispersione scolastica hanno una lunga tradizione, basti citare: la legge Bassanini (Legge 59/1997 e d.P.R. 275/1999), che offre alle singole istituzioni un ampio potere decisionale in merito all'introduzione di specifiche strategie da implementare nel contesto d'azione; la Riforma Moratti (Legge 53/2003), che introduce il concetto di personalizzazione del processo formativo e il diritto all'orientamento, strumenti cruciali per prevenire l'abbandono scolastico e il Decreto Legislativo 59/2004 (Norme per l'attuazione del "Piano di azione per l'occupazione") che prevede misure di sostegno per i giovani a rischio di dispersione, con particolare attenzione all'alternanza scuola-lavoro e all'apprendistato.

Dal 2021, il Consiglio dell'Unione Europea "Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre 2021-2030" intende sostenere gli sforzi degli Stati membri per ridurre la percentuale dei quindicenni con scarsi risultati nelle competenze di base e investire nei servizi della prima infanzia. Tali traguardi riprendono quanto stabilito nell'*Agenda 2030* (Nazioni Unite, 2015), in particolare gli obiettivi 1 (*no poverty*), 4 (*quality education*) e 10 (*reduce inequalities*). Si sigla, in tal modo, una grande attenzione per temi caldi, quali infanzia, scuola, famiglie, comunità, sempre più articolati e complessi e che abbisognano dell'introduzione di servizi specifici. Una vera e propria svolta nella lotta alle disuguaglianze territoriali e alla povertà educativa deriva dalla politica nazionale, che recepisce e accoglie quanto stabilito nel *Quadro di riferimento europeo* sopra menzionato, attraverso la definizione di iniziative e di programmi convergenti nel noto *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR) (Governo Italiano, 2021). Il PNRR è uno strumento programmatico della durata di sei anni (2021-2026) con cui l'Italia intende attuare le disposizioni previste da una raccolta di misure



aggregate nel piano europeo *NextGeneration* EU(NGEU). In particolare, il PNRR dedica alla *Missione 4*, concernente il settore dell'Istruzione e della Formazione, un ruolo centrale nel processo di ripresa sociale ed economica. Tale *Missione* si articola in due *Componenti*: la prima (M4C1), volta al potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione, dalla scuola dell'infanzia all'università; la seconda (M4C2), centrata sul collegamento ricerca e impresa. Il programma PNRR, dedicato all'istruzione, si traduce in *Futura – La scuola per l'Italia di domani*, che coniuga le diverse azioni e iniziative in: *6 riforme* (Istituti tecnici e professionali, Istituti Tecnici Superiori, Orientamento, Reclutamento del personale docente, Riorganizzazione del sistema scolastico, Scuole di alta formazione e formazione continua) e *10 linee di investimento* di cui 6 in infrastrutture (Nuove scuole, Asili nido e scuole dell'infanzia, Mense scolastiche, Potenziamento delle strutture sportive, Sicurezza scolastica e Scuola 4.0) e 4 *piani di investimento per competenze* (Riduzione delle disparità territoriali, Riforma e sviluppo degli ITS, Educazione digitale, Nuove competenze). Queste azioni mirano a ridurre il tasso di abbandono scolastico e a migliorare il livello delle competenze degli studenti. In particolare, la linea di investimento *Riduzione dei divari territoriali* (1.4) definisce le misure volte sia a prevenire sia a contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico.

Il Decreto Ministeriale n. 170 del 24 giugno 2022 dispone una prima distribuzione delle risorse alle istituzioni scolastiche statali secondarie di primo e secondo grado secondo i seguenti indicatori di fragilità calcolati su base regionale: indice ELET (65%); numero di studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado della regione di riferimento (20%); tasso di popolazione priva di diploma di scuola secondaria nella fascia d'età tra i 25 e i 64 anni (5%); tasso di famiglie con cinque o più componenti (5%); tasso di fragilità degli apprendimenti, c.d. "dispersione implicita" almeno pari o superiore all'8%, nel rispetto di target e milestone del PNRR. Le istituzioni scolastiche beneficiarie promuovono la collaborazione tra scuola e comunità locale, valorizzando le risorse territoriali (istituzionali e del terzo settore) per migliorare l'inclusione e l'accesso al diritto allo studio. Questo avviene attraverso attività di co-progettazione e opportunità di potenziamento delle competenze, integrate con il percorso curricolare e le attività extracurricolari.

In ciascuna istituzione è previsto un gruppo di lavoro per coordinare la prevenzione della dispersione scolastica, nominando uno o più docenti referenti. Questi gruppi hanno il compito di rafforzare l'autonomia nella prevenzione della dispersione e migliorare l'organizzazione interna in chiave inclusiva.

Le azioni sono attuate secondo un cronoprogramma pluriennale, rispettando i milestone e i target del PNRR avvalendosi di un approccio longitudinale e preventivo, mirato a ridurre l'insuccesso scolastico.

Il Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022 introduce *Le linee guida per l'orientamento scolastico* (M4C1) per rafforzare il raccordo tra ciclo di istruzione e formazione, per contrastare la dispersione scolastica e favorire l'accesso all'istruzione terziaria.

Nelle linee strategiche italiane l'orientamento rappresenta un processo continuo che pone il soggetto a identificare interessi, capacità, competenze, attitudini, opportunità e risorse al fine di prendere decisioni in modo responsabile in merito all'istruzione, alla formazione, e all'occupazione. A partire dall'anno scolastico 2023/24, le Istituzioni Scolastiche hanno previsto l'introduzione di nuove figure di riferimento: il docente tutor e il docente orientatore. Il docente tutor ha il compito di supportare gli studenti nella loro crescita personale e formativa. Le sue principali responsabilità includono la personalizzazione dell'apprendimento, la creazione di un E-portfolio, la consulenza alle famiglie. Il docente orientatore si concentra sull'orientamento degli studenti, aiutandoli ad effettuare scelte consapevoli riguardo al futuro e nelle fasi di transizione tra diversi livelli di istruzione (MIM, 2022).

A partire dall'esperienza maturata con il precedente *PON Inclusione 2014-2020*, il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali adotta il *Programma Nazionale Inclusione e lotta alla povertà 2021-2027*. Il principale obiettivo riguarda la promozione dell'inclusione sociale e il contrasto alla povertà, mediante un approccio integrato che ne risolva le cause profonde. Il *Programma Nazionale 21-27* si integra con le progettualità proposte dal PNRR dando vita al progetto *Agenda Sud* (DM del 30 agosto 2023, n. 176) rivolto alle scuole statali primarie, secondarie di primo e di secondo grado delle Regioni del Mezzogiorno: Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sardegna e Sicilia. Gli interventi sono finalizzati al superamento dei divari negli

apprendimenti tra Nord e Sud Italia. Il Piano di durata biennale (2023-2025) è finanziato in parte a valere sulle risorse del PNRR, in parte su quelle del PON “Per la scuola” 2014-2020 e del PN “Scuola e competenze” 2021-2027.

Il Decreto Ministeriale n.19 del 2 febbraio 2024 destina ulteriori risorse a favore dei *Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* (CPIA), al fine di garantire la riduzione dei divari territoriali negli apprendimenti e il contrasto alla dispersione scolastica con la realizzazione di interventi di tutoraggio e percorsi formativi in favore degli studenti a rischio di abbandono scolastico e giovani che abbiano già abbandonato la scuola. Ulteriori fondi (D.M. n. 41 del 7 marzo 2024) sono stati destinati in favore dei *Centri Territoriali di Supporto*, al fine di garantire la presenza sul territorio di istituzioni scolastiche di riferimento per la consulenza, formazione, collegamento e monitoraggio a supporto dei processi di inclusione, per lo sviluppo, la diffusione e il miglior utilizzo di ausili, sussidi didattici e di nuove tecnologie per la disabilità.

In linea con quanto stabilito dal Titolo V della Costituzione, le Regioni hanno potestà legislativa concorrente in materia di istruzione ed esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale. A tal proposito, nei paragrafi successivi verrà riservato un particolare focus sulle Regioni del Sud Italia coinvolte nel *PRIN 2022 E4PED*: Campania (par. 2), Sardegna (par. 3) e Sicilia (par. 4). Dal punto di vista strutturale, ciascun paragrafo prevede una breve presentazione del fenomeno a livello regionale, qualche dato tratto dall'Ufficio Scolastico Regionale (USR) e le iniziative più salienti implementate nelle differenti realtà territoriali.

## **2. Regione Campania**

La Campania è una regione caratterizzata da ampie aree territoriali a forte degrado sociale ed economico, densamente popolate, in cui la dispersione scolastica, gli abbandoni, l'emarginazione di consistenti fasce sociali raggiungono livelli preoccupanti. A ciò si aggiungono i forti condizionamenti, economici e culturali derivanti dalla presenza di una notevole criminalità organizzata di stampo camorristico.

Già caratterizzata da un contesto poco promettente, la regione si colloca tra le ultime regioni nell'analisi degli indicatori di performance relativi alla dispersione e all'abbandono scolastico (MIUR, 2019), anche se con una marcata eterogeneità interna. In questo scenario, è necessario attuare interventi per ridurre i danni causati dagli insuccessi formativi, ma è altrettanto fondamentale investire risorse per invertire una tendenza negativa che da troppo tempo segna questa regione.

La Città metropolitana di Napoli per esempio, presenta elevati fattori di rischio di dispersione scolastica e di disagio educativo, aggravati in alcune aree dove si concentrano alti tassi di abbandono scolastico.

Con la Decisione C(2022) 6831 del 20 settembre 2022, la Commissione Europea ha approvato il *Programma Regionale POR Campania FSE+* per il periodo di programmazione 2021-2027. Tale azione ha previsto una integrazione con altri fondi e programmi, in particolare con i Fondi nazionali che sostengono le politiche ordinarie FESR, i PON, e il FAMI oltre che con il PNRR

Nell'ambito del *Programma PR Campania FSE+ 2021/2027* sono stati selezionati obiettivi strategici che consentono il sostegno ad interventi di contrasto alla dispersione scolastica, volti a garantire la riduzione della disparità nell'accesso ai servizi di istruzione e formazione – assicurare il sostegno alla scuola quale presidio di legalità ed integrazione – affinché sia assicurato a tutti un livello adeguato di competenze, attraverso il diritto allo studio, sia contrastata la povertà educativa, anche valorizzando l'apporto del terzo settore, sia prevenuto l'insuccesso formativo, agendo sull'educazione prescolare, intervenendo sulle condizioni di partenza e di contesto.

Inoltre, la *Legge n. 18 del 29 dicembre 2022*, "Disposizioni per la formazione del bilancio di previsione finanziario per il triennio 2023-2025" della Regione Campania - Legge di stabilità regionale 2023 TITOLO I – Interventi a sostegno delle politiche regionali – al comma 1 dell'art. 2 stabilisce che "La Regione adotta programmi, azioni ed ogni altra iniziativa utile tesa a contrastare la dispersione scolastica, la povertà educativa ed il disagio minorile". Ai sensi dell'art. 2 della Legge n. 18 del 29 dicembre 2022 vengono adottate le "Linee guida contenenti criteri, modalità e premialità degli avvisi e dei bandi pubblici finalizzati in via diretta o indiretta al contrasto della dispersione

scolastica, della povertà educativa e del disagio minorile” che promuovono bandi e avvisi che comprendono tra le proprie finalità il contrasto alla dispersione scolastica, alla povertà educativa ed al disagio minorile che agiscono sia in via preventiva, oppure attraverso interventi da porre in essere quando il fenomeno è già presente, anche con azioni “compensative” da rivolgere ai minori che sono già fuoriusciti dal circuito formativo.

Il *Decreto Caivano* (legge n. 159 del 2023) ha introdotto misure che riguardano la scuola e, tra queste, di particolare rilievo è l'articolo 12, sul quale è necessario richiamare la massima attenzione di docenti e famiglie. L'articolo prevede una nuova disciplina sull'esercizio dei poteri dei sindaci e dei dirigenti scolastici, ai fini della vigilanza sull'adempimento dell'obbligo di istruzione, e un inasprimento delle pene verso i soggetti inadempienti, ossia i genitori del minore o chi eserciti la responsabilità genitoriale. I docenti e l'Ufficio Alunni verificano la frequenza degli alunni soggetti all'obbligo di istruzione, individuando coloro che si assentano per più di 15 giorni, anche non consecutivi, nel corso di tre mesi, senza giustificati motivi, predisponendo i conseguenti atti per la firma del Dirigente Scolastico.

Nel caso in cui l'alunno non riprenda la frequenza entro sette giorni dalla comunicazione al responsabile dell'adempimento dell'obbligo di istruzione (genitore del minore o chi eserciti la responsabilità genitoriale), il dirigente scolastico avvisa entro sette giorni il sindaco affinché questi proceda all'ammonizione del responsabile medesimo invitandolo ad ottemperare alla legge.

In ogni caso, costituisce elusione dell'obbligo di istruzione la mancata frequenza di almeno un quarto del monte ore annuale personalizzato senza giustificati motivi.

Inoltre, nel *Decreto-legge 48/2023*, convertito con modificazioni dalla *Legge n. 85/2023*, è stato introdotto, all'articolo 2, il comma 3-bis secondo il quale: “Non ha altresì diritto all'Assegno di inclusione il nucleo familiare per i cui componenti minorenni non sia documentata la regolare frequenza della scuola dell'obbligo”.

### 2.1. *Qualche dato tratto dall'Ufficio Scolastico Regionale*

Un interessante contributo è fornito dalla Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale (USR) per la Campania. Rispetto alle rilevazioni ISTAT 2023 le indagini svolte a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania utilizzano una metodologia diversa, basata su dati puntuali forniti dalle scuole e dal SID (Sistema Informativo dell'Istruzione), che ci permettono di fotografare la situazione anno per anno, di stimare le tendenze, di effettuare comparazioni a livello territoriale.

La rilevazione di febbraio 2024 fa seguito alle precedenti rilevazioni – condotte negli anni scolastici 2021/22 e 2022/23 – ed è finalizzata a monitorare le frequenze irregolari e le mancate frequenze degli alunni delle scuole della Campania in coerenza con le progettualità in atto nel quadro del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e le recenti innovazioni normative in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione. Le scuole hanno inoltre comunicato le segnalazioni inviate alle Procure presso i Tribunali per i minori, in coerenza con le indicazioni fornite dalla Direzione Generale nel gennaio 2024. Occorre precisare, in via preliminare, che il campo di indagine è stato delimitato al periodo dell'obbligo di istruzione (quindi dalla classe prima della scuola primaria alla classe seconda degli Istituti di istruzione secondaria di II grado) ed alle scuole statali: la rilevazione non ha dunque interessato i CPIA e gli Istituti paritari. Inoltre, alle Istituzioni scolastiche è stato chiesto di indicare i dati relativi alla sede principale, in modo che fosse possibile individuare le aree geografiche di maggiore criticità, corrispondenti ai Comuni e, per Napoli, alle 10 Municipalità. Sono state focalizzate tre principali aree di indagine: a) *mancata frequenza*, ossia il numero di alunni iscritti al 1° settembre 2023 ed il numero di quanti non hanno mai frequentato alla data del 31 gennaio 2024; b) *frequenze irregolari*, il campo è stato diviso in due sottocampi: numero di alunni con giorni di assenza compresi tra 25% e 50% dei giorni di lezione totali e numero di alunni con giorni di assenza superiori al 50% dei giorni di lezione totali, nel periodo settembre-gennaio 2024 e distinti per classi; c) *segnalazioni inadempienza obbligo di istruzione*, indicare il numero di segnalazioni alla data del 31/01/2024, inviate al Comune e alla Procura della Repubblica presso il Tribunale per i minorenni.

Su un totale di 959 istituzioni scolastiche statali hanno risposto, alla data di termine della rilevazione, fissata al 26 febbraio 2024, 892 scuole, pari al 93% della popolazione considerata.

Su un totale di 476.155, gli alunni che non hanno mai frequentato sono 2349. Gli alunni con giorni di assenza compresi tra il 25% e 50% dei giorni di lezione totali sono 18.189; gli alunni con giorni di assenza maggiori del 50% dei giorni di lezione sono 4.325; segnalazioni di inadempienza inviate al Comune e alla Procura della Repubblica presso il tribunale per i minorenni al 26 febbraio 2024 sono 2637.

Paragonando i trend relativi agli ultimi due anni scolastici (2021/2022, 2022/2023) si evince un calo del fenomeno della dispersione.

## *2.2. Raccolta delle esperienze significative*

### *Piattaforma digitale sulla dispersione scolastica*

Il Comune di Napoli si è dotato di una piattaforma digitale sulla dispersione scolastica su cui far convogliare tutto il procedimento delle segnalazioni, ammonizioni e denunce che viene condiviso tra i vari attori istituzionali. Una piattaforma online partecipata dove ciascuna scuola può inserire i dati della segnalazione di un caso di possibile dispersione scolastica e di conferma dell'evasione. Il Servizio Dispersione Scolastica del Comune di Napoli procede a redigere e notificare le Ammonizioni, le Denunce elaborando anche le statistiche per ciascun anno scolastico e gestendo contestualmente la piattaforma; i Centri Servizi Sociali Territoriali provvedono a prendere in carico gli alunni segnalati in piattaforma dalle scuole, contattando le famiglie e recandosi presso le stesse per individuare le problematiche che sono all'origine della segnalazione del possibile caso di evasione scolastica e riportano sulla piattaforma gli esiti del loro operato. La piattaforma, inoltre, è aperta e consultabile, oltre che dai servizi/uffici comunali che ne facciano richiesta per i loro scopi istituzionali sia dalla Procura della Repubblica presso il Tribunale per i minorenni di Napoli sia dall'Ufficio scolastico Regionale della Campania per le necessità di competenza dei loro uffici legati all'evasione scolastica ed al suo contrasto.

### *Il programma Scuola Viva*

La Regione ha adottato il programma *Scuola Viva* (Regione Campania, 2014-20) di durata triennale, finanziato mediante risorse del Fondo Sociale Europeo, con cui sono stati realizzati interventi volti a potenziare l'offerta formativa del sistema scolastico regionale. L'obiettivo è innalzare il livello della qualità della scuola campana e rafforzare la relazione tra scuola, territorio, imprese e cittadini.

### *Il "Patto educativo per la Città metropolitana di Napoli"*

Nel 2022 è stato firmato *Il Patto educativo per la Città metropolitana di Napoli* finalizzato a creare i presupposti per la realizzazione di programmi e interventi integrati, volti a contrastare e prevenire i fenomeni della povertà educativa, della dispersione scolastica e del disagio formativo, nell'area metropolitana di Napoli. Il Patto individua tra gli obiettivi quello di porre in essere azioni di prevenzione della dispersione scolastica e del disagio formativo, rafforzando le attività didattiche ed educative da personalizzare all'interno di programmi specifici di mentoring e tutoring delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti.

### *Protocollo d'intesa per il contrasto della dispersione scolastica*

A marzo 2024 presso la Prefettura di Salerno, è stato sottoscritto un significativo protocollo d'intesa, al fine di contrastare, con azioni coordinate, il fenomeno preoccupante della dispersione scolastica che affligge tutto il Sud e in particolare la regione Campania.

Il protocollo, che si avvale di modelli allegati per agevolare l'applicazione delle normative, stabilisce una serie di fasi procedurali per individuare e affrontare i casi di alunni non in regola con l'obbligo scolastico.



### 3. Regione Sardegna

La Sardegna sta attraversando un periodo di significative trasformazioni socio-economiche, caratterizzate da preoccupanti tendenze demografiche e persistenti criticità nel sistema educativo. L'isola si configura come un territorio dalle peculiarità complesse, dove le problematiche demografiche si intrecciano con le difficoltà del sistema scolastico, in un contesto che presenta sfide strutturali legate all'insularità. I dati più recenti evidenziano una regione che, nonostante le sue potenzialità legate al turismo e all'agroalimentare, deve affrontare un progressivo spopolamento, un invecchiamento della popolazione e indicatori educativi che segnalano persistenti difficoltà nel percorso formativo delle giovani generazioni.

Secondo i dati Istat aggiornati al primo gennaio 2025, la popolazione sarda continua a diminuire a un ritmo allarmante, con una perdita di oltre 9.000 residenti nell'ultimo anno (-5,8 per mille). E mentre molti giovani sono costretti ad emigrare per cercare lavoro, non ve ne sono altrettanti che si trasferiscono dall'estero: la Sardegna resta ultima in Italia per percentuale di popolazione straniera, con un dato fermo al 3,55%, rispetto al 9,20% della media nazionale.

Particolarmente preoccupante è la composizione demografica, con una progressiva riduzione della popolazione giovane. Gli under 15 rappresentano oggi meno del 10% della popolazione totale, collocando la Sardegna all'ultimo posto tra le regioni italiane.

Secondo i dati del MIM il totale degli studenti iscritti al 31 agosto 2024 nelle scuole statali sarde, dalla primaria alla secondaria di II grado, era di 157.801, contro i 161.142 dell'a.s. precedente, e i 176.164 del 2015/16. Questo marcato calo degli iscritti si ripercuote sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, che vanno incontro, di anno in anno, a processi di accorpamento noti come *dimensionamento scolastico* <sup>(2)</sup>. Alcuni centri perdono i punti di accesso all'istruzione pubblica, mentre in altri casi la sede principale della scuola, con la direzione, gli uffici e spesso altri servizi collegati, viene spostata in un centro maggiore. La medesima

---

(2) Più in generale, per dimensionamento scolastico s'intende: l'istituzione, l'aggregazione, la fusione e la soppressione di scuole al fine di avere istituzioni scolastiche con una popolazione definita dal legislatore come ottimale.

tendenza a privilegiare i centri maggiori è presente anche nelle iscrizioni degli studenti. Ciò conduce, da una parte ad alti tassi di pendolarismo e a classi sovraffollate nei centri urbani maggiori e, dall'altra ad una difficoltà da parte dei centri minori a garantire la continuità didattica sia di anno in anno che durante l'anno, in caso di assenza del docente titolare, esponendo dunque gli studenti alla perdita significativa di ore di lezione.

Queste fragilità del sistema educativo si evidenziano negli alti tassi di dispersione implicita ed esplicita manifestate dall'isola, che storicamente tende a collocarsi fra i primi posti su scala nazionale, in linea con le altre regioni del Mezzogiorno.

E questo nonostante la Regione Sardegna possa vantare una sistematicità nel portare avanti azioni volte al contrasto del fenomeno che risalgono almeno all'anno scolastico 2007/2008 e l'istituzione dell'Osservatorio regionale sulla dispersione scolastica a partire dall'anno 2017 (Delib.G.R. n. 48/35 del 17.10.2017).

A partire dall'anno 2015, inoltre, con Deliberazione n. 49/8 del 6 ottobre 2015, la Regione Sardegna avvia il *Bando Iscol@*, con l'obiettivo di "migliorare la qualità dell'offerta formativa [...] attraverso azioni extracurricolari centrate sulla metodologia della didattica innovativa laboratoriale" e per il quale "vengono proposti sette ambiti di intervento basati sulle tecnologie applicate alla didattica come strumento per la lotta alla dispersione scolastica".

Pur cambiando successivamente nome (*Tutti a Iscol@* nell'anno scolastico 2019/20 e "*Si torna) tutti a Iscol@*" nel 2020/21) il principale bando regionale volto alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica, ha mantenuto la medesima struttura, arricchendosi nel 2021/2022 di una nuova linea per il potenziamento della lingua inglese.

Nell'a.s. 2023/2024, viene varato il *bando PRO.G.RE.S.S.I - PROGetti per il REcupero e il Supporto agli Studenti nell'Innovazione*, il quale andrà a svilupparsi nel triennio 2023/2026.

Agendo in continuità con il Programma "*Tutti a Iscol@*", il suddetto Avviso pubblico, intende "agire sulla dispersione e sull'abbandono scolastico in modo preventivo, cercando di lavorare sulle cause piuttosto che sugli effetti".

Dal punto di vista delle linee d'intervento, mantiene la struttura dei precedenti (le linee RECUPERIAMO e AIUTIAMOCI sono in continuità con le linee A e B), eliminando, però, la linea C, che viene sostituita da una linea di educazione all'uso del digitale (linea DIGITIAMO).

Con la DGR 38/2 del 21 dicembre 2022, inoltre, la Giunta Regionale ha effettuato la Presa d'atto del *Programma Regionale FESR Sardegna* per il periodo dal 1° gennaio 2021 al 31 dicembre 2027. Il Programma, approvato dalla Commissione europea con la Decisione C(2022)7877 del 26 ottobre 2022, è articolato in 6 Priorità principali che tracciano le traiettorie verso una transizione sostenibile, in accordo con la *Strategia Regionale di Sviluppo Sostenibile e gli obiettivi di Sardegna 2030*.

La Priorità 5 si concentra, in ambito educativo, sulla riduzione della dispersione scolastica e il miglioramento dei sistemi di istruzione e presenta fra i suoi obiettivi specifici: “migliorare la parità di accesso a servizi di qualità e inclusivi nel campo dell'istruzione, della formazione e dell'apprendimento permanente mediante lo sviluppo di infrastrutture accessibili, anche promuovendo la resilienza dell'istruzione e della formazione online e a distanza”.

Il riferimento alla “resilienza dell'istruzione” e alla “formazione online e a distanza” sembra in linea con i dati riportati circa la bassa densità abitativa dell'isola e la tendenza allo spopolamento dei piccoli centri, collocati prevalentemente nelle aree interne, come pure alla necessità di lasciare dei presidi educativi e di colmare i divari territoriali attraverso lo sviluppo di “infrastrutture accessibili”.

### *3.1. Qualche dato tratto dall'Ufficio Scolastico Regionale*

L'Ufficio Scolastico Regionale (USR) per la Sardegna, in linea con l'Ufficio di Statistica del MIM, adotta un sistema di rilevazione della dispersione che si basa sulla differenza di iscritti in una fascia temporale di due o cinque anni.

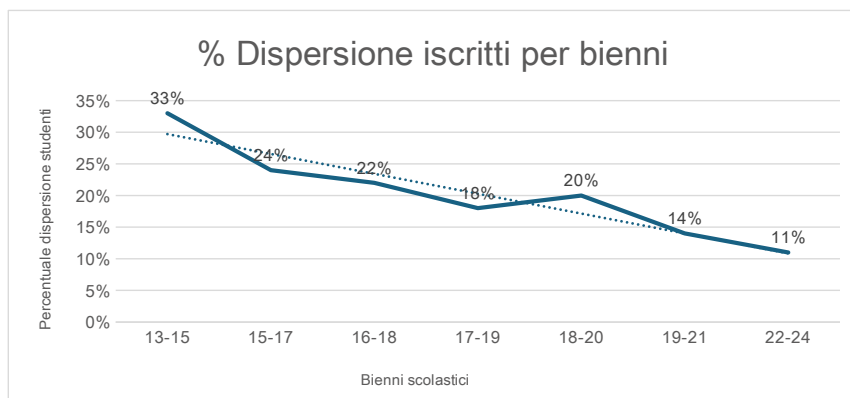
Nello specifico si calcolano: a) le differenze nella numerosità degli iscritti alla classe prima in un determinato anno scolastico e alla classe terza, due anni dopo, per indagare la dispersione al termine dell'obbligo di istruzione, che in Italia come è noto è fissato al 16° anno d'età; b)

la differenza di iscritti alla classe prima in un determinato anno scolastico e alla classe quinta, cinque anni dopo, per indagare la dispersione al termine del secondo ciclo, corrispondente al 18° anno d'età.

Tale analisi non ha previsto distinzioni fra maschi e femmine e stranieri arrivati/nati, ha incluso tutte le scuole statali e paritarie di II grado dell'isola, ma non ha incluso i percorsi di formazione professionale, cosiddetti IeFP, che sono gestiti dalla Regione; è stata effettuata in modo sistematico per il periodo compreso tra il 2015 e il 2023 conducendo alla individuazione di un trend del fenomeno in un lasso di tempo significativo (10 anni).

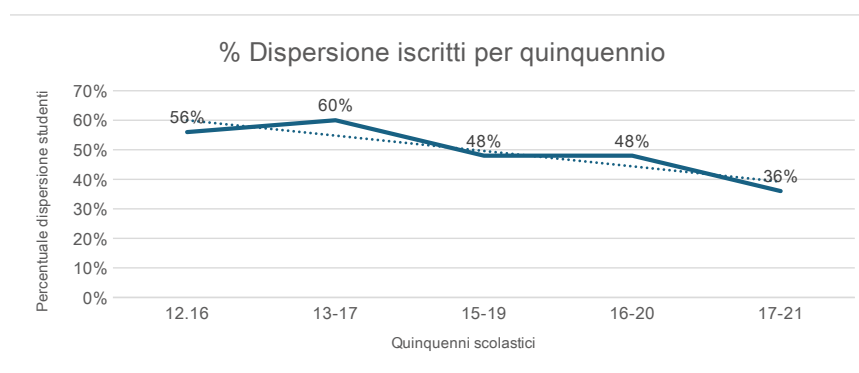
Come si può notare dal grafico seguente, i tassi di dispersione che si verificano entro il periodo del cosiddetto “obbligo formativo” vanno dal 33% del biennio 2013/15, al 24% del 2015/17, per poi scendere al 14% nel biennio 2019/21.

Pur presentando dati allarmanti, l'andamento appare in diminuzione e tale diminuzione è confermata da un'ulteriore analisi fatta da noi su dati dell'USR. Utilizzando il medesimo metodo utilizzato per le serie precedenti, si è calcolata la percentuale degli iscritti in prima nell'a.s. 2022/23 che non risultano iscritti alla terza nell'a.s. 2024/25 e tale percentuale, in linea con il suddetto andamento, risulta essere inferiore alla serie precedente (11%) (Figura 3.1).



**Figura 3.1.** Andamento della dispersione degli iscritti alla scuola secondaria di II grado nei bienni considerati. Per il biennio 2022-24 la percentuale è frutto di una nostra elaborazione su dati forniti dall'USR Sardegna.

Ancora più allarmanti sono i dati degli studenti dispersi fra la classe prima e la classe quinta, che variano dal 60% del quinquennio 2013/17 al 36% del quinquennio 2017/21 (Figura 3.2). Dal confronto fra i suddetti dati si può facilmente evincere che alcuni studenti ottemperano all'obbligo formativo, ma non conseguono un diploma, per lo meno non entro la fascia temporale stabilita.



**Figura 3.2.** Andamento della dispersione degli iscritti alla scuola secondaria di II grado nei quinquenni considerati.

A questi dati si aggiungono i dati degli ammessi all'Esame di Maturità 2024: mentre la media nazionale è del 96,4% degli ammessi, la Sardegna col suo 92,6% detiene il record del numero più basso. Pertanto, il 7,4% di studenti non ammessi a sostenere l'ultimo Esame di Maturità va anch'esso ad ingrossare il numero delle fila di coloro che non detengono un diploma a livello regionale.

### 3.2. Raccolta delle esperienze significative

Il bando "Visite didattiche e progetti speciali per le scuole – 2024-2026" della Regione Autonoma della Sardegna prevede finanziamenti a progetti che abbiano fra le finalità esplicite: prevenire l'abbandono scolastico; favorire il successo formativo e l'empowerment degli studenti; migliorare il benessere e il clima scolastico. Il bando sottolinea l'importanza di

favorire l'inclusione scolastica, promuovendo la partecipazione attiva di tutti gli studenti, in particolare quelli in situazioni di svantaggio economico, sociale o culturale. A tal fine incentiva attività formative al di fuori del contesto scolastico tradizionale, come visite didattiche e laboratori, per rendere l'apprendimento più coinvolgente. Inoltre, valorizza metodologie didattiche innovative ed esperienziali, che rafforzino il legame tra scuola, territorio e patrimonio culturale. Il bando promuove reti tra scuole e partnership con enti locali, musei, fondazioni, associazioni, per rafforzare il senso di appartenenza degli studenti al contesto locale ed offrire opportunità educative alternative e stimolanti.

L'Avviso "*L@Scuola* anni scolastici 2024/2025 – 2025/2026 – 2026/2027" della Regione Autonoma della Sardegna mira a rafforzare l'offerta formativa per prevenire la dispersione scolastica, attraverso il finanziamento di laboratori didattici extracurricolari. Questi laboratori sono destinati prioritariamente a studenti a rischio di abbandono, con difficoltà di apprendimento o integrazione. L'iniziativa intende consolidare la didattica laboratoriale come strumento per contrastare l'esclusione sociale e favorire la crescita personale degli studenti, nonché rendere la scuola più attrattiva e coinvolgente. I laboratori proposti devono rientrare in sei ambiti tematici: Educazione alla Cittadinanza Globale; Educazione digitale; Arte e Creatività; Lingue; Innovazione e imprenditorialità; Area Salute e Benessere.

#### **4. Regione Sicilia**

La Sicilia si conferma tra le regioni italiane con i più elevati tassi di dispersione scolastica, fenomeno che assume dimensioni critiche nel passaggio tra cicli d'istruzione e nelle aree socio-economicamente svantaggiate. Nel 2023, il tasso regionale di abbandono (17,1%) ha superato di quasi il doppio la media nazionale (10,5%), collocando l'isola al vertice delle criticità europee.

Il contesto siciliano presenta caratteristiche specifiche che influenzano tale problema. Tra i fattori più rilevanti si possono identificare: il contesto socio-economico, con un tasso di povertà relativa tra i più alti d'Italia (24,3% nel 2022); l'elevato tasso di disoccupazione giovanile

(39,8% nella fascia 15-24 anni); i divari infrastrutturali, con significative carenze nelle infrastrutture scolastiche e nei servizi di supporto all'educazione; fattori culturali, con una percezione talvolta limitata del valore dell'istruzione; e in alcune aree, la presenza della criminalità organizzata, che può rappresentare un fattore di rischio aggiuntivo (SVIMEZ, 2022).

Le politiche e gli interventi di contrasto alla dispersione scolastica implementati in Sicilia hanno trovato forza in un modello di governance territoriale multilivello (regionale, provinciale, di area), esperienza unica sul territorio nazionale, costituito dalla rete degli Osservatori per il contrasto alla dispersione scolastica.

Con Decreto n. 433 del 13/08/2024, il Direttore Regionale dell'Ufficio Scolastico Regionale ha istituito l'Osservatorio regionale per il contrasto alla dispersione scolastica, rafforzando il lavoro capillare sviluppato in 15 anni di esperienza pregressa dagli osservatori provinciali.

L'assetto interistituzionale dell'Osservatorio mira a coordinare le risorse istituzionali al fine di implementare politiche più incisive contro il fenomeno.

A livello territoriale, gli Osservatori di area sulla dispersione scolastica sono 41 in Sicilia, dislocati nei territori dove maggiore è il rischio di dispersione scolastica e di devianza giovanile, con sede nelle Istituzioni scolastiche individuate nelle diverse province siciliane. Un elemento chiave nel funzionamento di questo sistema è rappresentato dagli operatori psicopedagogici di territorio (49 OPT nel territorio siciliano) che hanno il compito di prevenire e contrastare le diverse fenomenologie di dispersione scolastica e qualificare i bisogni educativi didattici e psicosociali dell'utenza.

La peculiarità del modello siciliano, con la sua rete capillare di osservatori territoriali, costituisce un'infrastruttura che, se adeguatamente valorizzata e innovata, può rappresentare un punto di forza per le politiche di contrasto alla dispersione garantendo una presenza diffusa che facilita l'adattamento degli interventi alle specificità locali oltre a favorire lo sviluppo di modalità di interazione sempre più strutturate con il terzo settore.

Inoltre nell'Ambito del Programma *Fondo Sociale Europeo Plus* (FSE+) 2021- 2027 Obiettivo di Policy 4 "Un'Europa più sociale"

Regolamento (UE) n. 2021/1060 e Regolamento (UE) n. 2021/1057 la Regione Siciliana - Dipartimento dell'Istruzione, dell'Università e del Diritto allo studio con l'Avviso 10/2023 ha avviato un intervento destinato primariamente a contenere il fallimento formativo in aree territoriali ad elevata povertà educativa attraverso l'attivazione del tempo prolungato e tempo pieno negli Istituti scolastici statali della scuola secondaria di I grado e nel primo biennio del II grado.

La finalità è di rafforzare l'azione di contrasto alla dispersione e abbandono scolastico agendo sia in termini preventivi che di recupero. Gli interventi intendono creare occasioni di incontro tra i vari soggetti della comunità educante per il contrasto agli stereotipi e alle forme di discriminazione, prevenendo la violenza di genere e il bullismo e sollecitando l'esercizio della cittadinanza attiva e della partecipazione consapevole.

#### 4.1. *Qualche dato tratto dall'Ufficio Scolastico Regionale*

L'USR Sicilia ha istituito un programma di monitoraggio annuale della dispersione scolastica esplicita che, dal 2023, coinvolge la totalità dei plessi scolastici operanti nella regione, con la sola esclusione delle sedi carcerarie, ospedaliere e serali, oltre alle istituzioni educative paritarie private e municipali, nonché agli istituti per l'istruzione e la formazione professionale (IeFP)<sup>(3)</sup>.

Il monitoraggio adotta un indicatore aggregato, denominato *Indice di Dispersione Scolastica Globale* (IDSG), il quale si basa su cinque fenomeni distinti: evasione, abbandono, mancato adempimento dell'obbligo di istruzione, mancata convalida dell'anno scolastico per assenze e mancata ammissione all'anno successivo a causa di gravi carenze.

Il dossier relativo ai dati della dispersione scolastica in Sicilia (USR, 2023) evidenzia un leggero decremento complessivo rispetto all'anno precedente (da 4,55 nel 2022 a 4,14 nel 2023). Tale tendenza è rilevata sia nella scuola secondaria di primo grado (da 2,72 nel 2022 a 2,26 nel

---

(3) Nell'anno scolastico 2022-23, sono stati monitorati 1372 plessi per la scuola primaria, 640 per le scuole medie e 523 per le scuole superiori. Fonte: USR (2023), *La dispersione scolastica in Sicilia. Monitoraggio dati a.s. 2022-23*.



2023) che di secondo grado (da 10,7 nel 2022 a 8,78 nel 2023), mentre il valore rimane sostanzialmente invariato con riferimento alla scuola primaria (da 0,48 nel 2022 a 0,49 nel 2023).

I dati riferiti alle singole province mettono in luce l'estrema eterogeneità della condizione.

Con riferimento all'anno scolastico 2022/23, alla scuola primaria l'ISDG più alto si riscontra a Siracusa (1,11), mentre il più basso a Caltanissetta (0,27). Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado, l'ISDG più alto è rilevato nella provincia di Agrigento (3,49), mentre nella scuola secondaria di secondo grado è evidenziato nella provincia di Trapani (10,47).

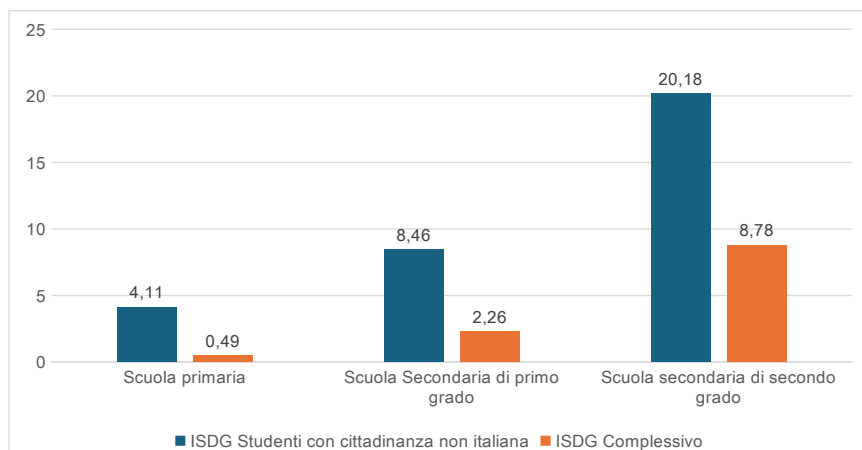
È nella provincia di Messina che si registra, invece, l'ISDG più basso con riferimento a questi ultimi due ordini di scuola, rispettivamente 1,09 per la secondaria di primo grado e 6,53 per la secondaria di secondo grado<sup>(4)</sup>.

Dai dati emerge che la componente principale nei tre ordini di scuola è costituita dai "non ammessi". Seguono le categorie relative agli "evasori" e agli "abbandoni" nella scuola primaria, mentre nelle scuole secondarie la seconda categoria di maggiore incidenza è rappresentata dalla "mancata convalida dell'anno scolastico". Si evidenzia, inoltre, la presenza della categoria del "non assolvimento", assente nella scuola primaria.

Il focus fornito dal Dossier (USR, 2023) sugli studenti con cittadinanza non italiana evidenzia una situazione di rischio maggiore per gli studenti appartenenti a questa categoria. L'ISDG, calcolato considerando i casi di dispersione sul totale degli studenti iscritti con cittadinanza non italiana per ordine di scuola, delinea un quadro allarmante (Figura 3.3.).

---

(4) Si tratta tuttavia di una delle poche province in cui si riscontra un aumento significativo del valore ISDG 2023 rispetto al precedente nella scuola primaria e secondaria di secondo grado.

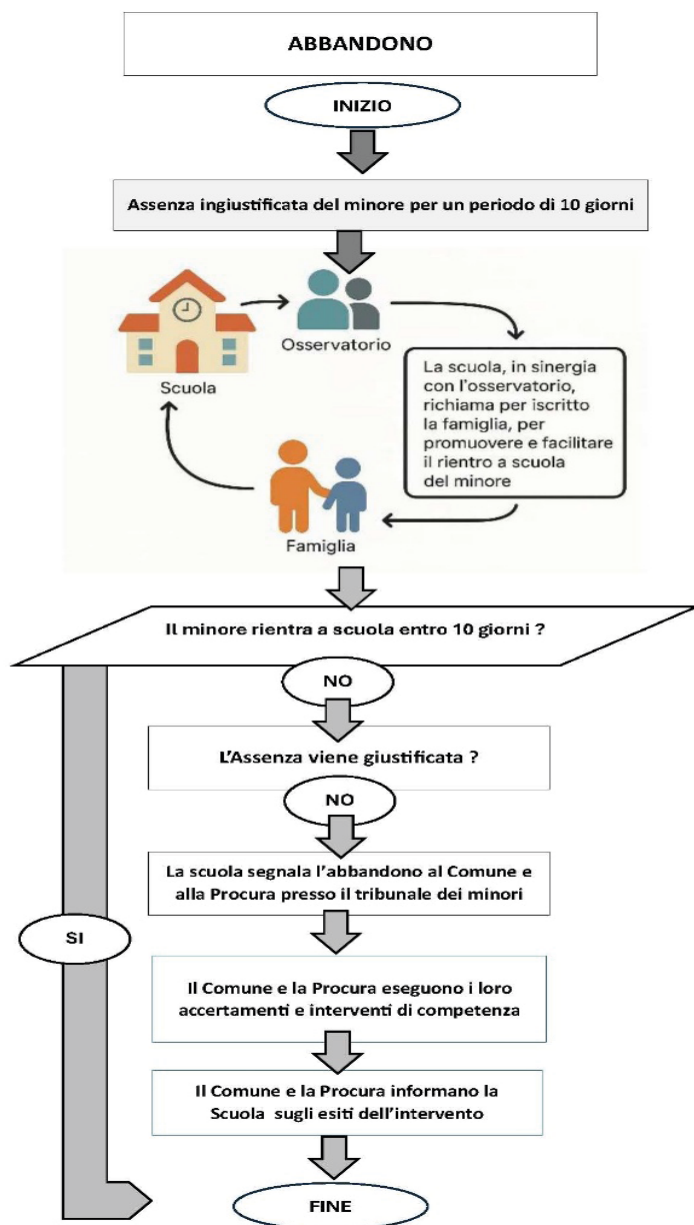


**Figura 3.3.** ISDG di studenti con cittadinanza non italiana e complessivo per ordine di scuola (USR Sicilia, 2023).

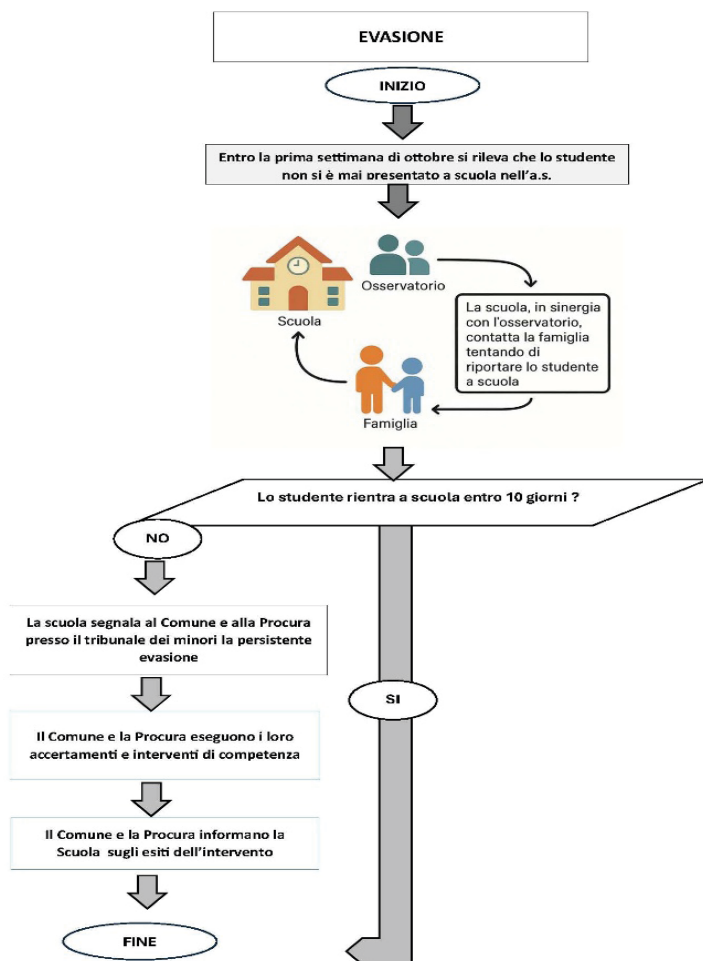
Le procedure di segnalazione adottate da tutte le scuole, a garanzia dell'uniformità degli interventi e degli strumenti utilizzati, costituiscono un ulteriore supporto per la creazione di reti territoriali e nuove alleanze finalizzate a contrastare la dispersione scolastica e a promuovere il successo scolastico e formativo di tutti gli studenti. Tali procedure prevedono le seguenti tipologie di situazioni:

- Evasione scolastica: il minore, pur essendo obbligato a frequentare la scuola, non entra mai nel circuito formativo e pertanto non è conosciuto dall'Istituzione scolastica;
- Abbandono scolastico: il minore, dopo aver frequentato la scuola per un certo periodo, interrompe precocemente e arbitrariamente la frequenza;
- Frequenza irregolare: il minore, pur non abbandonando definitivamente la scuola, frequenta in modo saltuario, compromettendo la continuità del processo formativo.

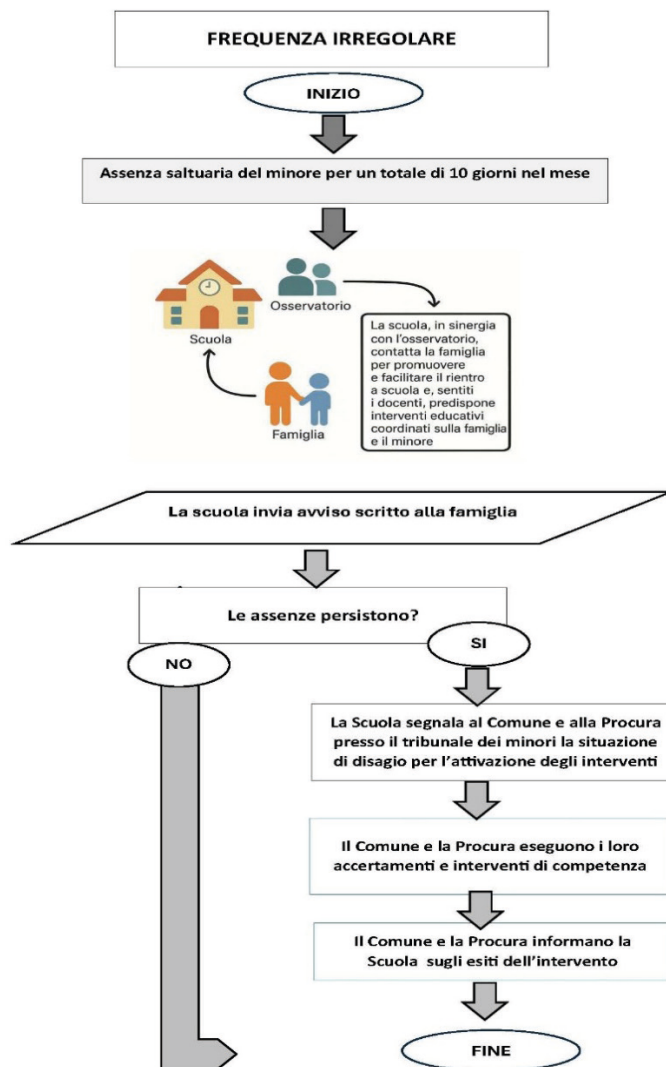
Si riporta di seguito la rappresentazione grafica dei flussi procedurali stabiliti per la prevenzione e il recupero dei casi di abbandono scolastico, evasione scolastica e frequenza irregolare (Figure 3.4.-3.5.-3.6.).



**Figura 3.4.** Flussi procedurali segnalazione e intervento in caso di abbandono scolastico (USR Sicilia, 2023).



**Figura 3.5.** Flussi procedurali segnalazione e intervento in caso di evasione scolastica (USR Sicilia, 2023).



**Figura 3.6.** Flussi procedurali segnalazione e intervento in caso di frequenza irregolare (USR Sicilia, 2023).

#### 4.2. *Raccolta delle esperienze significative*

##### *Patto educativo di comunità "Università, Scuola e Territorio per un orientamento di qualità"*

L'Università degli Studi di Palermo, Polo territoriale di Trapani, ha promosso e sottoscritto un *Patto Educativo di Comunità* volto a creare e rafforzare le comunità educanti, ovvero comunità locali da attori (famiglie, istituzioni scolastiche ed educative, reti sociali, soggetti pubblici e privati, ...) in grado di divenire dei presidi educativi di territorio volti a favorire risposte organiche, integrate e multidimensionali ai bisogni educativi dei ragazzi e delle ragazze, valorizzandone il protagonismo e la partecipazione attiva e consapevole. L'accordo si prefigge di realizzare, in forma collaborativa e integrata, una progettazione strategica dei processi di orientamento delle studentesse e degli studenti delle scuole secondarie del secondo grado anche attraverso la rilevazione dei fabbisogni formativi e delle criticità esistenti, in modo da finalizzare la programmazione alle specificità territoriali.

L'Accordo di comunità si muove in continuità con la riforma per l'orientamento scolastico, prevista dal PNRR, e volta a costruire un sistema strutturato e coordinato di orientamento in grado di rispondere alle indicazioni del quadro di riferimento europeo sull'orientamento nelle scuole e di riconoscere le attitudini e il merito di studenti e studentesse, per aiutarli a elaborare in modo consapevole il loro progetto di vita e professionale.

##### *Il progetto "Cantieri del (come) Fare" a Palermo*

Il progetto *Cantieri del (come) Fare*, promosso dalla Onlus Inventare Insieme di Palermo, rappresenta un'iniziativa articolata e multidimensionale, finalizzata alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica e formativa nella città di Palermo. Il progetto è espressione di un'alleanza territoriale tra soggetti pubblici e del terzo settore, costituitasi per sostenere adolescenti e giovani a rischio di abbandono scolastico o che hanno già interrotto il proprio percorso educativo. L'alleanza ha mosso i suoi primi passi partecipando all'Avviso pubblico

dell'Agenzia per la Coesione Territoriale, finalizzato alla creazione dei *Nuclei Educativi Evoluti Territoriali* come strumento per il contrasto alla povertà educativa. Tali Nuclei costituiscono un nodo strategico nella rete di servizi territoriali, integrando l'azione di agenzie specializzate nei settori dell'educazione, dell'istruzione, della formazione professionale, dei servizi per il lavoro, dell'ambiente, dello sport, della legalità e delle nuove tecnologie. Ogni ente del partenariato ha operato in sinergia con istituti scolastici, amministrazioni locali e soggetti del privato sociale, con l'obiettivo di contrastare l'insuccesso scolastico in età dell'obbligo e promuovere percorsi di inclusione sociale.

## **Conclusioni**

Nonostante una leggera riduzione del fenomeno rispetto agli anni precedenti (con gli *early leavers* stimati al 16–16,5% nel 2022), la dispersione in Campania si attesta ancora su valori ben al di sopra della media nazionale ed europea. Questo indica che l'abbandono scolastico non è solo un fenomeno episodico, ma il sintomo di fragilità sistemiche radicate nel tessuto socioeconomico regionale: povertà educativa, carenze nei servizi sociali, marginalizzazione di intere aree urbane e rurali. Tali criticità si manifestano già durante il periodo dell'obbligo scolastico, evidenziando che la dispersione inizia molto prima di essere formalmente rilevata come "abbandono". I numeri raccolti mostrano con chiarezza che la dispersione ha un impatto diseguale sul territorio regionale. Napoli e Caserta risultano essere le aree più esposte. Questa concentrazione territoriale indica che non bastano interventi generalizzati. È invece urgente attivare politiche educative localizzate, che tengano conto delle specifiche difficoltà sociali – disagio economico, devianza minorile, contesti familiari disfunzionali – di questi territori. In Sardegna, il fenomeno della dispersione scolastica s'inserisce in un quadro complesso segnato da spopolamento, invecchiamento demografico e criticità strutturali del sistema educativo. Nonostante gli sforzi istituzionali e i numerosi interventi regionali attivati negli anni, la regione continua a registrare tassi preoccupanti di abbandono scolastico. Le sfide legate alla marginalità territoriale e alla perdita di presidi educativi nei piccoli centri richiedono interventi mirati

e strutturali. Per contrastare efficacemente la dispersione, è essenziale potenziare la parità d'accesso ai servizi educativi, la continuità didattica e la formazione on line e a distanza del personale scolastico. Sebbene il fenomeno della dispersione scolastica in Sicilia continui a costituire una sfida di rilevante entità, l'evoluzione dei modelli di governance evidenzia un progressivo superamento di approcci frammentari a favore di assetti maggiormente strutturati e coordinati. In tale contesto, il sistema degli Osservatori emerge come elemento cardine del nuovo paradigma, assumendo una funzione centrale nel processo di mediazione tra il livello regionale e quello locale. La capillarità territoriale rappresenta un tratto distintivo del sistema: la presenza di 41 centri distribuiti sull'intero territorio regionale assicura un'ampia copertura, consentendo un'efficace contestualizzazione degli interventi rispetto alle specificità locali. Questo aspetto costituisce un punto di forza rispetto a modelli più accentrati, contribuendo altresì a consolidare forme di interazione strutturata con il terzo settore, in particolare nelle aree caratterizzate da elevata marginalità sociale. Dal punto di vista della continuità operativa, gli Osservatori si differenziano significativamente dalle iniziative progettuali a carattere temporaneo, garantendo una stabilità funzionale che promuove la sedimentazione di competenze e il rafforzamento del capitale esperienziale.

## Bibliografia

- Autorità Garante per l'Infanzia e per l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- Eurostat (2024). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics\\_on\\_young\\_people\\_neither\\_in\\_employment\\_nor\\_in\\_education\\_or\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training)
- INVALSI [Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione] (2019). *Il Rapporto INVALSI 2019*. <https://www.invalsiopen.it/risultati/archivio-risultati-invalsi/rapporto-prove-nazionali-invalsi-2019/>
- INVALSI [Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione] (2024). *Il Rapporto INVALSI 2024* <https://>



- invalsiareaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni\_Nazionali/Rapporto/  
Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf
- ISTAT [Istituto nazionale di statistica] (2019). *Rapporto BES 2019: Benessere equo e sostenibile in Italia*. <https://www.istat.it/it/archivio/236714>
- ISTAT [Istituto nazionale di statistica] (2022). *Rapporto annuale 2022*. [https://www.istat.it/notizia/rapporto-annuale-2022-la-situazione-del-paese/Governo italiano \(2021\). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, PNRR](https://www.istat.it/notizia/rapporto-annuale-2022-la-situazione-del-paese/Governo%20italiano%20(2021).%20Piano%20Nazionale%20di%20Ripresa%20e%20Resilienza,%20PNRR) <https://www.governo.it/it/approfondimento/pnrr-gli-obiettivi-e-la-struttura/16702>
- ISTAT [Istituto nazionale di statistica] (2025). *Indicatori demografici. Anno 2024*. [https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/03/Indicatori\\_demo-grafici\\_2024.pdf](https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/03/Indicatori_demo-grafici_2024.pdf)
- Ministro dell'Istruzione e del Merito – Ufficio di Statistica. La dispersione scolastica aa.ss. 2019/2020 - 2020/2021 aa.ss. 2020/2021 - 2021/2022. [https://mim.gov.it/documents/20182/7715421/Focus\\_Dispersione+scolastica+aa.ss.1920\\_2021++2021\\_2122.pdf/7574e014-b372-d32c-a62c-ddabbd5d7c-7c?version=1.0&t=1703760495410](https://mim.gov.it/documents/20182/7715421/Focus_Dispersione+scolastica+aa.ss.1920_2021++2021_2122.pdf/7574e014-b372-d32c-a62c-ddabbd5d7c-7c?version=1.0&t=1703760495410)
- Ministro dell'Istruzione e del Merito (2018). <https://www.istruzione.it/sardegna/AT/wp-content/uploads/2022/10/accordo-ras-usr-tutti-a-i-scol%40-2018-2021.pdf>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022a). Decreto Ministeriale n. 170 del 24 giugno 2022. <https://miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-170-del-24-giugno-2022>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022b). Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Ministro dell'Istruzione e del Merito (2023). Decreto Ministeriale n. 176 del 30 agosto 2023. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-176-del-30-agosto-2023>
- Ministro dell'Istruzione e del Merito (2024a). Decreto Ministeriale n. 19 del 2 febbraio 2024. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-19-del-2-febbraio-2024>
- Ministro dell'Istruzione e del Merito (2024b). Decreto Ministeriale n. 41 del 7 marzo 2024. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-41-del-07-marzo-2024>

Ministro dell'Istruzione e del Merito (2024c) AMMISSIONE ESAMI DI MATURITÀ 2024 <https://www.mim.gov.it/documents/20182/7975247/Dati+regionali+ammissioni+%23Maturit%C3%A02024.pdf/788ea8d-e431-61fb-8066-47codac88a36?t=1718627254319>

Ministero dell'Istruzione e del Merito: Portale Unico dei dati della scuola. <https://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagStu>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Giovanili (2022). Neet funzionante, <https://www.politichegiovanili.gov.it/comunicazione/news/2022/1/firma-piano-neet/>

RAS [Programma Regionale FESR Sardegna 2021/27]. <https://cmsras.regione.sardegna.it/api/assets/programmazione/d7ff8048-24bf-4e22-a758-5aae3ed4e370/>

Regione Campania. PR Campania FSE+ 2021-2027 <https://fse2014-2020.regione.campania.it/wp-content/uploads/2023/03/Manifestazione-di-interesse.pdf>

SVIMEZ [Associazione per lo sviluppo dell'industria nel mezzogiorno]. (2022). *Rapporto SVIMEZ 2022 sull'economia e la società del Mezzogiorno*. Il Mulino.

USR Sicilia (2023). *Monitoraggio annuale sulla dispersione scolastica in Sicilia: Anno scolastico 2022-2023*. USR Sicilia.

## **L'ABBANDONO SCOLASTICO IN ITALIA E IN EUROPA: ALCUNI DATI**

**ANTONIO MARZANO, SERGIO MIRANDA, ALFONSO PELLECCCHIA,  
CLAUDIA PES, LEONARDA LONGO, DOROTEA RITA DI CARLO<sup>(1)</sup>**

### **1. Introduzione**

L'interesse mostrato dalle istituzioni nei confronti della dispersione scolastica nasce dal fatto che tale fenomeno comporta conseguenze molto serie sia per i giovani che per l'intera società. Chi abbandona la scuola, infatti, si trova spesso a dover affrontare diverse difficoltà (McCaul et al., 1992): maggiori ostacoli nel trovare un impiego, lavori poco qualificati e con stipendi più bassi (Campolieti et al., 2010; Mussida et al., 2019; Koc et al., 2020), una probabilità più alta di sviluppare problemi di salute (Barrowman et al., 2001; Vaughn et al., 2014) e di commettere reati (Krohn et al., 1995; Na, 2017). Tuttavia, il legame tra dispersione scolastica e mercato del lavoro è piuttosto complesso. Esistono infatti posizioni secondo cui la causa andrebbe vista al contrario: sarebbero cioè le condizioni del mercato del lavoro a influenzare i livelli di dispersione scolastica, e non il contrario (Guio et al., 2018; Peraita & Pastor, 2000).

Se le conseguenze della dispersione scolastica sono numerose e gravi, altrettanto numerose sono le sue cause. Questo fenomeno, infatti, ha origini complesse e dipende da diversi fattori (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022): la scelta di lasciare la scuola, o comunque

---

(1) All'interno di un'impostazione comune del presente contributo, il paragrafo 1 è attribuibile ad Antonio Marzano, il paragrafo 2 a Sergio Miranda, il paragrafo 3 ad Alfonso Pellecchia, il paragrafo 4 a Claudia Pes, il paragrafo 5 a Leonarda Longo e Dorotea Rita Di Carlo. Tutti gli autori hanno redatto le Conclusioni.

di interrompere la propria formazione, è influenzata dall'ambiente socio-economico in cui vive lo studente, dalla situazione economica e dal livello culturale della famiglia, dalla qualità dell'offerta scolastica del territorio, fino alle caratteristiche personali dello studente stesso (Russo, 2010; Lavrijsen & Nicaise, 2015; Di Sano & Balenzano, 2023).

In letteratura, si è soliti distinguere tra dispersione scolastica “esplicita” e dispersione “implicita”, sul presupposto che il fenomeno in questione si manifesta non solo con il precoce e definitivo abbandono del percorso di studio e/o di formazione professionale (dispersione esplicita), ma anche con il raggiungimento di risultati scolastici non adeguati (dispersione implicita) (Ricci, 2019; Cascino, 2023). Ovviamente, le due forme di dispersione sono fra loro interrelate, nel senso che quella implicita costituisce spesso il prodromo di quella esplicita.

Dopo una breve presentazione relativa alla differenza tra dispersione esplicita e implicita (par. 2), nei successivi paragrafi sono riportati alcuni dati tratti dall'indagine campionaria che ha visto il coinvolgimento di studenti e insegnanti nelle regioni Campania (par. 3), Sardegna (par. 4) e Sicilia (par. 5).

## 2. Dispersione scolastica esplicita e implicita in Italia

L'analisi della dispersione esplicita è stata condotta sulla base di due variabili fondamentali, e cioè gli *Early Leaver from Education and Training* (ELET) e i *Not in Education, Employment or Training* (NEET). Per la dispersione scolastica implicita, invece, si è fatto ricorso ai risultati delle prove INVALSI.

L'indicatore più utilizzato ai fini del monitoraggio della dispersione scolastica esplicita è rappresentato dagli *Early Leaver from Education and Training* (ELET) – in precedenza definiti *Early School Leaver* – ossia, secondo la definizione dell'Eurostat, la “percentuale della popolazione di età compresa tra 18 e 24 anni che ha conseguito al massimo l'istruzione secondaria inferiore e non è coinvolta in ulteriori percorsi di istruzione o formazione” (Eurostat, 2024a, 2024b).

L'Eurostat fornisce i dati sugli ELET per i Paesi europei con dettaglio territoriale NUTS2 (Eurostat, 2024c), corrispondente, in Italia,

alle Regioni. Una fonte alternativa è rappresentata dall' OECD ma solo per i Paesi che appartengono a tale raggruppamento e dunque anche per alcuni Paesi extra-europei.

Il dato dell'Italia è del 10,5%, al di sopra della media EU (9,5%), sebbene vi siano anche paesi che registrano percentuali più elevate (Spagna, Islanda, Romania, Turchia). In altri termini, in Italia, più di un giovane su 10 non studia e non partecipa a percorsi di formazione. Il gruppo dei paesi più virtuosi, invece, è costituito dalla Croazia, con un valore dell'indicatore di appena il 2%, e da Polonia, Grecia e Irlanda, caratterizzati da percentuali di ELET intorno al 4%.

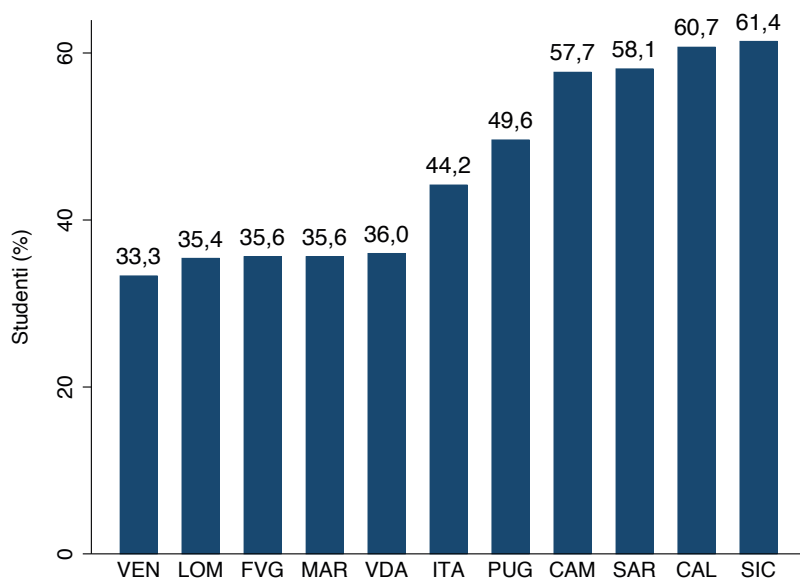
Un ulteriore indicatore della dispersione scolastica esplicita, sebbene nato con finalità più ampie e che includono il monitoraggio della disoccupazione giovanile (Cavalca, 2016), è rappresentato dai giovani né occupati né inseriti in percorsi di istruzione e formazione (*Not in Education, Employment and Training* - NEET).

Più precisamente, tale indicatore è definito come “la percentuale della popolazione di una determinata fascia di età e sesso che non è occupata e non è coinvolta in ulteriori percorsi di istruzione o formazione”. Il numeratore dell'indicatore si riferisce alle persone che soddisfano le seguenti due condizioni: non sono occupati (cioè disoccupati o inattivi secondo la definizione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro) e non hanno ricevuto alcuna istruzione o formazione formale o non formale nelle quattro settimane precedenti l'Indagine sulla Forza Lavoro.

Il denominatore è la popolazione totale della stessa fascia di età e sesso, esclusi gli intervistati che non hanno risposto alla domanda “partecipazione all'istruzione e alla formazione (formale)” (Eurostat, 2024d). La fascia di età comunemente utilizzata è quella delle persone tra i 15 e i 29 anni. Dunque, ELET e NEET sono indicatori fortemente correlati in senso positivo.

Per la dispersione scolastica implicita, ovvero un livello di competenze degli studenti non adeguato, la fonte dati è rappresentata dai risultati delle prove annuali gestite dall'*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione* (INVALSI).

I dati su cui si basano le figure di questo paragrafo sono tratti dalla più recente rilevazione INVALSI 2024, sebbene il calcolo delle percentuali sia opera dell'*Istat* (Istituto Nazionale di Statistica, 2024). Nella

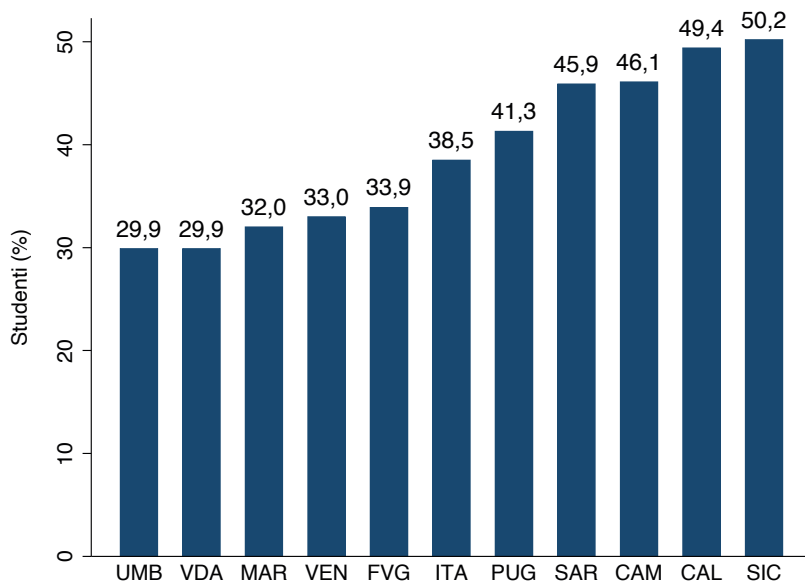


**Figura 4.1.** Competenza numerica non adeguata (studenti classi III scuola secondaria I grado) per alcune regioni - Anno 2023.

Figura 4.1 è rappresentata, per alcune regioni italiane, la percentuale di studenti delle classi III della scuola secondaria di primo grado che non raggiungono un livello adeguato di competenza numerica, ovvero i cui punteggi di Matematica ricadono nei livelli 1 e 2.

A livello nazionale, la percentuale di studenti che non consegue un adeguato livello di competenza numerica è di ben il 44,2%. Anche in questo caso, le prestazioni peggiori rispetto alla media nazionale si rintracciano nelle regioni meridionali: per Puglia, Campania, Sardegna, Calabria e Sicilia, la percentuale in questione varia tra il 49,6% (Puglia) ed il 61,4% (Sicilia). Regioni più virtuose, sebbene con percentuali comunque elevate, sono, ad esempio, il Veneto (33,3%) e la Lombardia (35,4%).

Esattamente le stesse considerazioni valgono per la competenza alfabetica (prova di Italiano) di cui alla Figura 4.2. Sebbene in media le percentuali siano più basse (il dato nazionale è del 38,5%), il *ranking* regionale resta sostanzialmente invariato, con le regioni meridionali negli ultimi posti della classifica e Umbria e Valle d'Aosta nelle prime due posizioni.



**Figura 4.2.** Competenza alfabetica non adeguata (studenti classi III scuola secondaria I grado) per alcune regioni - Anno 2023.

### 3. I risultati dell'indagine E4PED: regione Campania

#### 3.1. Gli studenti

L'indagine campionaria su studenti, insegnanti e dirigenti delle classi III delle scuole secondarie di primo grado della Campania si è svolta nel periodo febbraio-maggio del 2024, consentendo di disporre di 549 questionari compilati dagli studenti.<sup>(2)</sup> La distribuzione di quest'ultimi per localizzazione (provincia) è la seguente: più della metà del campione (51,11%) frequenta scuole della provincia di Napoli, mentre percentuali superiori al 20% caratterizzano le province di Salerno (24,35%)

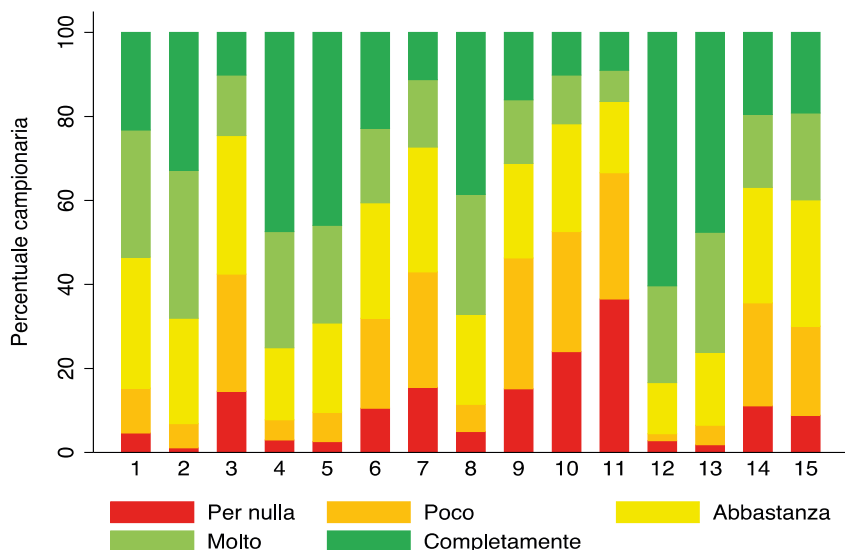
(2) In questa sezione, relativa alla presentazione dei dati nelle tre regioni coinvolte nel PRIN, sono stati selezionati alcuni item più significativi dagli strumenti somministrati. L'analisi di contesto è avvenuta mediante questionari dotati di domande chiuse e aperte volte a tracciare il fenomeno della dispersione scolastica con il fine di rappresentare la percezione dei principali attori coinvolti.

e Avellino (21,40%). Solo il 3,14% è costituito da studenti della provincia di Caserta. Riguardo al genere, il campione è distribuito quasi esattamente a metà tra maschi (48,89%) e femmine (50,37%), mentre una percentuale inferiore all'1% (0,74%) ha preferito non specificare il proprio genere. Gli studenti, i cui genitori posseggono un elevato titolo di studio, hanno una minore probabilità di abbandonare precocemente la scuola (Okumu et al., 2008). Circa il 60% degli studenti ha genitori che hanno conseguito il Diploma di II grado (36,53%) o la Laurea (23,43%), ma è presente anche una percentuale consistente di genitori che possiedono solo la Licenza media (21,77%). Solo l'1,66%, infine, ha conseguito la Licenza elementare.

Sorprendentemente, la Matematica ha ottenuto il maggior numero di preferenze (18,6%) quanto a Materia Preferita, seguita da Educazione Fisica con il 16,61%, Italiano (14,02%), Lingua Inglese (13,28%) e Scienze (8,49%). Piuttosto comprensibile è, invece, il fatto che la Matematica guidi la classifica (27,12%) quanto a Materia Detestata. Inoltre essa è ritenuta la materia più Difficile da circa il 36% degli intervistati. Inoltre, il campione considera anche l'Inglese (16,05%) e la Seconda lingua (12,36%) come materie ostiche.

I programmi finalizzati alla riduzione della dispersione scolastica dovrebbero rispecchiare le reali esigenze dei destinatari. Una parte specifica del questionario è appunto dedicata a questi aspetti. Innanzitutto, la domanda 15 chiede di esprimere il proprio grado di accordo (Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto, Completamente) sulle 15 affermazioni riportate in calce alla Figura 4.3. L'altezza della barra associata a ciascuna affermazione è pari a 100 e rappresenta la totalità del campione. Ad esempio, con riferimento all'item 4 (Ha senso coinvolgere gli studenti nelle decisioni) la percentuale di coloro che sono Per nulla d'accordo (rosso) è elevata mentre nel caso dell'item 11 (Occorre vietare la bocciatura) coloro che sono Per nulla d'accordo rappresentano quasi il 40%. Le barre nelle quali è prevalente la presenza del colore verde (chiaro o scuro) corrispondono ad affermazioni nelle quali il grado di accordo è molto elevato (es. affermazioni 12 e 13). In pratica, vi è poco accordo sul fatto che Occorre vietare la bocciatura (item 11), mentre il grado di accordo è rilevante sul fatto che Bisogna intervenire sui ragazzi in difficoltà (item 12) e Bisogna offrire ai ragazzi spazi di scelta e decisionalità (item 13).

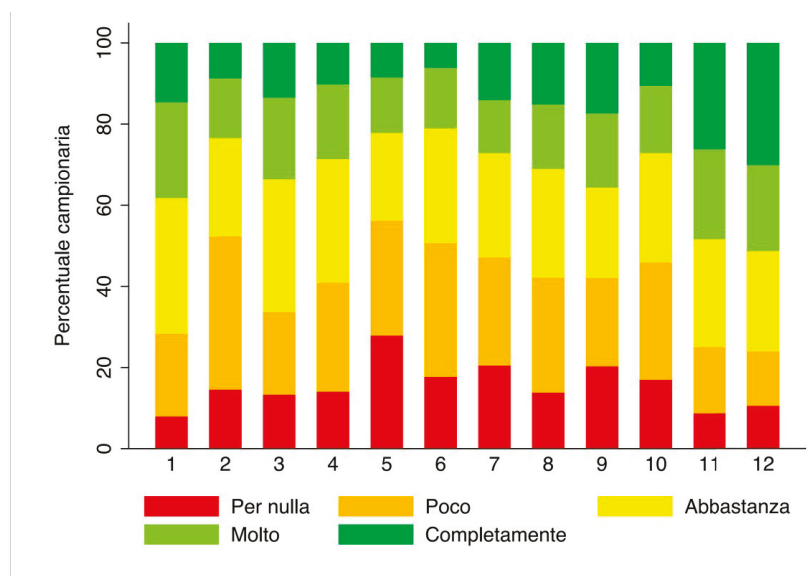




**Figura 4.3.** Distribuzione per grado di accordo su alcune affermazioni.

Il 70,56% degli studenti non ha mai pensato di abbandonare la scuola e circa un quarto (25,74%) lo ha fatto solo qualche volta. La parte restante (3,70%) è spesso tentata di farlo. Il motivo prevalente per il quale circa il 30% degli studenti ha pensato, almeno qualche volta, di abbandonare gli studi risiede nel Non avere più voglia di andare a scuola (32,28%), seguito dall'intenzione di Voler fare altro (17,09%). Ciò evidenzia un preoccupante disinteresse nei confronti della scuola. Questa conclusione risulta confermata da quanto dichiarato dagli studenti circa l'interpretazione del fenomeno della dispersione scolastica. Per il 40,96% del campione, infatti, la dispersione deriverebbe dalla Scarsa motivazione allo studio, mentre per il 28,97% rappresenterebbe Una forma di disagio dei giovani. Ulteriori indicazioni circa il pensiero degli studenti in merito alle cause della dispersione scolastica, sono desumibili dalla Figura 4.4, che riporta i risultati sul grado di accordo espresso a proposito delle motivazioni dell'abbandono della scuola da parte di alcuni ragazzi. In questo caso, gli item che ricevono il maggior favore degli intervistati sono Perché non sono motivati (item 11) e Perché sono convinti di non riuscire

(item 12). Viceversa, sull'affermazione Per il livello culturale delle famiglie (item 5), gli studenti esprimono un grado di accordo relativamente basso, non riconoscendo, come possibile causa dell'abbandono, la scarsa vigilanza messa in atto dai genitori.<sup>(3)</sup>



1 = Per i fallimenti scolastici

2 = Per i contrasti con gli studenti

3 = Perché influenzati da cattive compagnie

4 = Per la situazione economica delle famiglie

5 = Per il livello culturale delle famiglie

6 = Perché non riescono ad avere a scuola un comportamento adeguato

7 = Perché si sentono poco coinvolti nelle attività scolastiche

8 = A causa di valutazioni ingiuste

9 = A causa di offese ricevute dai docenti

10 = Perché si trovano male con i compagni

11 = Perché non sono motivati

12 = Perché sono convinti di non riuscire

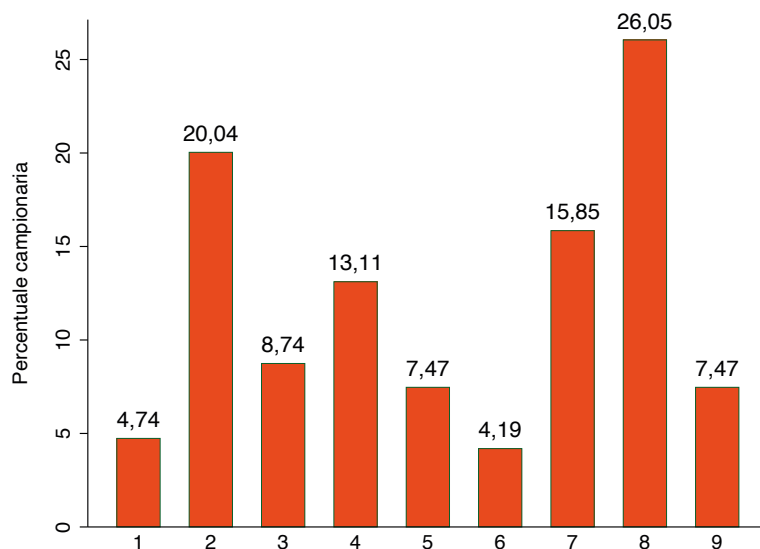
**Figura 4.4.** Distribuzione per grado di accordo sui motivi di abbandono della scuola da parte di alcuni ragazzi.

(3) Come risulterà chiaro nel prosieguo, invece, gli insegnanti attribuiscono gran parte della responsabilità dei fallimenti dei ragazzi al basso livello culturale delle famiglie.

Rispetto alle motivazioni per le quali si frequenta la scuola, la parte più cospicua (37,82%) lo fa Per raggiungere i propri obiettivi. La seconda motivazione più frequente (19,74%) riguarda la possibilità di Imparare cose nuove. Dunque, gli studenti riconoscono il valore e l'importanza dell'istruzione come mezzo per realizzarsi. Quasi la metà (49,44%) degli studenti parla con qualcuno delle eventuali difficoltà sperimentate a scuola e lo fa prevalentemente (58,56%) con la Famiglia. Confidenti frequenti sono anche gli Amici (per il 17,11%) e solo il 3,04% ne parla con i Professori. L'ultima domanda del questionario chiede agli studenti di proporre idee al fine di rendere la scuola per loro più interessante. Essendo la domanda a risposta aperta, è stato necessario procedere all'analisi testuale per individuare le proposte più ricorrenti, ossia quelle riportate in calce alla Figura 4.5 Per ciascuna idea/proposta è stata dunque calcolata la percentuale di studenti che l'ha espressa.<sup>(4)</sup> La proposta più ricorrente consiste in Più lezioni pratiche (item 8), suggerita dal 26,05% del campione. Il 20,04% suggerisce, invece, di svolgere Più attività extra-scolastiche, e il 15,85% Lezioni più interessanti e basate sull'attualità. In altri termini, gli studenti ritengono che si debba procedere ad una modifica sostanziale dei contenuti dell'attività didattica al fine di rendere la scuola più interessante.

---

(4) Tale percentuale, dunque, è influenzata sia dal fatto che alcuni non hanno espresso alcuna idea, sia da altre idee, riguardanti una percentuale marginale del campione, che non rientrano in quelle considerate.



- 1 = Più aiuto per gli alunni in difficoltà  
 2 = Più attività extra-scolastiche  
 3 = Ridurre il peso dei compiti e del lavoro a casa  
 4 = Più coinvolgimento degli studenti  
 5 = Maggiore comunicazione docente-studenti  
 6 = Ridurre la durata delle lezioni  
 7 = Lezioni più interessanti e basate sull'attualità  
 8 = Più lezioni pratiche  
 9 = Maggiore uso delle nuove tecnologie

**Figura 4.5.** Hai idee su come rendere la scuola più interessante per tutti?

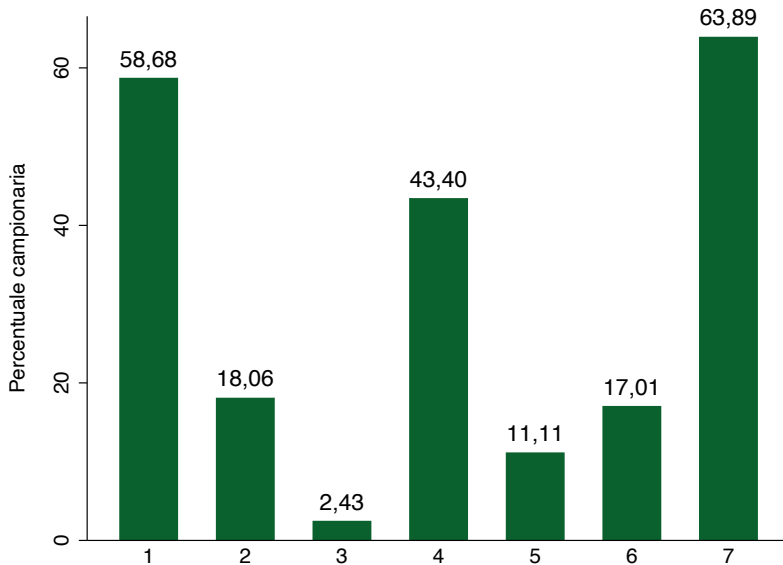
### 3.2. *Gli insegnanti*

Il 78,40% dei 288 insegnanti che hanno risposto al questionario sono di sesso femminile e per l'84,32% sono Docenti di ruolo.<sup>(5)</sup> La classe di età più frequente è quella dai 45 ai 54 anni, che costituisce il 33,8% del campione.<sup>(6)</sup> Quanto agli anni di insegnamento il 29,6% si concentra nella classe tra gli 11 e i 20 anni e percentuali elevate si riscontrano anche per le classi da 21 a 30 anni e oltre i 30 anni (con il 16,4% e

(5) La parte rimanente sono, invece, Docenti di sostegno.

(6) Le classi di età considerate sono: 1) fino a 34 anni; 2) da 35 a 44 anni; 3) da 45 a 54 anni; oltre 54 anni.

il 12,5%, rispettivamente).<sup>(7)</sup> La Figura 4.6 mostra, per ognuna delle alternative previste dalla domanda 9 del questionario, che indaga sulle possibili cause della dispersione scolastica, la percentuale di insegnanti che l'hanno selezionata. L'alternativa che riceve il maggior favore è Un problema che ha origine nelle famiglie (item 7) con il 63,89%, seguita dall'item 1 (Un problema sociale che coinvolge studenti dagli 11 ai 18 anni) con il 58,68%. L'alternativa 3 (La numerosità dei ragazzi che cambiano continuamente scuola) risulta, invece, la meno frequente, essendo stata selezionata solo dal 2,43% degli insegnanti.



1 = Un problema sociale che coinvolge studenti dagli 11 ai 18 anni

2 = La somma di abbandoni e ripetenze

3 = La numerosità di ragazzi che cambiano continuamente scuola

4 = La somma di abbandoni, ripetenze e apprendimenti non conseguiti

5 = La numerosità dei ragazzi con basso rendimento scolastico

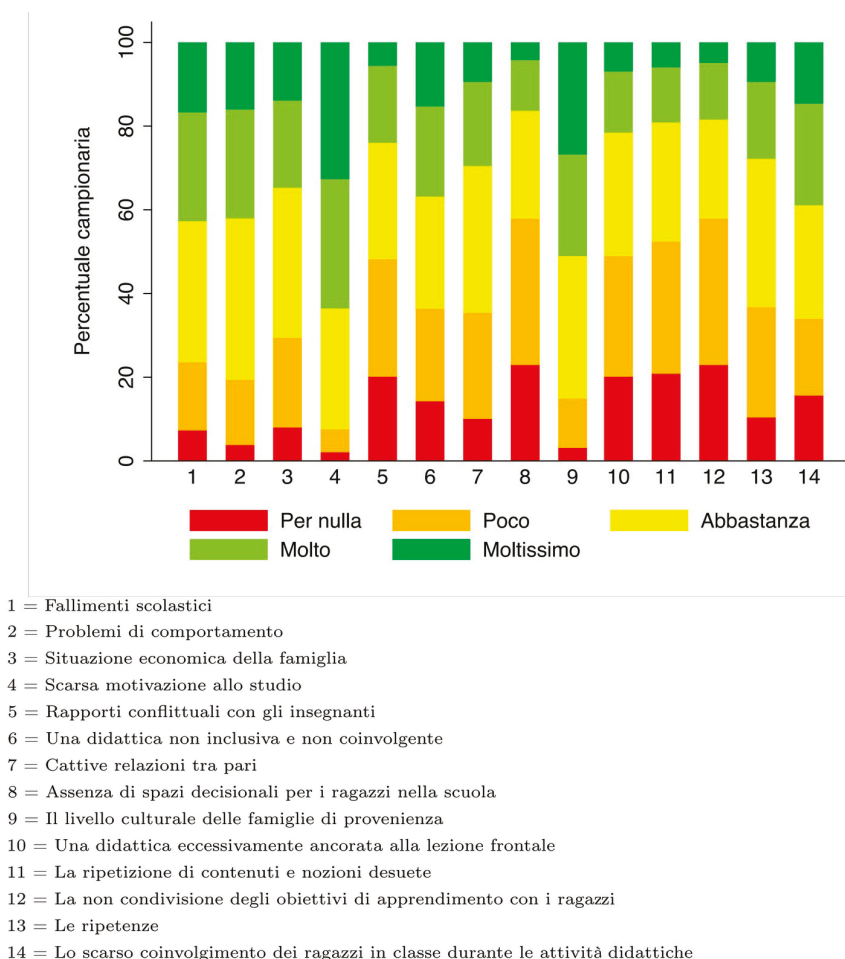
6 = Un problema determinato dai ragazzi con comportamenti non adeguati

7 = Un problema che ha origine nelle famiglie

**Figura 4.6.** Distribuzione del campione per interpretazione del fenomeno della dispersione scolastica.

(7) Le classi di anni di insegnamento considerate: 1) fino a 5 anni; 2) da 6 a 10 anni; 3) da 11 a 20 anni; 4) da 21 a 30 anni; 5) oltre i 30 anni.

La Figura 4.7 riporta, invece, i risultati relativi alla domanda 10 del questionario che chiede agli insegnanti di esprimere il grado di accordo su una serie di motivazioni che incidono sulla dispersione scolastica. Le motivazioni per le quali l'accordo è più elevato sono la 4 (Scarsa motivazione allo studio) e la 9 (Il livello culturale delle famiglie di provenienza). In particolare, l'elevato grado di accordo su quest'ultima motivazione conferma quanto già emerso nella Figura 4.6 dalla quale risulta che il 63,89% del campione ritiene che la dispersione sia Un problema che ha origine nelle famiglie.



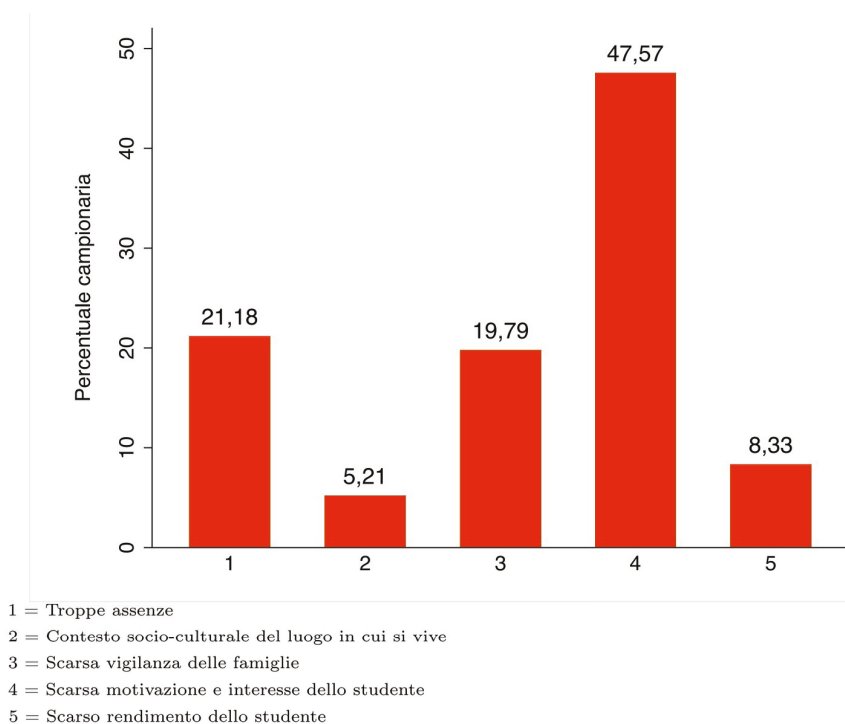
**Figura 4.7.** Distribuzione per grado di accordo sulle motivazioni che incidono sulla dispersione scolastica.

Non tutti gli insegnanti intervistati ritengono, però, che il problema della dispersione scolastica sia rilevante nel territorio in cui svolgono la loro attività. Infatti solo circa il 32% ritiene che esso sia Molto o Moltissimo rilevante, circa un terzo del campione lo ritiene Abbastanza rilevante e ben il 38% ritiene che la dispersione sia Poco o Per Nulla rilevante.

L'81,88% degli insegnanti ritiene che esistano segni premonitori dell'abbandono scolastico. A tali docenti è stato dunque chiesto di indicarne alcuni. La Figura 4.8 riporta i risultati basati sull'analisi testuale delle risposte.<sup>(8)</sup> L'alternativa più frequentemente espressa dagli insegnanti (47,57%) è Scarsa motivazione e interesse dello studente, seguita dalle Troppe assenze, condivisa dal 21,18% del campione. Di poco inferiore (19,79%) è la percentuale attribuita a Scarsa vigilanza delle famiglie. In ogni caso quindi, gli insegnanti credono che le cause della dispersione vadano ricercate al di fuori della scuola.

---

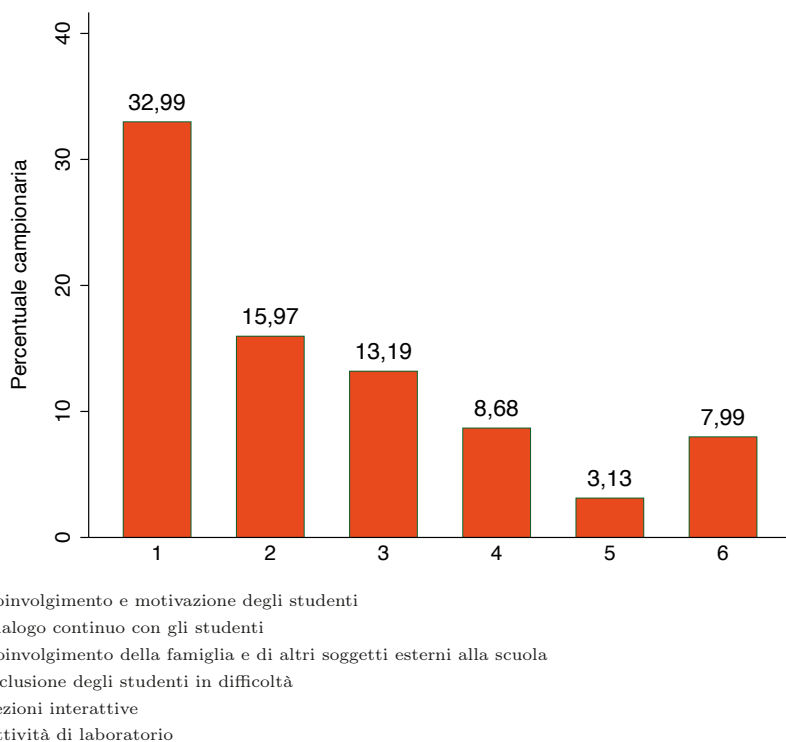
(8) I dati di base per la costruzione di tale figura, così come delle successive Figure 4.9 e 4.10, derivano da risposte a domande aperte e perciò sottoposte ad analisi testuale al fine di sintetizzarle in una serie di item più frequenti, come per l'ultima domanda del questionario degli studenti (si vedano la Figura 4.5 e la relativa discussione).



**Figura 4.8.** Se esistono segni premonitori dell'abbandono, quali ipotizza che siano?

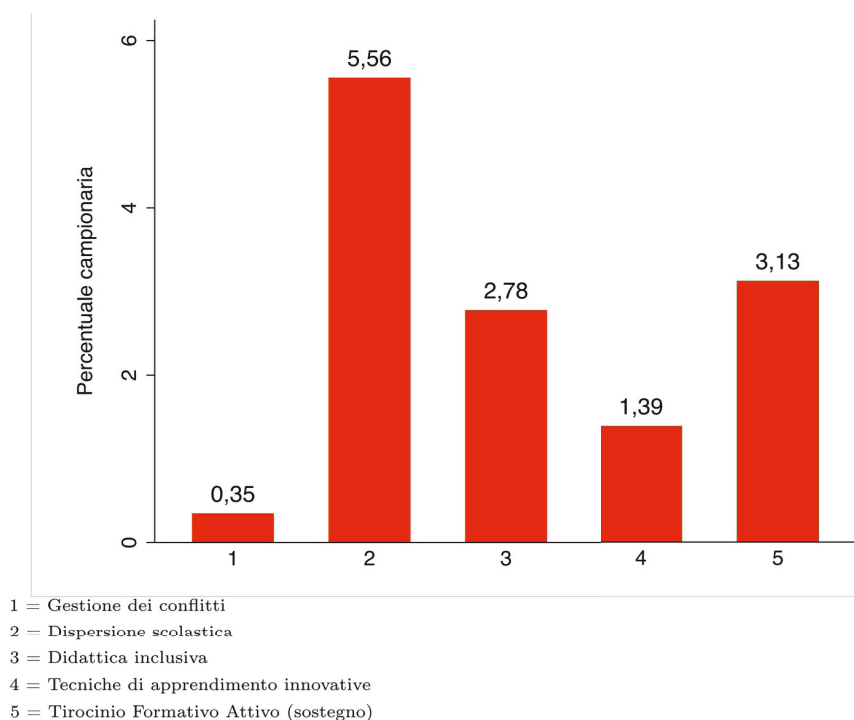
L'82,83% degli intervistati dichiara poi di mettere in campo strategie per contrastare l'abbandono scolastico. Le strategie adottate per affrontare il problema sono coerenti con le opinioni espresse a proposito delle cause della dispersione. Infatti, il 33% del campione dichiara di lavorare a favore del Coinvolgimento e della motivazione degli studenti (Figura 4.9), circa il 16% coltiva un Dialogo continuo con gli studenti e più del 13% lavora per favorire il Coinvolgimento della famiglia e di altri soggetti esterni alla scuola.





**Figura 4.9.** Se pratica azioni per prevenire la dispersione scolastica, le può descrivere brevemente?

L'adozione di azioni tese a contrastare la dispersione richiederebbe una opportuna formazione. Il coinvolgimento ed il dialogo con studenti adolescenti implica, infatti, lo sviluppo di competenze specifiche. Sotto questo aspetto, solo il 23,34% degli insegnanti dichiara di aver ricevuto una formazione adeguata in tal senso. Infatti, come mostra la Figura 4.10, solo percentuali alquanto ridotte degli insegnanti hanno ricevuto una qualsivoglia formazione specifica su questi temi.



**Figura 4.10.** Se ha ricevuto una formazione specifica, ne descriva brevemente il contenuto.

## 4. I risultati dell'indagine PRIN: regione Sardegna

### 4.1. *Gli studenti*

L'indagine campionaria su studenti e insegnanti delle classi III delle scuole secondarie di primo grado della Sardegna si è svolta nel periodo febbraio-maggio e settembre-ottobre del 2024, consentendo di disporre di 98 questionari compilati dagli studenti. In linea con quanto già fatto per la Campania, si dà conto degli item più significativi del questionario. Il 71,43% degli studenti appartiene alla città metropolitana di Cagliari, che racchiude l'area più densamente popolata della Sardegna, il 22,45% appartiene alla provincia di Oristano e il 6,12% alla provincia di Sassari.

Riguardo al genere, il 56,12% è di sesso femminile, il 38,78% di sesso maschile e il 5,10% ha preferito non specificare il proprio genere.

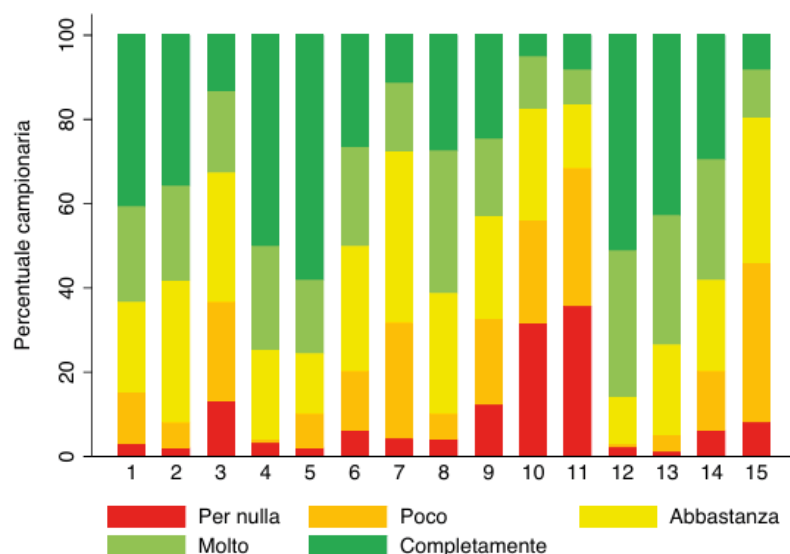
Per quel che riguarda il titolo di studi più elevato in possesso di almeno uno dei due genitori, il 39,80% degli studenti riporta la Laurea, il 32,65% il Diploma di II grado e il 5,10% una qualifica professionale. Tuttavia, una percentuale non irrilevante di genitori possiede solo la Licenza media (14,29%).

Alla richiesta d'identificare la materia scolastica preferita, circa un quinto del campione ha identificato Educazione fisica, mentre, in linea con quanto rilevato in Campania, la Matematica ha un buon 16,33% di estimatori. La Matematica è considerata la materia più difficile dal 22,45% degli studenti ed è detestata dal 16,33%; seguita dalla Lingua Inglese, materia più difficile per il 18,37% degli studenti e detestata dal 14,29%.

La domanda 15 chiede di esprimere il proprio grado di accordo (Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto, Completamente) sulle 15 affermazioni riportate in calce alla Figura 4.11.

La maggioranza degli studenti si dicono molto o completamente d'accordo nel fruire di meno lezioni frontali e chiedono di essere maggiormente coinvolti nelle decisioni. Sono concordi che serva sia imparare ad agire che acquisire nozioni e chiedono più attenzione per gli studenti in difficoltà. Tendono a non essere d'accordo con le affermazioni che riguardano la necessità di aumentare o di vietare la bocciatura.

Il 71,43% degli studenti non ha mai pensato di abbandonare la scuola e circa un quarto (24,49%) lo ha fatto solo qualche volta. La parte restante (4,08%) è spesso tentata di farlo. Il motivo prevalente per il quale circa il 30% degli studenti ha pensato, almeno qualche volta, di abbandonare gli studi risiede nel Non avere più voglia di andare a scuola (33,33%), seguito dall'intenzione di Voler fare altro (14,81%).

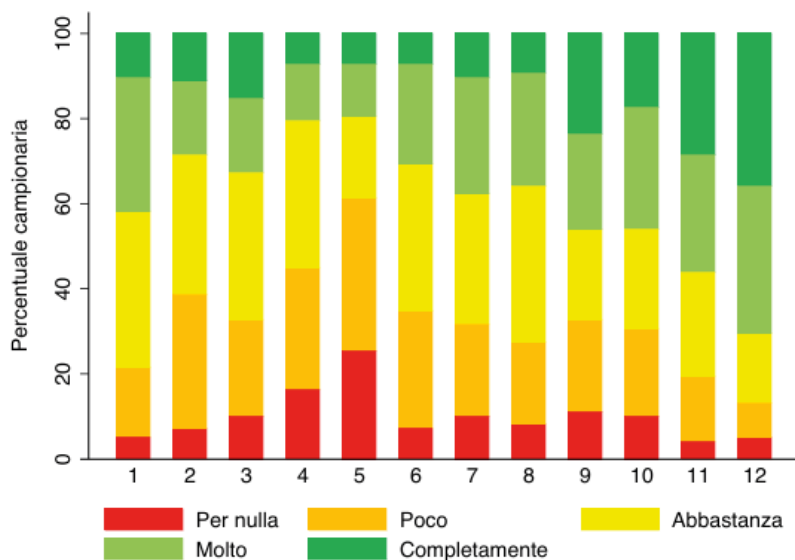


- 1 = Ha senso imparare nozioni  
 2 = Ha senso imparare ad agire  
 3 = Ha senso bocciare  
 4 = Ha senso coinvolgere gli studenti nelle decisioni  
 5 = Occorre proporre attività in aula e meno lezioni teoriche  
 6 = Bisogna cambiare i metodi di insegnamento  
 7 = Vengono proposti contenuti superati o poco interessanti  
 8 = Occorre lavorare sul rispetto delle differenze  
 9 = Bisogna allontanare quelli che disturbano  
 10 = Bisogna bocciare con maggiore frequenza, se necessario  
 11 = Occorre vietare la bocciatura  
 12 = Bisogna intervenire sui ragazzi in difficoltà  
 13 = Bisogna offrire ai ragazzi spazi di scelta e decisionalità  
 14 = Le lezioni proposte sono quasi esclusivamente di tipo teorico  
 15 = Le materie proposte sono importanti e il modo in cui sono proposte le rende interessanti

**Figura 4.11.** Distribuzione per grado di accordo su alcune affermazioni.

Questa conclusione risulta confermata da quanto dichiarato dagli studenti circa l'interpretazione del fenomeno della dispersione scolastica. Per il 46,94% del campione, infatti, la dispersione deriverebbe dalla Scarsa motivazione allo studio, mentre per il 28,57% rappresenterebbe Una forma di disagio dei giovani. Ulteriori indicazioni circa il pensiero degli studenti, sono desumibili dalla Figura 4.12, che mostra il grado di accordo espresso a proposito delle motivazioni che stanno alla base

della scelta di abbandonare la scuola operata da alcuni ragazzi: gli item che ricevono il maggior favore sono Perché non sono motivati (item 11), e Perché sono convinti di non riuscire (item 12). Anche l'item 9 (A causa di offese ricevute da docenti) ottiene un accordo sostanzialmente alto, mentre per gli item relativi al livello culturale e alla condizione economica della famiglia (item 5 e 4), gli studenti esprimono un grado di accordo relativamente basso.



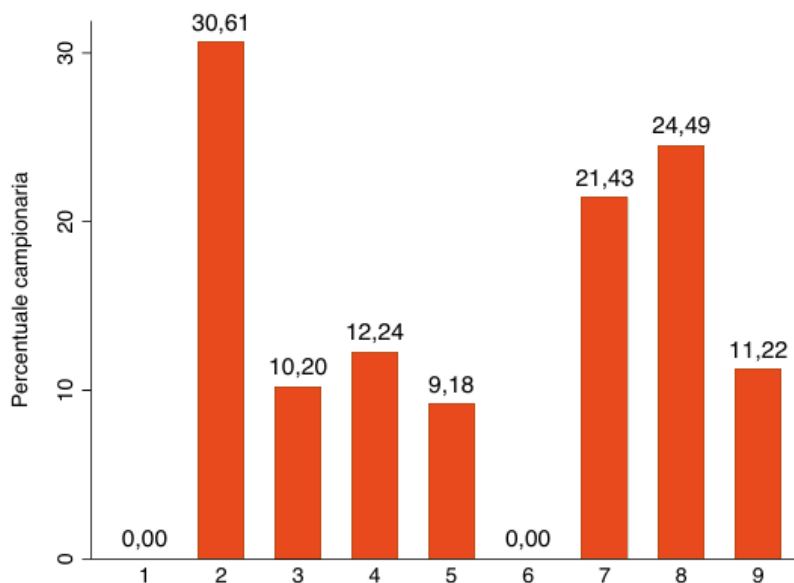
- 1 = Per i fallimenti scolastici  
 2 = Per i contrasti con gli studenti  
 3 = Perché influenzati da cattive compagnie  
 4 = Per la situazione economica delle famiglie  
 5 = Per il livello culturale delle famiglie  
 6 = Perché non riescono ad avere a scuola un comportamento adeguato  
 7 = Perché si sentono poco coinvolti nelle attività scolastiche  
 8 = A causa di valutazioni ingiuste  
 9 = A causa di offese ricevute dai docenti  
 10 = Perché si trovano male con i compagni  
 11 = Perché non sono motivati  
 12 = Perché sono convinti di non riuscire

**Figura 4.12.** Distribuzione per grado di accordo sui motivi di abbandono della scuola da parte di alcuni ragazzi.

Rispetto alle motivazioni per le quali si frequenta la scuola, la parte più cospicua (39,80%) lo fa Per raggiungere i propri obiettivi. A seguire, il 16,33% sostiene di farlo per i propri genitori, mentre il 14,29% per la possibilità di Imparare cose nuove. Oltre alle possibilità offerte per la formazione personale, gli studenti vedono nella scuola un'occasione di socializzazione con i loro pari: più di uno studente su 10 (il 12,24%) asserisce di andare a scuola Per stare coi compagni.

L'ultima domanda del questionario chiede agli studenti di proporre idee al fine di rendere la scuola per loro più interessante. Essendo la domanda a risposta aperta, è stato necessario procedere all'analisi testuale per individuare le proposte più ricorrenti, ossia quelle riportate in calce alla Figura 4.13. Per ciascuna idea/proposta è stata, quindi, calcolata la percentuale di studenti che l'ha espressa. I limiti di questa procedura sono già stati riportati nel paragrafo corrispondente relativo alla Regione Campania.

Circa un terzo degli studenti (30,61%) propone di fare attività extrascolastiche, un quarto (24,49%) più lezioni pratiche e circa un quinto Lezioni più interessanti e basate sull'attualità (21,43%). Gli studenti si focalizzano, dunque, su una molteplicità di proposte migliorative della didattica. Viceversa, nessuno cita l'importanza di ridurre l'orario delle lezioni o di offrire più aiuto agli studenti in difficoltà.



- 1 = Più aiuto per gli alunni in difficoltà
- 2 = Più attività extra-scolastiche
- 3 = Ridurre il peso dei compiti e del lavoro a casa
- 4 = Più coinvolgimento degli studenti
- 5 = Maggiore comunicazione docente-studenti
- 6 = Ridurre la durata delle lezioni
- 7 = Lezioni più interessanti e basate sull'attualità
- 8 = Più lezioni pratiche
- 9 = Maggiore uso delle nuove tecnologie

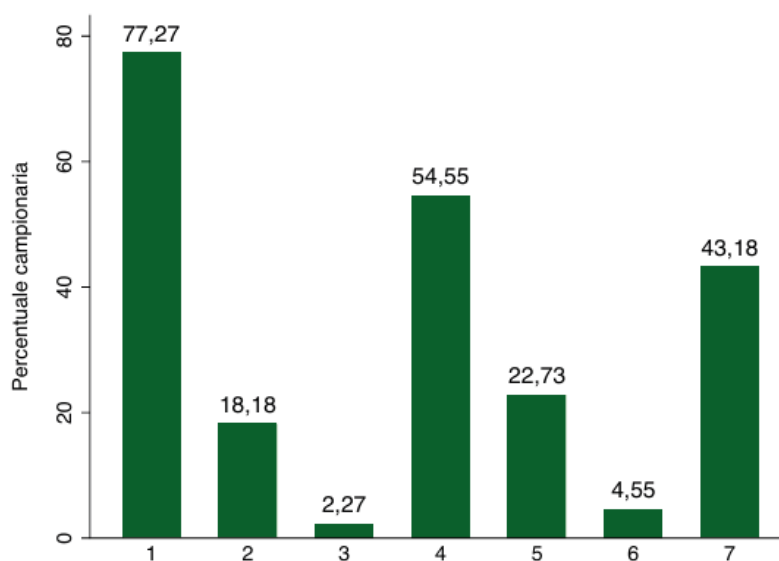
**Figura 4.13.** Hai idee su come rendere la scuola più interessante per tutti?

#### 4.2. *Gli insegnanti*

Dei 44 insegnanti che hanno risposto alla nostra indagine, l'84,09% sono donne e quasi l'80 % è docente di ruolo. La classe di età più frequente è quella dai 45 ai 54 anni, che costituisce il 34,1% del campione.<sup>(9)</sup> Quanto agli anni di insegnamento, più della metà ha un'anzianità di servizio sotto i 10 anni: il 34,1% si concentra nella classe tra i 6 e gli 11, e il 27,3% dagli 1 ai 5 anni.

(9) Le classi di età considerate sono: 1) fino a 34 anni; 2) da 35 a 44 anni; 3) da 45 a 54 anni; oltre 54 anni.

La Figura 4.14 mostra, per ognuna delle alternative previste dalla domanda 9 del questionario, che indaga su una possibile definizione di dispersione scolastica, la percentuale di insegnanti che l'hanno selezionata. L'alternativa che riceve il maggior favore è l'item 1 (Un problema sociale che coinvolge studenti dagli 11 ai 18 anni), con il 77,27% di preferenze. A seguire, La somma di abbandoni, ripetenze e apprendimenti non conseguiti (54,55%). Un problema che ha origine nella famiglia è un'opzione scelta dal 43,18%, mentre il riferimento alla Numerosità dei ragazzi con basso rendimento scolastico viene fatto dal 22,73%.



- 1 = Un problema sociale che coinvolge studenti dagli 11 ai 18 anni
- 2 = La somma di abbandoni e ripetenze
- 3 = La numerosità di ragazzi che cambiano continuamente scuola
- 4 = La somma di abbandoni, ripetenze e apprendimenti non conseguiti
- 5 = La numerosità dei ragazzi con basso rendimento scolastico
- 6 = Un problema determinato dai ragazzi con comportamenti non adeguati
- 7 = Un problema che ha origine nelle famiglie

**Figura 4.14.** Distribuzione del campione per interpretazione del fenomeno della dispersione scolastica.

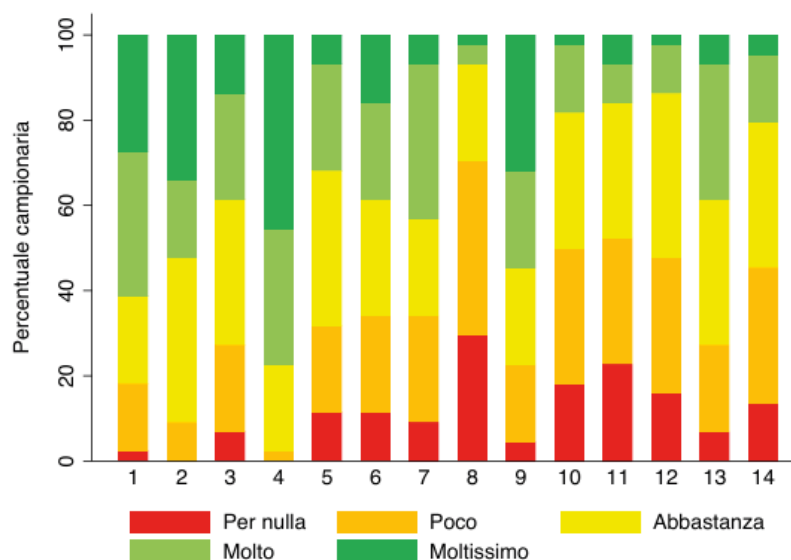


La Figura 4.15 riporta i risultati relativi alla domanda 10 del questionario che chiede agli insegnanti di esprimere il grado di accordo su una serie di motivazioni che incidono sulla dispersione scolastica. Le motivazioni per le quali gli insegnanti esprimono un maggiore accordo sono la 4 (Scarsa motivazione allo studio), la 2 (Problemi di comportamento) la 1 (Fallimenti scolastici) e la 9 (il livello culturale delle famiglie di provenienza). Mentre le motivazioni per le quali più insegnanti si sbilanciano nel considerarle quasi per nulla influenti sul fenomeno sono la 8 (Assenza di spazi decisionali per i ragazzi nella scuola) e la 11 (La ripetizione di contenuti e nozioni desuete). Le risposte a questa domanda confermano quanto già emerso nella domanda precedente: gli insegnanti sembrano più propensi a credere che le cause della dispersione vadano ricercate al di fuori della scuola.

Non tutti gli insegnanti rispondenti ritengono, però, che il problema della dispersione scolastica sia rilevante nel territorio in cui svolgono la loro attività. Infatti, solo meno del 14% ritiene che esso sia Molto o Moltissimo rilevante, circa il 54,55% lo ritiene Abbastanza rilevante e più del 30% ritiene che la dispersione sia Poco o Per Nulla rilevante.

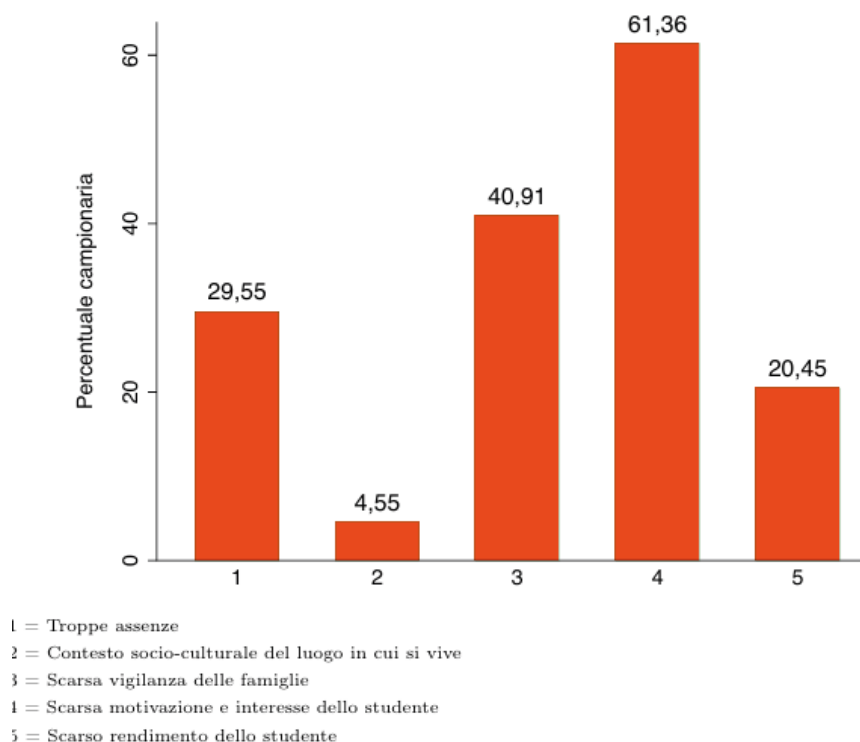
La quasi totalità degli interpellati (95,45%) dichiara che siano presenti dei segnali che possano far prevedere un futuro abbandono scolastico.

A tali docenti è stato chiesto, dunque, di indicarne alcuni. La Figura 4.16 riporta i risultati basati sull'analisi testuale già operata sulle medesime domande per la Regione Campania. L'alternativa più frequentemente espressa dagli insegnanti (61,36%) è Scarsa motivazione e interesse dello studente, seguita da Scarsa vigilanza delle famiglie (40,91%). Troppe assenze e Scarso rendimento dello studente registrano rispettivamente il 29,55% e il 20,45%, mentre il contesto socio-culturale del luogo in cui si vive appena il 4,55%.



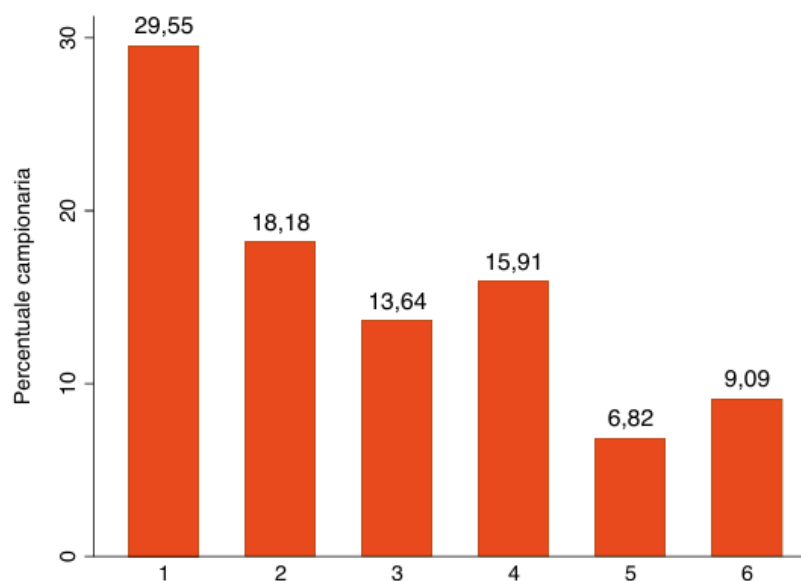
- 1 = Fallimenti scolastici  
 2 = Problemi di comportamento  
 3 = Situazione economica della famiglia  
 4 = Scarsa motivazione allo studio  
 5 = Rapporti conflittuali con gli insegnanti  
 6 = Una didattica non inclusiva e non coinvolgente  
 7 = Cattive relazioni tra pari  
 8 = Assenza di spazi decisionali per i ragazzi nella scuola  
 9 = Il livello culturale delle famiglie di provenienza  
 10 = Una didattica eccessivamente ancorata alla lezione frontale  
 11 = La ripetizione di contenuti e nozioni desuete  
 12 = La non condivisione degli obiettivi di apprendimento con i ragazzi  
 13 = Le ripetenze  
 14 = Lo scarso coinvolgimento dei ragazzi in classe durante le attività didattiche

**Figura 4.15.** Distribuzione per grado di accordo sulle motivazioni che incidono sulla dispersione scolastica.



**Figura 4.16.** Se esistono segni premonitori dell'abbandono, quali ipotizza che siano?

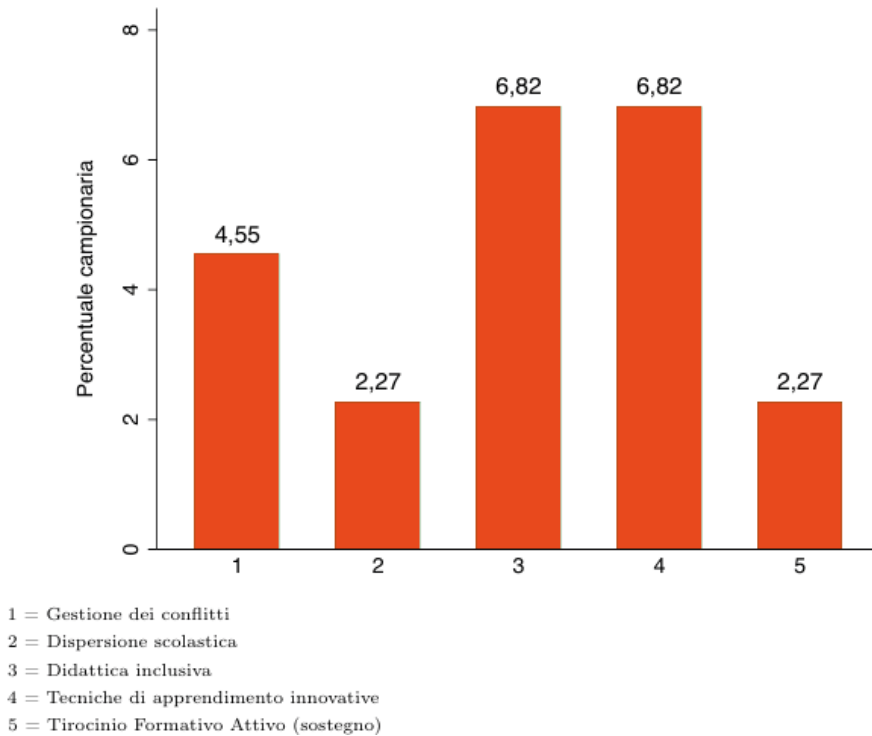
Il 75% dei rispondenti dichiara di adottare strategie per contrastare l'abbandono scolastico. Le strategie messe in campo per affrontare il problema sono coerenti con le opinioni espresse a proposito delle cause della dispersione. Infatti, il 29,55% del campione dichiara di lavorare a favore del Coinvolgimento e della motivazione degli studenti (Figura 4.17), circa il 18,18% coltiva un Dialogo continuo con gli studenti e più del 15% s'adopera per l'Inclusione degli studenti in difficoltà. Inoltre, il 13,64% lavora per favorire il Coinvolgimento della famiglia e di altri soggetti esterni alla scuola.



- 1 = Coinvolgimento e motivazione degli studenti  
 2 = Dialogo continuo con gli studenti  
 3 = Coinvolgimento della famiglia e di altri soggetti esterni alla scuola  
 4 = Inclusione degli studenti in difficoltà  
 5 = Lezioni interattive  
 6 = Attività di laboratorio

**Figura 4.17.** Se pratica azioni per prevenire la dispersione scolastica, le può descrivere brevemente?

L'adozione di azioni tese a contrastare la dispersione richiederebbe un'adeguata formazione. Sotto questo aspetto, solo il 23,73% degli insegnanti dichiara di aver ricevuto una formazione adeguata in tal senso. Infatti, come mostra la Figura 4.18, solo percentuali alquanto ridotte degli insegnanti hanno ricevuto una qualsivoglia formazione specifica su questi temi.



**Figura 4.18.** Se ha ricevuto una formazione specifica, ne descriva brevemente il contenuto.

## 5. I risultati dell'indagine PRIN: regione Sicilia

### 5.1. Gli studenti

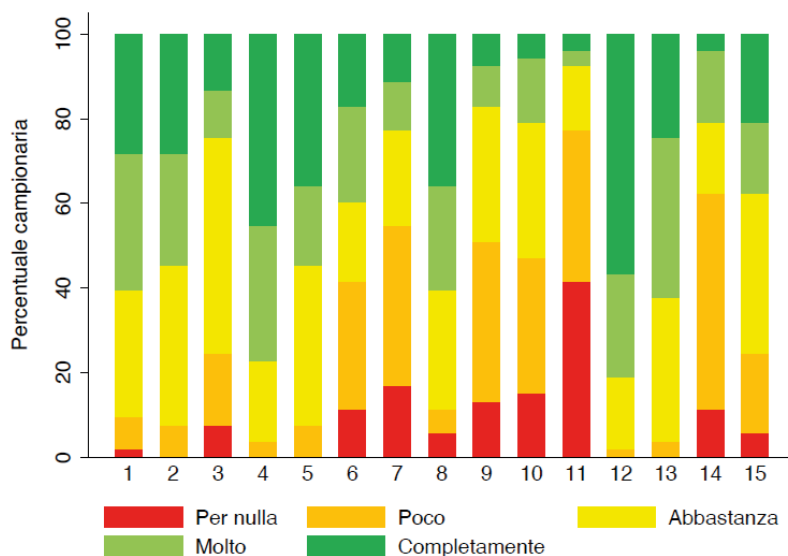
L'indagine su studenti, insegnanti e dirigenti delle classi III delle scuole secondarie di primo grado della Sicilia che si è svolta nel periodo febbraio-maggio del 2024, ha restituito 53 questionari compilati dagli studenti. Riguardo al genere, il campione è distribuito quasi esattamente a metà tra maschi (50,94%) e femmine (49,06%). Per quanto riguarda la localizzazione (provincia) della scuola frequentata, dall'analisi dei dati emerge che la totalità dei rispondenti frequenta scuole situate nella provincia di Palermo.

Quasi la metà degli studenti ha genitori che hanno conseguito il Diploma di II grado (45,28%) e soltanto una piccola percentuale

possiede la Laurea (5,66%). Il 33,96% dei genitori possiede la Licenza media mentre solo l'1,89%, ha conseguito come titolo di studio la Licenza elementare.

Sia l'Educazione Fisica (16,98%) che l'Italiano (16,98%) si attestano come le due materie preferite dalla maggior parte degli studenti, seguite da Matematica (11,32%) e Geografia (11,32%). La Tecnologia è stata scelta come materia preferita soltanto dal 9,43% del campione mentre, a chiudere la classifica è la Storia che, oltre ad essere stata scelta solo dal 7,55% dei rispondenti è stata identificata anche come la materia maggiormente detestata dal 30,19% degli studenti. Inoltre, la Matematica si classifica al secondo posto come materia meno apprezzata (26,42%) ed infatti è ritenuta dal 50,94% come la disciplina più difficile da studiare.

L'attuazione di specifici programmi capaci di ridurre la dispersione scolastica implica una rilevazione ed individuazione dei bisogni educativi e formativi di tutti gli studenti. In tal senso, il questionario mira ad indagare questo aspetto. In particolare, la domanda 15 del questionario chiede ai rispondenti di esprimere il proprio grado di accordo (Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto, Completamente) sulle 15 affermazioni riportate in calce alla Figura 4.19. Facendo riferimento all'item 4 (Ha senso coinvolgere gli studenti nelle decisioni) la percentuale di coloro che sono Completamente d'accordo (verde scuro) e Molto d'accordo (verde chiaro) è elevata mentre nel caso dell'item 11 (Occorre vietare la bocciatura) coloro che sono Per nulla d'accordo rappresentano oltre il 40%. Anche rispetto all'item 7 (Vengono proposti contenuti superati o poco interessanti) la maggior parte dei rispondenti, ovvero quasi il 60%, dichiara di essere per nulla o poco d'accordo. Le barre nelle quali è prevalente la presenza del colore verde (chiaro o scuro) corrispondono ad affermazioni nelle quali il grado di accordo è abbastanza elevato (es. affermazioni 1, 2, 5, 12 e 13). In pratica, tra gli studenti che hanno risposto al questionario, vi è poco accordo sul fatto che Occorre vietare la bocciatura (item 11), mentre il grado di accordo è rilevante sul fatto che Ha senso imparare ad agire (item 2), che Occorre proporre attività in aula e meno lezioni teoriche (item 5), che Bisogna intervenire sui ragazzi in difficoltà (item 12) e che Bisogna offrire ai ragazzi spazi di scelta e decisionalità (item 13).



- 1 = Ha senso imparare nozioni  
 2 = Ha senso imparare ad agire  
 3 = Ha senso bocciare  
 4 = Ha senso coinvolgere gli studenti nelle decisioni  
 5 = Occorre proporre attività in aula e meno lezioni teoriche  
 6 = Bisogna cambiare i metodi di insegnamento  
 7 = Vengono proposti contenuti superati o poco interessanti  
 8 = Occorre lavorare sul rispetto delle differenze  
 9 = Bisogna allontanare quelli che disturbano  
 10 = Bisogna bocciare con maggiore frequenza, se necessario  
 11 = Occorre vietare la bocciatura  
 12 = Bisogna intervenire sui ragazzi in difficoltà  
 13 = Bisogna offrire ai ragazzi spazi di scelta e decisionalità  
 14 = Le lezioni proposte sono quasi esclusivamente di tipo teorico  
 15 = Le materie proposte sono importanti e il modo in cui sono proposte le rende interessanti

**Figura 4.19.** Distribuzione per grado di accordo su alcune affermazioni.

Rispetto alla possibilità di abbandonare la scuola, il 66,04% degli studenti afferma di non aver mai pensato di abbandonarla e poco più di un quarto (28,30%) lo ha fatto qualche volta. Soltanto il 5,66% degli studenti ha dichiarato che è spesso tentato di abbandonare la Scuola. Il motivo prevalente per il quale il 50% degli studenti ha pensato, qualche volta, di abbandonare la scuola risiede nel Non avere più voglia di andare a scuola, seguito dal desiderio di Voler fare altro (27,78%) e dal

definire “troppo difficile” il percorso scolastico (11,11%). Tali risposte possono dunque indicare un potenziale disinteresse nei confronti della scuola ed uno scarso desiderio nel continuare gli studi.

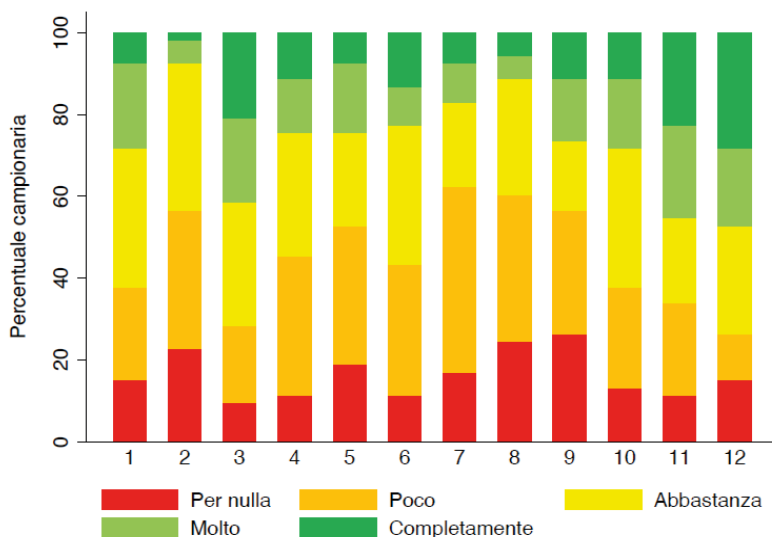
Quanto già evidenziato viene assolutamente confermato dalle domande che indagano la percezione degli studenti circa l'interpretazione del fenomeno sulla dispersione scolastica. Infatti, il 47,17% dei rispondenti associa la causa dell'abbandono scolastico a Una forma di disagio dei giovani, il 28,30% attribuisce la causa alla Scarsa motivazione allo studio e, infine, il 20,75% ritiene che questo fenomeno sia determinato da Abbandoni e ripetenze.

Altre importanti indicazioni circa il fenomeno della dispersione scolastica, si possono ottenere dalla Figura 4.20, in cui sono riportate le percentuali sul grado di accordo rispetto alle motivazioni dell'abbandono scolastico da parte degli studenti. Infatti, come mostrato nel grafico in calce, gli item in cui la maggior parte dei rispondenti dichiara di essere d'accordo sono Perché influenzati da cattive compagnie (item 3), e Perché sono convinti di non riuscire (item 12). Invece, il campione esprime un grado di accordo piuttosto basso sulle affermazioni che attribuiscono il motivo di abbandono della scuola da parte di alcuni ragazzi Per i contrasti con gli studenti (item 2), A causa di valutazioni ingiuste (item 8) e A causa di offese ricevute dai docenti (item 9).<sup>(10)</sup>

---

(10) Anche nel contesto siciliano e come emergerà nel corso dell'esposizione, gli insegnanti attribuiscono la responsabilità degli insuccessi dei ragazzi principalmente ad un livello culturale basso delle famiglie.





- 1 = Per i fallimenti scolastici
- 2 = Per i contrasti con gli studenti
- 3 = Perché influenzati da cattive compagnie
- 4 = Per la situazione economica delle famiglie
- 5 = Per il livello culturale delle famiglie
- 6 = Perché non riescono ad avere a scuola un comportamento adeguato
- 7 = Perché si sentono poco coinvolti nelle attività scolastiche
- 8 = A causa di valutazioni ingiuste
- 9 = A causa di offese ricevute dai docenti
- 10 = Perché si trovano male con i compagni
- 11 = Perché non sono motivati
- 12 = Perché sono convinti di non riuscire

**Figura 4.20.** Distribuzione per grado di accordo sui motivi di abbandono della scuola da parte di alcuni ragazzi.

Rispetto alle motivazioni per le quali si frequenta la scuola, una buona parte dei rispondenti (33,96%) afferma che frequenta la scuola Per raggiungere i propri obiettivi. Questa scelta è seguita dalla motivazione secondo cui il 20,75% degli studenti ritiene di frequentare la scuola perché È la cosa più giusta da fare; il 18,87%, infine, dichiara che frequenta la scuola perché gli Piace imparare cose nuove.

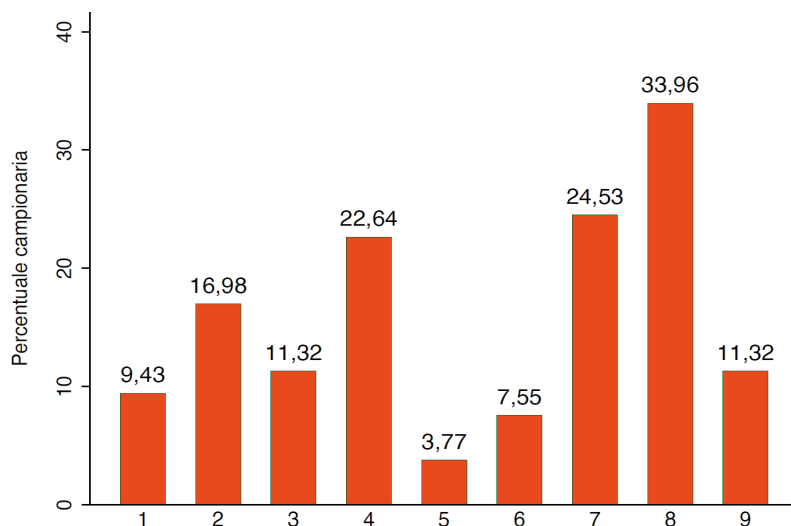
La distribuzione di frequenza delle risposte alla domanda che indaga l'abitudine degli studenti nel parlare e/o confidarsi con qualcuno nel caso in cui si dovessero trovare in situazioni di difficoltà e che

potrebbero ostacolare la possibilità di andare a scuola, è così ripartita: il 56,60% esprime un parere negativo; il 43,40%, invece, dichiara di parlare e confidarsi con qualcuno quando si trova in difficoltà ad andare a scuola.

Dall'analisi delle risposte, emerge che la maggior parte degli studenti (71,43%), In caso di problemi, parla con la famiglia e, soltanto una piccola percentuale (19,05%), ne parla con più gruppi di persone. Nessuno, invece, parla dei propri problemi con i professori. Quest'ultimo aspetto, come vedremo più avanti, emerge in diverse occasioni facendo pensare alla necessità di evidenziare questa criticità come possibile area di miglioramento e di prevenzione dell'abbandono scolastico da parte degli studenti.

Attraverso l'ultima domanda del questionario è stato possibile chiedere agli studenti di proporre idee e iniziative utili a rendere la scuola maggiormente attrattiva per gli studenti. Il quesito, nello specifico, prevedeva una risposta aperta e, pertanto, come già anticipato nel paragrafo 3.2, è stato necessario procedere con l'analisi del testo al fine di individuare le risposte più ricorrenti, rappresentate nel grafico proposto in calce (Figura 4.21). È stata dunque calcolata la percentuale di studenti che ha proposto la stessa idea.

Nello specifico, i rispondenti ritengono che per rendere la scuola più interessante potrebbe essere necessario proporre: Più lezioni pratiche (33,96%), Lezioni più interessanti e basate sull'attualità (24,53%) e lezioni che favoriscano Più coinvolgimento degli studenti (22,64%). Solo il 3,77% dei rispondenti ha proposto come idea una Maggiore comunicazione tra docente-studente. I dati dimostrano che secondo gli studenti sarebbe necessario procedere ad una modifica sostanziale dell'attività didattica, prevedendo un maggiore coinvolgimento degli studenti durante le lezioni e lezioni più pratiche. Infine, un altro aspetto importante già messo in risalto nel quesito precedente riguarda il fatto che gli studenti non vedono il docente come figura di riferimento per discutere dei propri problemi ed infatti, anche il rapporto comunicativo tra insegnante-alunni non viene percepito come determinante per rendere la scuola maggiormente interessante e attrattiva.



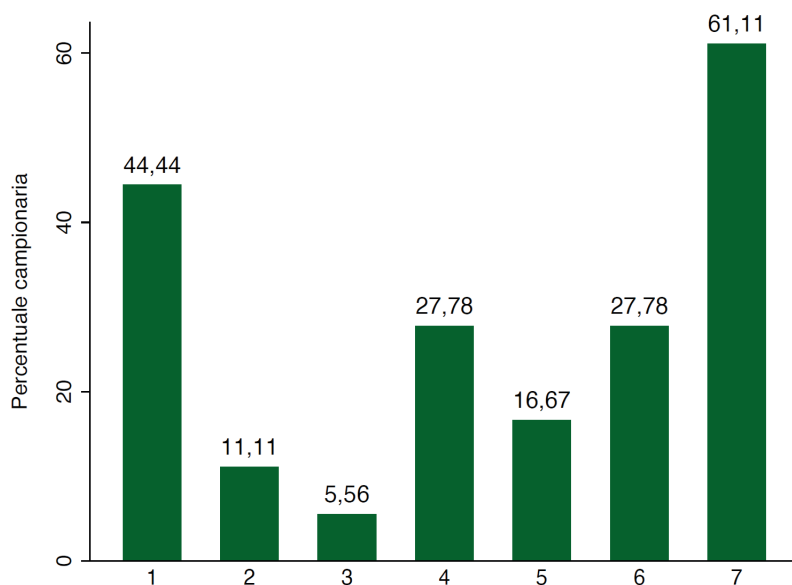
- 1 = Più aiuto per gli alunni in difficoltà
- 2 = Più attività extra-scolastiche
- 3 = Ridurre il peso dei compiti e del lavoro a casa
- 4 = Più coinvolgimento degli studenti
- 5 = Maggiore comunicazione docente-studenti
- 6 = Ridurre la durata delle lezioni
- 7 = Lezioni più interessanti e basate sull'attualità
- 8 = Più lezioni pratiche
- 9 = Maggiore uso delle nuove tecnologie

**Figura 4.21.** Hai idee su come rendere la scuola più interessante per tutti?

## 5.2. Gli insegnanti

Il 55,6% degli insegnanti ha un'età compresa tra i 45 e 54; la maggior parte dei rispondenti presta servizio nella provincia di Agrigento (66,6%), invece il restante 33,3% insegna nella provincia di Palermo. La maggior parte dei rispondenti (88,89%) è docente di ruolo, il restante 11,11% è docente precario. Per quanto riguarda gli anni di insegnamento, il 33,3% si concentra nell'intervallo compreso tra gli 11 e i 20 anni, il 22,2% tra i 6 e i 10 anni, il 16,7% tra i 21 e i 30 anni, il 16,7% oltre i 30 anni e, solo l'11,1% fino ai 5 anni. Il quesito 9 del questionario è volto ad indagare le percezioni degli insegnanti sulle possibili cause della dispersione scolastica. Come mostra la Figura 4.22 l'alternativa

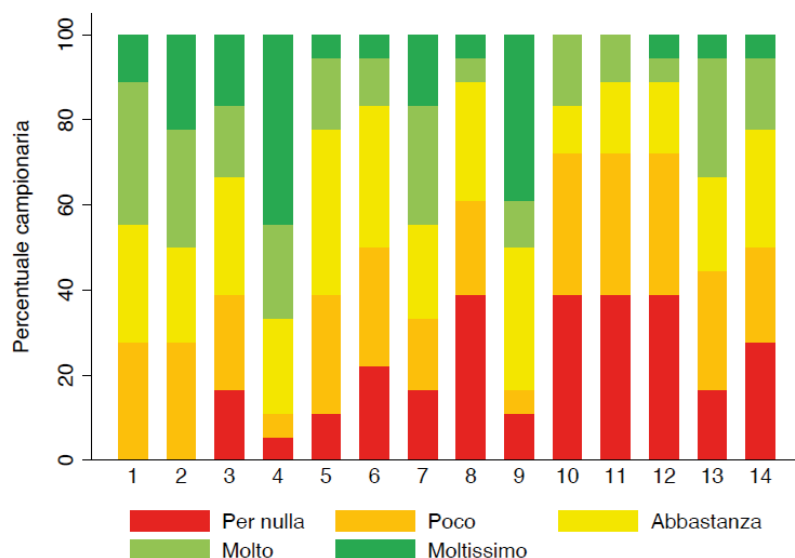
di risposta maggiormente scelta dagli insegnanti è Un problema che ha origine nelle famiglie (item 7) con il 61,11%, seguita dall'item 1 (Un problema sociale che coinvolge studenti dagli 11 ai 18 anni) con il 44,44%. Gli item 4 e 6 (La somma di abbandoni, ripetenze e apprendimenti non conseguiti e Un problema determinato dai ragazzi con comportamenti non adeguati) si classificano come le seconde alternative maggiormente scelte (27,78%) dai rispondenti. L'item 3, invece, è l'alternativa di risposta scelta con minor frequenza, essendo stata selezionata soltanto dal 5,56% degli insegnanti.



- 1 = Un problema sociale che coinvolge studenti dagli 11 ai 18 anni  
 2 = La somma di abbandoni e ripetenze  
 3 = La numerosità di ragazzi che cambiano continuamente scuola  
 4 = La somma di abbandoni, ripetenze e apprendimenti non conseguiti  
 5 = La numerosità dei ragazzi con basso rendimento scolastico  
 6 = Un problema determinato dai ragazzi con comportamenti non adeguati  
 7 = Un problema che ha origine nelle famiglie

**Figura 22.** Distribuzione del campione per interpretazione del fenomeno della dispersione scolastica.

La Figura successiva (Figura 4.23) mostra i risultati relativi al quesito 10 del questionario volto a rilevare il grado di accordo/disaccordo degli insegnanti su una serie di motivazioni che incidono sulla dispersione scolastica. Tra le varie alternative di risposta, le motivazioni per le quali è stato rilevato un accordo più elevato tra i rispondenti sono la 4 (Scarsa motivazione allo studio) e la 9 (Il livello culturale delle famiglie di provenienza). In particolare, l'elevato grado di accordo su quest'ultima motivazione conferma quanto già emerso nella Figura 4.22 dalla quale risulta che il 61,11% degli insegnanti ritiene che la dispersione sia Un problema che ha origine nelle famiglie. Invece, le motivazioni che hanno ricevuto un più elevato grado di disaccordo sono la 10 (Una didattica eccessivamente ancorata alla lezione frontale), la 11 (La ripetizione di contenuti e nozioni desuete) e la 12 (La non condivisione degli obiettivi di apprendimento con i ragazzi). In modo particolare, l'elevato grado di disaccordo rilevato nella motivazione 10 (Una didattica eccessivamente ancorata alla lezione frontale) è in forte contrasto con quanto invece è emerso dalle risposte alla domanda 5 del questionario somministrato agli studenti mostrato nella Figura 4.19, in cui oltre l'80% degli studenti esprime il proprio grado d'accordo sul fatto che occorrerebbe promuovere e proporre attività in aula che siano caratterizzate da meno lezioni teoriche, al fine di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica.

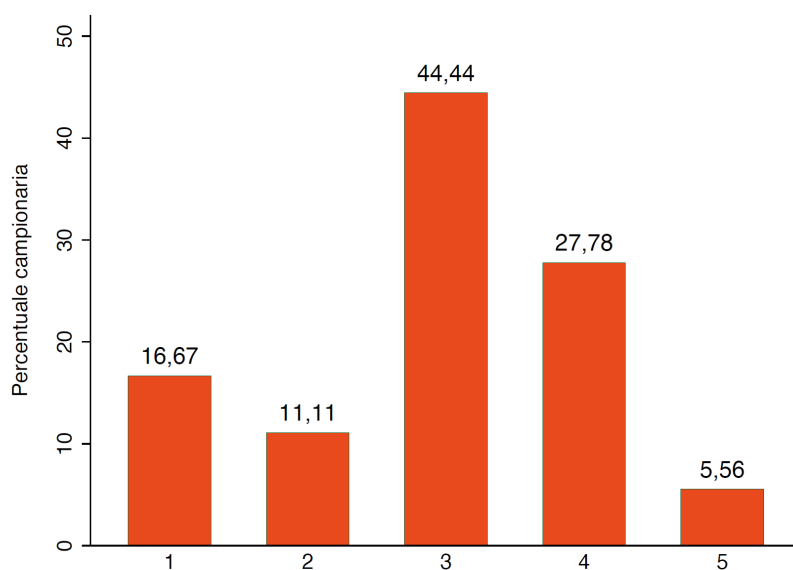


- 1 = Fallimenti scolastici
- 2 = Problemi di comportamento
- 3 = Situazione economica della famiglia
- 4 = Scarsa motivazione allo studio
- 5 = Rapporti conflittuali con gli insegnanti
- 6 = Una didattica non inclusiva e non coinvolgente
- 7 = Cattive relazioni tra pari
- 8 = Assenza di spazi decisionali per i ragazzi nella scuola
- 9 = Il livello culturale delle famiglie di provenienza
- 10 = Una didattica eccessivamente ancorata alla lezione frontale
- 11 = La ripetizione di contenuti e nozioni desuete
- 12 = La non condivisione degli obiettivi di apprendimento con i ragazzi
- 13 = Le ripetenze
- 14 = Lo scarso coinvolgimento dei ragazzi in classe durante le attività didattiche

**Figura 4.23.** Distribuzione per grado di accordo sulle motivazioni che incidono sulla dispersione scolastica.

Al quesito “Secondo lei, quanto la dispersione scolastica rappresenta una problematica rilevante nel Suo contesto territoriale per la Sua istituzione scolastica?”, il 33,33% ritiene che la dispersione scolastica sia un problema abbastanza rilevante; per il 33,3% rappresenta una problematica molto rilevante, per il 16,67% piuttosto rilevante e soltanto per il 16,67% poco rilevante nel proprio contesto territoriale della propria Istituzione Scolastica.

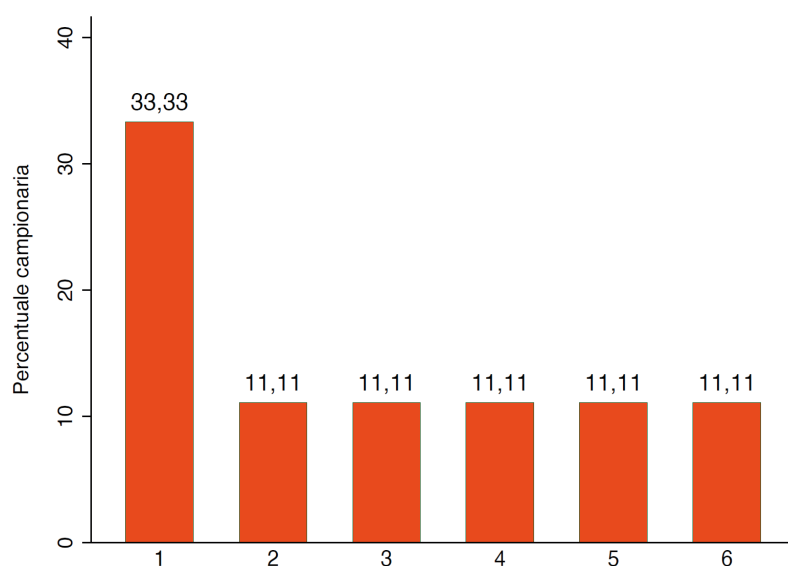
Il 66,67% degli insegnanti ritiene che esistano segni premonitori dell'abbandono scolastico. A questi docenti è stato quindi chiesto di indicarne alcuni. La Figura 4.24 riporta i risultati basati sull'analisi testuale delle risposte. A questo proposito, l'alternativa espressa con maggiore frequenza dagli insegnanti (44,44%) è Scarsa vigilanza delle famiglie, seguita da Scarsa motivazione e interesse dello studente, espressione condivisa dal 27,78% dei rispondenti e da Troppe assenze, motivazione indicata dal 16,67 % degli insegnanti. Invece, l'espressione meno espressa dal campione è Scarso rendimento dello studente, motivazione indicata soltanto dal 5,56% degli insegnanti. Dai dati complessivi si può dunque dedurre che gli insegnanti ipotizzano che i segni premonitori dell'abbandono scolastico siano riconducibili a fattori esterni alla scuola.



- 1 = Troppe assenze
- 2 = Contesto socio-culturale del luogo in cui si vive
- 3 = Scarsa vigilanza delle famiglie
- 4 = Scarsa motivazione e interesse dello studente
- 5 = Scarso rendimento dello studente

**Figura 4.24.** Se esistono segni premonitori dell'abbandono, quali ipotizza che siano?

L'88,89% degli insegnanti dichiara poi di mettere in atto strategie per contrastare l'abbandono scolastico. Come mostrato nella Figura 4.25, le principali azioni messe in atto per affrontare il problema riguardano l'attuazione di strategie che prevedano principalmente il Coinvolgimento e la motivazione degli studenti (33,33%). La restante parte del campione di divide equamente e dichiara di utilizzare come strategie il Dialogo continuo con gli studenti (11,11%), il Coinvolgimento della famiglia e di altri soggetti esterni alla scuola (11,11%), l'Inclusione degli studenti in difficoltà (11,11%), l'introduzione di Lezioni interattive (11,11%) e la predisposizione di Attività di laboratorio (11,11%).

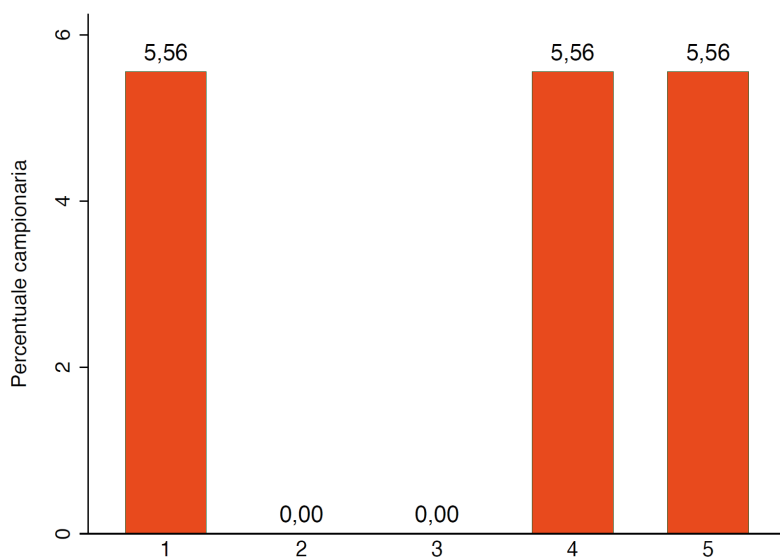


- 1 = Coinvolgimento e motivazione degli studenti  
 2 = Dialogo continuo con gli studenti  
 3 = Coinvolgimento della famiglia e di altri soggetti esterni alla scuola  
 4 = Inclusione degli studenti in difficoltà  
 5 = Lezioni interattive  
 6 = Attività di laboratorio

**Figura 4.25.** Se pratica azioni per prevenire la dispersione scolastica, le può descrivere brevemente?



L'adozione di strategie volte a contrastare la dispersione richiederebbe un'adeguata e specifica formazione. A tal proposito, il 44,44% degli insegnanti dichiara di aver ricevuto una formazione adeguata sui temi della dispersione scolastica e sulle strategie che consentono di contrastare tale fenomeno. Tuttavia, come mostra la Figura 4.26, solo percentuali alquanto ridotte degli insegnanti hanno ricevuto una formazione specifica su questi temi. Infatti, solo un terzo del campione dichiara di aver ricevuto una specifica formazione su temi che riguardano la Gestione dei conflitti (5,56%) e le Tecniche di apprendimento innovative (5,56%). Infine, un altro 5,56% dichiara di aver ricevuto una formazione specifica attraverso la partecipazione al Corso di specializzazione per le attività di sostegno. Questi dati rimarkano la necessità di pensare ad una formazione che sia in grado di promuovere negli insegnanti specifiche competenze, indispensabili per far fronte ad un fenomeno che, nel territorio agrigentino e palermitano, sembra essere diffuso in maniera capillare.



- 1 = Gestione dei conflitti
- 2 = Dispersione scolastica
- 3 = Didattica inclusiva
- 4 = Tecniche di apprendimento innovative
- 5 = Tirocinio Formativo Attivo (sostegno)

**Figura 4.26.** Se ha ricevuto una formazione specifica, ne descriva brevemente il contenuto.

## Conclusioni

L'analisi delle percezioni di studenti e insegnanti rivela un quadro complesso e a tratti divergente riguardo alle cause e alle soluzioni della dispersione scolastica.

In Campania, gli studenti palesano l'esigenza di ricorrere ad attività pratiche e di laboratorio, a lezioni che facciano riferimento all'attualità, ad attività extra-scolastiche, nonché un loro attivo coinvolgimento. Gli insegnanti, invece, ritengono che la dispersione derivi da una scarsa motivazione allo studio dei discenti e da un insufficiente controllo da parte delle famiglie di origine. D'altro canto, gli insegnanti dichiarano di attuare delle strategie volte a ridurre il fenomeno, ma ammettono anche di non avere una adeguata formazione a riguardo.

In Sardegna, la dispersione scolastica viene prevalentemente attribuita dagli studenti a una scarsa motivazione e a fattori legati al disagio giovanile, mentre i docenti identificano il problema soprattutto come un fenomeno sociale con cause esterne alla scuola, sottolineando, tuttavia, l'importanza di strategie di coinvolgimento e inclusione in classe. La maggioranza degli studenti manifesta interesse verso attività extra-curricolari e chiede di essere coinvolto in più lezioni pratiche e ancorate all'attualità. La formazione specifica degli insegnanti sardi sulla dispersione scolastica risulta ancora limitata.

In Sicilia, i dati dimostrano come gli studenti ritengano necessaria una revisione dell'attività didattica, prevedendo un maggiore coinvolgimento durante le lezioni e lezioni più pratiche. La causa della dispersione scolastica e degli insuccessi dei ragazzi, inoltre, viene attribuita dagli insegnanti al livello culturale basso delle famiglie. I dati rimarcano altresì la necessità di pensare ad una formazione che sia in grado di promuovere negli insegnanti specifiche competenze, indispensabili per far fronte ad un fenomeno che, nel territorio agrigentino e palermitano, sembra essere diffuso in maniera capillare.

In sintesi, mentre gli studenti desiderano un approccio didattico più innovativo e partecipativo, gli insegnanti tendono a focalizzarsi su problematiche legate alla motivazione individuale e al contesto familiare, evidenziando al contempo una lacuna nella propria formazione professionale per gestire efficacemente questa sfida.

## Bibliografia

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La Dispersione Scolastica in Italia: Un'Analisi Multifattoriale*. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>.
- Barrowman, C., Nutbeam, D., & Tresidder, J. (2001). Health risks among early school leavers: Findings from an Australian study examining the reasons for, and consequences of, early school dropout. *Health Education*, 101, 74–82.
- Campolieti, M., Fang, T., & Gunderson, M. (2010). Labour market outcomes and skill acquisition of high-school dropouts. *Journal of Labor Research*, 31, 39–52.
- Cascino, G. (2023). School drop-out/early leaving from education and training: Diachronic and comparative analysis of conceptualization and operational definition in Europe and Italy. *Sociology and Social Work Review*, 7, 78–97.
- Cavalca, G. (2016). Young people in transitions: Conditions, indicators and policy implications. To NEET or not to NEET? In G. Coppola, N. O'Higgins (Eds.), *Youth and the Crisis. Unemployment, Education and Health in Europe* (pp. 272–287). Routledge.
- Di Sano, S., & Balenzano, C. (2023). The influence of socio-economic-cultural background on academic results in the INVALSI tests of Italian and Mathematics in two Southern regions: Puglia and Abruzzo. In P. Falzetti (Ed.), *The School and Its Protagonists: The Students* (pp. 61–83). FrancoAngeli.
- Eurostat (2024a). *Early Leavers from Education and Training*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training).
- Eurostat (2024b). *Glossary: Early Leaver from Education and Training*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Early\\_leaver\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Early_leaver_from_education_and_training).
- Eurostat (2024c). *Early Leavers from Education and Training by Sex and NUTS 2 Regions*. [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT\\_LFSE\\_16/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_16/default/table?lang=en).
- Eurostat (2024d). *Glossary: Young People Neither in Employment Nor in Education and Training (NEET)*. <https://ec.europa.eu/eurostat/>

- statistics-explained/index.php?title=Glossary:Young\_people\_neither\_in\_employment\_nor\_in\_education\_and\_training\_(NEET).
- Guio, J., Choi, Á., & Escardíbul, J.O. (2018). Labor markets, academic performance and school dropout risk: Evidence for Spain. *International Journal of Manpower*, 39, 301–318.
- Istituto Nazionale di Statistica (2024). *Nota Sulle Misure del Bes dei Territori*. <https://www.istat.it/notizia/bes-dei-territori-edizione-2024/>.
- Koc, M., Zorbaz, O., & Demirtas-Zorbaz, S. (2020). Has the ship sailed? The causes and consequences of school dropout from an ecological viewpoint. *Social Psychology of Education*, 23, 1149–1171.
- Krohn, M.D., Thornberry, T.P., Collins-Hall, L., & Lizotte, A.J. (1995). School dropout, delinquent behavior, and drug use: An examination of the causes and consequences of dropping out of school. In H.B. Kaplan (Ed.), *Drugs, Crime, and Other Deviant Adaptations. Longitudinal Studies* (pp. 163–183). Springer.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Social inequalities in early school leaving: The role of educational institutions and the socioeconomic context. *European Education*, 47, 295–310.
- Ricci, R. (2019). La dispersione scolastica implicita. *Invalsiopen*, 1, 1–8.
- McCaul, E.J., Donaldson, G.A., Coladarci, T., & Davis, W.E. (1992). Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research*, 85, 198–207.
- Mussida, C., Sciulli, D., & Signorelli, M. (2019). Secondary school dropout and work outcomes in ten developing countries. *Journal of Policy Modeling*, 41, 547–567.
- Na, C. (2017). The consequences of school dropout among serious adolescent offenders: More offending? More arrest? Both? *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 54, 78–110.
- Nazioni Unite (2024). *Universal Values Principle Two: Leave No One Behind*. <https://unsdg.un.org/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind>.
- Okumu, I. M., Nakajjo, A., & Isoke, D. (2008). *Socioeconomic determinants of primary school dropout: the logistic model analysis*. <https://ageconsearch.umn.edu/record/93855/?v=pdf>.
- Peraita, C., & Pastor, M. (2000). The primary school dropout in Spain: The influence of family background and labor market conditions. *Education Economics*, 8, 157–168.

- Russo, F. (2010). *Risorse, Fattori di Contesto Socio-Economici e Esiti Scolastici: Una Applicazione su Dati Invalsi 2005–2006*. <http://www.siepweb.it/siep/wp/wp-content/uploads/2021/10/201083.pdf>.
- Vaughn, M.G., Salas-Wright, C.P., & Maynard, B.R. (2014). Dropping out of school and chronic disease in the United States. *Journal of Public Health*, 22, 265–270.



### SEZIONE 3

## **SVILUPPO E VALUTAZIONE DI UN INTERVENTO PER LA PREVENZIONE DELL'ABBANDONO SCOLASTICO**





## SVILUPPO E DESCRIZIONE DELL'INTERVENTO

ALESSANDRA LA MARCA, ELIF GULBAY,  
YLENIA FALZONE, ROMJ OROFINO, CARMEN PANNONE<sup>(1)</sup>

### **1. Dalle evidenze internazionali al contesto italiano: perché un intervento di sviluppo professionale degli insegnanti?**

Contrastare l'abbandono scolastico precoce rappresenta una delle principali sfide dei sistemi educativi europei e richiede strategie integrate, multidimensionali e basate su evidenze. Come illustrato nei secondi capitoli delle Sezioni 1 e 2 del presente volume, nell'ambito della ricerca E4PED – condotta secondo l'approccio dell'*Educational Design Research* (EDR), un impianto metodologico che combina rigore scientifico e pertinenza contestuale (McKenney & Reeves, 2019), sono state realizzate una *Evidence Gap Map* (EGM), finalizzata alla sintesi delle evidenze disponibili sull'efficacia dei programmi contro l'abbandono scolastico precoce, e un'analisi del contesto territoriale con l'obiettivo di costruire un intervento coerente sia con le evidenze sia con i bisogni reali del territorio.

L'EGM ha mappato 150 contributi tra studi empirici (sperimentali o quasi sperimentali) e *systematic reviews* con metanalisi, relativi a programmi di contrasto all'abbandono scolastico precoce, classificandoli nelle tre categorie previste dalla Raccomandazione UE 2022/C 469/01: prevenzione, intervento, compensazione. I risultati hanno evidenziato una netta prevalenza di strategie rivolte direttamente agli studenti (oltre

---

(1) All'interno di un'impostazione comune del presente contributo, il paragrafo 1 è attribuibile a Carmen Pannone, il paragrafo 2 a Elif Gulbay, il paragrafo 3 a Ylenia Falzone, il paragrafo 4 a Romj Orofino, il paragrafo 5 ad Alessandra La Marca.

l'80% degli studi analizzati) con un'alta incidenza di programmi di intervento (60%), ovvero programmi destinati a soggetti già individuati come a rischio, sulla base di specifici indicatori.

Uno degli elementi centrali dell'intervento sviluppato nell'ambito del progetto E4PED è stato, invece, l'intento di operare a livello preventivo nella scuola secondaria di primo grado, coinvolgendo l'intera popolazione scolastica – e non soltanto gli studenti e le studentesse già identificati come a rischio – in un'ottica universale e sistemica.

Tra i programmi di prevenzione esaminati dagli studi inclusi nell'EGM (pari al 35% del totale), figurano:

- approcci a livello di istituto (le misure preventive più studiate);
- strategie didattiche;
- programmi di orientamento verso il futuro scolastico e/o professionale;
- approcci integrati scuola-famiglia-territorio;
- programmi di servizio alla comunità;
- sistemi di monitoraggio del rischio;
- programmi di mentoring;
- programmi extra-curricolari;
- programmi di sviluppo professionale del personale scolastico;
- programmi di potenziamento delle competenze socio-emotive, cognitive e comportamentali;
- formazione tecnica e professionale (VET).

Data la natura del progetto, gli approcci a livello di istituto, quelli integrati scuola-famiglia-territorio, la formazione tecnica e professionale, i programmi di servizio alla comunità, il mentoring, le attività extra-curricolari e il sistema di monitoraggio del rischio sono risultati non attuabili, in quanto avrebbero richiesto la mobilitazione di risorse umane ed economiche non disponibili. Oltre a questi limiti, è stato considerato che i programmi di orientamento risultano già ampiamente diffusi e implementati, soprattutto a seguito della diffusione del decreto ministeriale contenente le *Linee guida per l'orientamento* (D.M. 328/2022).

I vincoli di fattibilità sono stati pertanto incrociati con i risultati dell'analisi del contesto italiano. In Campania e in Sardegna, oltre il 70% degli insegnanti che ha partecipato all'indagine campionaria (si veda secondo capitolo della Sezione 2 del presente volume) ha dichiarato di non aver mai ricevuto un'adeguata formazione sulla dispersione e sull'abbandono

scolastico. Sebbene la percentuale risulti leggermente inferiore in Sicilia (attorno al 55%), l'analisi più approfondita del contenuto di quella che gli insegnanti hanno definito 'formazione adeguata' ha rivelato che, nella stragrande maggioranza dei casi, non si trattava di una formazione specifica sul tema della dispersione scolastica. In particolare, solo il 5,6% degli insegnanti rispondenti in Campania, il 2,3% in Sardegna e nessuno degli insegnanti siciliani ha riferito di aver ricevuto una formazione esplicitamente focalizzata su tale fenomeno.

A ciò si aggiunge che le evidenze internazionali indicano come il rafforzamento delle competenze dei docenti – in particolare attraverso percorsi strutturati di sviluppo professionale – rappresenti una leva cruciale per identificare precocemente situazioni a rischio, gestire il disagio scolastico e promuovere il benessere e la motivazione degli studenti (OECD, 2017; Rumberger et al., 2017).

L'incrocio tra le tipologie di programmi individuati dall'*Evidence and Gap Map*, i dati emersi dall'analisi del contesto territoriale e quanto già evidenziato dalla letteratura empirica internazionale conferma l'urgenza di progettare, implementare e valutare programmi di sviluppo professionale rivolti a insegnanti, specificatamente focalizzati sul fenomeno della dispersione scolastica.

L'intervento formativo, che presentiamo in questo capitolo, si collega coerentemente ai concetti di engagement, autoregolazione e dispersione scolastica precedentemente discussi e mira alla formazione docente per produrre un impatto duraturo sugli studenti a rischio di abbandono.

Dopo un breve riferimento al quadro teorico che ha guidato lo sviluppo del programma (par. 2), nei successivi paragrafi sono riportati i principi guida e le caratteristiche del programma ALM E4PED (par. 3), la descrizione dettagliata delle abilità che lo stesso mira a sviluppare (par. 4), nonché il processo che ha guidato la costruzione dei moduli (par. 5).

## 2. Quadro teorico

Le finalità e i principi metodologici che hanno ispirato l'intervento possono ricondursi alla consapevolezza che una profonda formazione intellettuale, ricevuta attraverso un intervento educativo che valorizzi la

capacità di ogni alunno (in un clima di valorizzazione reciproca e attraverso una didattica più flessibile), possa creare le condizioni favorevoli che facilitino l'apprendimento.

Imparare ad apprendere non equivale ad apprendere abilità specifiche per lo studio ma consiste nell'essere realmente capaci di organizzare, dirigere e controllare i processi mentali, di adeguarli alle esigenze o al compito da svolgere (Nisbet & Schucksmith, 1987) e di controllare in modo efficace la propria volontà (Kuhl, 1987; Kuhl & Beckmann, 1994).

Per una buona riuscita negli studi gli alunni devono dunque imparare a riflettere sull'influsso positivo della conoscenza e della capacità di regolare una serie di processi cognitivi, metacognitivi, motivazionali, volitivi ed affettivi (Gargallo, 1992; Gonzales & Turon, 1992; Monereo, 1989).

Il ruolo dell'insegnante nello sviluppo delle strategie metacognitive è centrale, soprattutto quando l'obiettivo è contrastare la dispersione scolastica.

Molti alunni subiscono passivamente la scuola e gli insuccessi; molti non riescono a trovare la motivazione per "scegliere" di studiare e di andare a scuola. Bisogna individuare tutto ciò che permette all'alunno di percepirsi in modo realistico, aumentare il suo desiderio di apprendere, imparare ad autoregolare il proprio apprendimento, e acquisire convinzioni positive su di sé, così l'impegno nello studio migliora.

I compiti dell'insegnante includono ottenere che l'alunno sviluppi la convinzione che l'intelligenza si può migliorare e fare in modo che l'alunno attribuisca i suoi esiti positivi o negativi alle cause che realmente li producono, così da poter agire conseguentemente (Dweck, 1986).

Inoltre, l'insegnante deve far sì che l'alunno sviluppi risorse affettive per realizzare una maggiore implicazione motivazionale nel lavoro (Alonso, 1991) e ottenere che l'alunno acquisisca i meccanismi di controllo delle emozioni (Stipek, 1996; Pellerey, 1997).

Gli studenti a rischio di abbandono spesso non hanno sviluppato consapevolezza dei propri processi di apprendimento. Hanno difficoltà a pianificare, monitorare e valutare il proprio lavoro e percepiscono l'insuccesso come una prova della propria incapacità, non come una sfida.

L'insegnante ha il compito di modellare, insegnare e rinforzare le strategie metacognitive, creando un contesto accogliente e motivante. Allo stesso tempo il docente può promuovere la consapevolezza aiutando gli

studenti a conoscere e riconoscere le proprie modalità di apprendimento proponendo attività di autovalutazione e riflessione su come hanno studiato, cosa ha funzionato e perché. Far emergere le difficoltà come parte naturale del processo, non come fallimenti, osservare attentamente i segnali precoci di disagio o disaffezione e adattare le attività ai diversi stili cognitivi e ai diversi ritmi, così da ridurre la frustrazione.

L'importanza delle abilità metacognitive nel processo di apprendimento è ampiamente riconosciuta a livello internazionale. La metacognizione è definita come una dimensione mentale che va oltre o sta al di là della cognizione e quindi la coscienza o la conoscenza che un soggetto ha dei propri processi mentali e la capacità di controllarli, organizzandoli, dirigendoli e modificandoli in base alle mete di apprendimento che deve conseguire. Questo processo, articolato secondo Flavell (1979) in quattro elementi fondamentali (conoscenza metacognitiva, esperienze, obiettivi cognitivi e strategie cognitive), assume particolare rilevanza. Cognizione della cognizione, una conoscenza che orienta a scegliere, predisporre, dirigere, ordinare, controllare l'esercizio delle strategie da mettere in atto, e quindi una metaconoscenza (La Marca, 2020).

Imparare ad imparare facilita la motivazione in quanto migliora le percezioni di competenza e di controllo, favorisce negli studenti una visione plastica dell'intelligenza, intesa come qualcosa che può migliorare, il che permette che si focalizzino più sul compito orientandosi verso mete di apprendimento (La Marca, 2020; Zimmerman & Martinez Pons, 1992).

Fin dalle prime elaborazioni teoriche, la ricerca sulla metacognizione ha messo in evidenza l'importanza di un modello educativo focalizzato sulla consapevolezza e sul controllo da parte degli studenti dei processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento.

I fattori che favoriscono la motivazione ad apprendere includono l'impegno motivato, le convinzioni di efficacia, il controllo delle reazioni emotive, la motivazione intrinseca, il valore del lavoro scolastico, e le manifestazioni di interesse e soddisfazione per il lavoro scolastico.

Il processo di apprendimento tiene conto di diversi fattori: cognitivi, metacognitivi, affettivi e motivazionali. Per questo è fondamentale che lo studente conosca le diverse strategie di apprendimento e impari a gestire le emozioni per sapere come si manifestano e comprenderne le possibili cause. Lo scopo di questo modello formativo è, quindi, comprendere

come aiutare gli adolescenti a gestire e regolare l'ansia nelle situazioni di apprendimento.

La personalizzazione degli interventi educativi (Garcia Hoz, 1982; 1997) è la via attraverso cui l'alunno può raggiungere una reale autonomia personale, non solo nei momenti di apprendimento ma anche nelle relazioni con altre persone; di conseguenza si è messa a punto una metodologia metacognitiva motivante che potesse portare gli alunni a ricercare la propria identità personale e a sviluppare abilità sociali e di lavoro a scuola. Proprio perché si ritiene che l'impegno richiede convinzioni ottimistiche su sé (Bandura, 1996) e che queste possono essere acquisite o potenziate nel corso di programmi di intervento mirati.

Dall'esame di alcune ricerche svolte durante l'ultimo trentennio e di alcuni programmi di formazione, svolti con una mentalità maggiormente metacognitiva o strategica (Pintrich & De Groot, 1990; Weinstein, 1994), è stato possibile individuare i fattori che influiscono maggiormente sull'apprendimento e sul rendimento scolastico.

### 3. Principi guida e descrizione del programma ALM E4PED

Si evidenzia l'importanza di personalizzare e prevenire ed emerge la necessità di insegnare a scuola strategie esplicite come la *pianificazione* (aiutare a stabilire obiettivi concreti e realistici); il *monitoraggio* (far usare strumenti di controllo, come schede di autoverifica o domande guida; la *valutazione* (riflettere sui risultati ottenuti e su cosa migliorare).

Allo stesso tempo si rende necessario fornire feedback orientati al processo, non solo al prodotto per valorizzare l'impegno e la strategia, non solo il risultato e creare un clima motivante costruendo un ambiente di fiducia, accogliente, che favorisca la partecipazione e riduca la paura di sbagliare. Sostenere l'autonomia e l'autoregolazione, facendo sentire gli studenti protagonisti.

È pertanto particolarmente importante che gli alunni sviluppino *abilità metacognitive* che permettano loro di sapere *quale* strategia è più adeguata per ogni singola occasione, *perché*, e *quanto tempo e sforzo* devono mettere in ogni lavoro, avendo presenti le loro caratteristiche personali, le caratteristiche del lavoro e le richieste degli insegnanti.

Le strategie metacognitive permettono di accrescere l'autoefficacia; aumentare la motivazione intrinseca; gestire meglio le difficoltà scolastiche e recuperare fiducia nelle proprie capacità.

Queste strategie riducono il rischio di abbandono scolastico perché aumentano l'autonomia, il senso di competenza e l'engagement.

Le competenze metacognitive rappresentano strategie fondamentali che devono essere integrate alla base dei percorsi scolastici. Emerge quindi la necessità di interventi educativi specificamente calibrati per sviluppare tali capacità. È essenziale che gli ambienti di apprendimento e gli insegnanti siano adeguatamente preparati a progettare attività didattiche che consentano agli studenti di acquisire consapevolezza sui propri processi di apprendimento, come saper porsi obiettivi di apprendimento, sintetizzare informazioni provenienti da fonti diverse e elaborare soluzioni articolate per problemi complessi. Attraverso l'introduzione, il rafforzamento e il supporto di strategie metacognitive, gli studenti identificati come a rischio di insuccesso avranno maggiori possibilità di successo duraturo nel percorso scolastico.

Lo studio di Flynn (2016) evidenzia l'efficacia di specifiche strategie metacognitive e capacità di autogestione dell'apprendimento, dimostrando effetti positivi significativi. Tra queste, l'organizzazione e trasformazione delle nuove informazioni (Effect size (ES) = 0,85), l'autovalutazione ( $d = 0,62$ ), la definizione degli obiettivi e pianificazione (ES = 0,49), e la gestione del tempo (ES = 0,44) emergono come cruciali per il successo scolastico. La capacità degli studenti di implementare queste strategie può influenzare profondamente il loro coinvolgimento scolastico e la resilienza di fronte alle difficoltà, elementi chiave per prevenire l'abbandono.

In questa prospettiva, risulta essenziale un intervento mirato al potenziamento delle competenze metacognitive negli insegnanti. Essi rappresentano infatti i facilitatori primari di questo processo: fornendo loro una formazione specifica sulla metacognizione, li si equipaggia per creare in classe quell'ambiente positivo e quelle pratiche didattiche che permettono agli studenti di sviluppare le abilità di autoregolazione necessarie non solo per il successo nelle singole discipline, ma anche per costruire un percorso educativo completo e continuativo.

Diversi studi mostrano che programmi incentrati sulla riflessione consapevole producono incrementi significativi nell'engagement scolastico

degli studenti e riducono l'abbandono. Ad esempio, Heller et al. (2017) riportano che il programma "Becoming a Man" – rivolto a ragazzi economicamente svantaggiati – ha ridotto i comportamenti devianti e allo stesso tempo migliorato il coinvolgimento scolastico, aumentando i tassi di diplomati del 12–19%. Gli autori sottolineano che l'efficacia del programma deriva dalla sua capacità di spingere i giovani studenti a riflettere sui propri comportamenti automatici e a valutare alternative nelle diverse situazioni, sviluppando così competenze decisionali più consapevoli.

Parallelamente, Bell (2014) evidenzia che i programmi per il contrasto allo school dropout più efficaci si fondano sulle relazioni di supporto. L'autore sottolinea come il senso di appartenenza a scuola, un senso di scopo, e l'essere coinvolti nelle attività scolastiche possano influenzare profondamente il successo scolastico, gli obiettivi e la persistenza degli studenti. In questa prospettiva, gli insegnanti capaci di instaurare legami solidi con gli studenti ne accrescono il coinvolgimento e li motivano a proseguire il percorso di studi.

Anche Rosário et al. (2016) sottolineano l'efficacia degli interventi che mirano a sviluppare nei ragazzi strategie di apprendimento autoregolato e capacità metacognitive, mostrando che tali abilità sono strettamente correlate con una partecipazione scolastica attiva e persistente, in particolare nei contesti più fragili.

Queste evidenze convergono nel riconoscere il ruolo cruciale della metacognizione nel contrastare la dispersione scolastica. Formare gli insegnanti alle abilità metacognitive, insegnando loro a modellare e promuovere riflessione, autoregolazione e senso critico, contribuisce a creare un ambiente scolastico inclusivo, dove gli studenti sviluppano senso di appartenenza e capacità decisionali consapevoli.

L'intervento ALM (*Awareness Learning Metacognitive - Consapevolezza dell'Apprendimento Metacognitivo*) E4PED è stato finalizzato all'acquisizione e il consolidamento delle competenze metacognitive attraverso l'implementazione di un percorso strutturato basato su 12 abilità metacognitive (La Marca, 2018).

Le finalità e i principi metodologici dell'intervento si fondano sulla convinzione che una solida formazione si realizzi attraverso un approccio didattico che valorizzi le potenzialità individuali di ciascun docente, creando un ambiente di apprendimento favorevole e stimolante.



L'intervento formativo progettato (36 ore) secondo un approccio sistematico e sequenziale è stato realizzato attraverso una piattaforma web dedicata, ospitata su Google Sites per essere erogato in modalità online asincrona, con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo integrato di competenze metacognitive per prevenire il fenomeno della dispersione scolastica.

Concretamente le attività permettono di sperimentare metodologie e tecniche didattiche specifiche per insegnare esplicitamente le abilità metacognitive agli studenti, integrandole nelle proprie pratiche curriculari. I docenti sono stimolati ad acquisire la capacità di osservare, identificare e valutare il livello di sviluppo delle abilità metacognitive negli studenti, utilizzando strumenti e indicatori appropriati. Sono stati sostenuti nell'ideare e mettere in atto percorsi didattici personalizzati o di gruppo volti a potenziare le abilità metacognitive degli studenti con diverse esigenze e stili di apprendimento.

Il sito è stato progettato con finalità educative ed è strutturato in modo da facilitare l'erogazione modulare di contenuti didattici e laboratoriali.

La struttura del sito permette una navigazione sequenziale ma anche flessibile tra i vari moduli, favorendo l'autonomia degli studenti e stimolando processi di apprendimento attivo e cooperativo. L'utilizzo della piattaforma ha inoltre consentito una documentazione sistematica delle attività, funzionale al monitoraggio e alla valutazione formativa dell'intervento.

Ciascun modulo presenta una breve introduzione tematica; obiettivi didattici esplicitati; materiali multimediali di supporto (immagini, video, documenti PDF); attività operative e riflessive per docenti e studenti e strumenti di valutazione e autovalutazione.

Gli elementi di cui si compongono i moduli non sono altro che occasioni (quesiti, problemi, piccoli saggi, casi di studio, etc.) per dar modo ai docenti di riflettere in modo adeguato sull'impegno e sulla motivazione allo studio dei propri alunni.

Le attività presentate contengono situazioni educative diverse che simulano attività di studio o attività educative che il docente dovrà affrontare in classe. I moduli sono stati infatti proposti ai docenti sotto forma di situazioni problematiche da analizzare per acquisire una

conoscenza approfondita di ciascuna delle dodici abilità metacognitive (ad esempio, pianificazione, monitoraggio, valutazione, autoregolazione, ecc.), la loro importanza nel processo di apprendimento e come si manifestano negli studenti.

L'interfaccia del sito è suddivisa in 12 moduli tematici di 3 ore ciascuno sulle 12 abilità metacognitive, ognuno dei quali rappresenta un'unità di apprendimento autonoma ma interconnessa con le altre, secondo un approccio interdisciplinare.

#### **4. Le dodici abilità metacognitive del programma di Teacher Professional Development**

##### *Impegno motivato*

Con l'espressione impegno motivato ci si riferisce alla capacità di controllare in maniera efficace la propria volontà per portare a termine un compito di studio con perseveranza, superando la stanchezza e la frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate per ragioni intrinseche, controllando in modo adeguato le sollecitazioni esterne e gli interessi alternativi.

L'impegno motivato è la capacità di controllare in maniera efficace la propria volontà per portare a termine gli impegni con perseveranza, superando la stanchezza e la frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate. È anche la capacità di impegnarsi nel lavoro scolastico per ragioni intrinseche, controllando in modo adeguato le sollecitazioni esterne e gli interessi alternativi. Quando uno studente non ha voglia di studiare, si dovrebbe interrogare sui motivi, dovrebbe cercare di capire perché lo studio non lo interessa e quindi cercare nuovi stimoli.

Bisogna rendere gli studenti consapevoli del fatto che nulla si realizza se non a poco a poco, con perseveranza, sapendo ricominciare con pazienza tutte le volte che è necessario. Tutto ciò che si conquista con impegno e costanza ha un gran valore.

### *Autoefficacia*

Il fattore riguarda la convinzione del senso di efficacia nello studio e la percezione della propria competenza nel portare a termine gli impegni scolastici. L'autoefficacia influisce sul senso di responsabilità e sulla valutazione ottimistica del futuro. La concezione che si ha della propria capacità influisce grandemente sulla disponibilità ad impegnarsi in un'attività o in un compito da svolgere, sul livello e sulla continuità di sforzo esplicato, sui pensieri e sulle emozioni; essa concorre a determinare le aspettative di successo, il livello di aspirazione, l'intensità dell'impegno.

Per sentirsi all'altezza del compito e per provare un sentimento di adeguatezza, gli studenti devono percepire che i loro contributi sono apprezzati, vengono considerati importanti dai docenti.

Lo studente ha bisogno di docenti che gli forniscano una ampia varietà di esperienze, stimoli e sfide, in modo da poter scegliere tra una rosa sempre più ampia di possibilità. Se i suoi sforzi vengono riconosciuti e la sua attività produttiva incoraggiata, gli viene fornita una opportunità di gioire del proprio lavoro e di sperimentare il senso di autoefficacia.

Lo studente in questo modo sarà sollecitato ad attribuirsi le proprie responsabilità non delegando e non attribuendo agli altri o alle circostanze le cause dei suoi successi o insuccessi.

### *Reazioni emotive*

Le emozioni sono una realtà complessa che comporta cambiamenti non solo a livello fisico, ma anche nell'umore, nel modo di pensare, negli atteggiamenti e negli stati motivazionali. L'attenzione alle reazioni affettive è fondamentale in ambito scolastico, in quanto le emozioni, in particolare l'ansia, possono essere di aiuto o, al contrario, di ostacolo nell'azione di studio e apprendimento. Questo fattore che fa riferimento alla capacità di controllare le reazioni emotive che interferiscono con l'attività di studio e il rendimento scolastico. Si tratta di una tendenza più o meno stabile a reazioni emotive intense e ad un'ansietà diffusa;

una accentuata difficoltà a controllare le proprie reazioni emotive specialmente in condizioni particolarmente stimolanti.

Gli studenti dovrebbero avere l'opportunità di imparare a mantenere il controllo delle proprie emozioni, ad avere fiducia nelle proprie capacità di riuscita, a non stancarsi di ricominciare sempre. Per questo motivo è importante riconoscere e affrontare le reazioni emotive nel contesto scolastico, promuovendo strategie didattiche che supportino gli studenti nel gestire le proprie emozioni per un apprendimento più efficace.

### *Motivazione intrinseca*

La qualità della motivazione di una classe scolastica dipende dal grado di coinvolgimento attivo degli alunni nel processo di apprendimento, dal livello di coesione o di attrito tra gli studenti, dal sostegno e l'incoraggiamento dati dall'insegnante, dalla chiarezza delle norme che regolano la vita della scuola e della classe, e dal controllo esercitato dall'insegnante e dalla sua disponibilità al cambiamento e all'innovazione.

Nell'apprendimento orientato al sé, si cerca solo di apparire bravi e di superare i compagni. Quando si è orientati al compito, interessa soprattutto apprendere e si fa fronte in maniera più agevole alle difficoltà incontrate. Questo fattore fa riferimento alla tendenza a studiare pensando al premio o all'approvazione degli altri e ad attribuire a cause incontrollabili (la fortuna, gli insegnanti troppo buoni o che non sanno spiegare, il caso) i risultati scolastici conseguiti e l'impegno messo nello studio. Si riferisce in particolare a due delle manifestazioni della motivazione estrinseca: percezioni e convinzioni di controllo esterno e stile attributivo che tiene conto principalmente della natura incontrollabile delle cause del proprio successo o del proprio insuccesso.

### *Valore dello studio*

Lo studio va presentato come una sfida, come una vicenda appassionante, non come un compito noioso da svolgere esclusivamente per dovere. È particolarmente importante che i docenti aiutino

costantemente gli studenti a scoprire il valore dello studio, a individuare le disposizioni necessarie per realizzarsi come persona attraverso uno studio ben fatto, e rendersi responsabili nella ricerca del metodo di studio più efficace per studiare e per imparare a lavorare meglio. Per avere la possibilità di vedere la propria opera ben terminata è indispensabile possedere le disposizioni necessarie per realizzarsi come persona attraverso uno studio o un lavoro ben fatto, con un reale interesse per l'attività che si svolge.

Gli studenti devono imparare ad apprezzare quello che realmente rende gratificante il lavoro: provare soddisfazione nel comprendere qualcosa fin in fondo e nel portare a termine l'attività iniziata.

Per avere la possibilità di vedere la propria opera ben terminata è indispensabile possedere le disposizioni necessarie per realizzarsi come persona attraverso uno studio o un lavoro ben fatto, con un reale interesse per l'attività che si svolge.

### *Manifestazione di soddisfazione e interesse*

Le disposizioni necessarie per realizzarsi come persone attraverso uno studio ben fatto sono interesse, impegno e piacere. Quanto più lo studente percepisce l'effetto positivo del suo apprendimento, tanto più studia con soddisfazione, al contrario quanto più è distante l'impegno nello studio dagli effetti positivi prodotti tanto meno egli studia con impegno ed entusiasmo.

La soddisfazione del desiderio di conoscere, concretizzata in un'opera ben fatta, genera sul piano affettivo-valoriale la risposta globale di tutta la persona. Compito del docente è avviare a compiere queste scoperte, stimolare interessi, appassionare allo studio delle differenti discipline facendone cogliere l'intima connessione.

Il fattore riguarda la preferenza nello studiare ciò che permette di conoscere cose nuove; scegliere compiti sfidanti e preferire temi che stimolino la curiosità anche se presentano qualche difficoltà. Provare soddisfazione nel comprendere qualcosa fin in fondo e nel portare a termine un lavoro fin in fondo. L'interesse specifico per lo studio nasce dalla percezione di esso come un'attività adatta a soddisfare delle esigenze personali profonde.

Molto spesso l'incapacità di portare a termine un serio impegno di studio dipende dalla mancanza di interesse.

### *Apprendimento responsabile*

L'aspetto più importante nell'apprendimento responsabile è la capacità di mobilitare, dirigere e mantenere costante il proprio impegno, perché una cosa è possedere le abilità di autoregolazione, altra cosa è l'esser capaci di applicarle quando sorgono le difficoltà.

Il fattore riguarda la capacità di gestire autonomamente lo studio e in genere i processi di apprendimento: riconoscere in maniera positiva la possibilità di insuccesso; saper utilizzare l'insuccesso per correggere la propria prestazione; riconoscere le cause tipiche di errori; essere in grado di distinguere i compiti che richiedono una più attenta e consapevole pianificazione; saper comprendere ed organizzare piani di azione o processi di apprendimento; saper prevedere le conseguenze delle proprie azioni; avere la capacità di interrogarsi sui motivi di un determinato comportamento o di un modo di procedere, ponendosi domande sul lavoro che si sta svolgendo.

Nell'ambito di una formazione personalizzata ogni studente deve essere capace di fare una diagnosi valida delle proprie possibilità e dei propri limiti, oltre che dei propri progressi, in modo da potersi assumere la responsabilità di programmare e svolgere le attività più convenienti per lui.

### *Organizzazione delle conoscenze*

Un insegnante dovrebbe chiedersi se lo studente, quando studia, è in grado di selezionare gli elementi più importanti che certamente vanno ricordati; se sa riutilizzare le competenze acquisite in un contesto diverso; se conosce le strategie per memorizzare più in fretta; se riflette sulle capacità richieste per svolgere il compito assegnato; se individua i compiti o le materie in cui incontra maggiori difficoltà; se riconosce le modalità di espressione più congeniali al proprio modo di essere; se è

in grado di individuare problemi; se prospetta soluzioni; se prevede le difficoltà di un compito; se prevede le possibilità di riuscita; se distingue tra una difficoltà apparente ed una reale.

Questo fattore fa riferimento agli aspetti più tecnici dello studio: elaborazione, organizzazione e uso di organizzatori semantici e grafici; capacità di organizzare le conoscenze studiate in modo da favorirne una strutturazione più adeguata ed economica e di conservarle meglio nel tempo; capacità di usare in modo valido e produttivo le tecniche di organizzazione semantica e grafica (diagrammi, tabelle, mappe, ecc.) per organizzare in maniera coerente e sistematica, ciò che si ascolta o si studia; saper prendere appunti, saper costruire, leggere ed utilizzare grafici e tabelle, saper confrontare e classificare oggetti e situazioni, riflettere sul proprio modo di memorizzare.

### *Autocontrollo*

Per gli insegnanti comprendere il grado di autocontrollo raggiunto dagli studenti nel loro processo di apprendimento e la loro capacità di organizzarsi in maniera valida e produttiva nell'affrontare i vari compiti è indispensabile per aiutarli a migliorare le loro capacità e a superare le loro difficoltà.

Questo fattore si concreta nel pianificare il tempo, organizzare il materiale, evitare le distrazioni e scegliere il luogo opportuno, studiare con attenzione e metodo utilizzando strategie elaborative e di organizzazione idonee a gestire l'attenzione e a pianificare il lavoro.

I docenti formando gli studenti all'autocontrollo li aiutano a sviluppare in particolare la capacità di organizzarsi nello studio e nell'uso di tempi e strumenti di lavoro; la capacità di organizzarsi in maniera valida o produttiva nell'affrontare i vari compiti; la capacità nel concentrarsi nello studio controllando e focalizzando l'attenzione per un tempo adeguato nello svolgimento di un compito; la capacità di gestire il proprio ambiente e il proprio tempo con autonomia per garantire uno spazio adeguato alla concentrazione nel lavoro.

### *Metacomprendione*

La metacomprendione è la capacità di riflettere sul proprio processo di comprensione. Include il riconoscere quando si è compreso un testo o meno e saper adottare strategie correttive. Favorisce l'autoregolazione dell'apprendimento, sviluppa abilità trasversali utili in tutte le discipline e permette di fare previsioni sul testo, di monitorare la comprensione durante la lettura di riformulare o riassumere i contenuti.

Questo fattore verifica il grado di conoscenza circa gli aspetti metacognitivi specifici che influenzano l'abilità di comprensione e fa riferimento alle abilità coscienti che l'alunno deve applicare per giungere a comprendere il significato di ciò che legge o ascolta. In particolare: capacità di selezionare informazioni utili alla comprensione e di metterle in relazione con quanto si studia o si ascolta, con quanto è già conosciuto o con la propria esperienza; capacità di inferire conclusioni non esplicitate nel testo e di utilizzare analogie per comprendere o per risolvere problemi; conoscenza degli scopi della lettura, controllo della comprensione, conoscenza delle strategie, sensibilità al testo, immaginazione, elaborazione fantastica.

### *Autoregolazione per il compito*

Il processo di autoregolazione inizia quando lo studente si rappresenta il compito di apprendimento e lo rapporta alle proprie possibilità. L'accertato possesso della capacità di autoregolare il proprio processo di apprendimento costituisce un sicuro predittore di successo.

Questo fattore riguarda la capacità di utilizzare strategie di controllo della comprensione, del ricordo e dello stato di preparazione alle interrogazioni ponendosi domande e ponendo domande agli altri in vista di un compito da svolgere: saper selezionare gli elementi più importanti che certamente vanno ricordati; saper prevedere le difficoltà di un compito; saper prevedere le possibilità di riuscita; saper distinguere tra una difficoltà apparente ed una reale.

I docenti promuovono nello studente la capacità di autoregolazione del proprio processo di apprendimento, se lo invitano a focalizzare



l'attenzione su ciò che sta facendo; a chiedersi se sta comprendendo; ad adattare il modo di svolgere il lavoro al tempo disponibile; a valutare il grado in cui sta raggiungendo gli obiettivi proposti; a modificare le strategie di apprendimento che man mano utilizza in funzione delle difficoltà incontrate. Si ritiene che riconoscendo le variabili del compito, lo studente possa più facilmente rendersi conto delle difficoltà, possa identificare le conoscenze e le capacità necessarie per affrontarle e possa determinare che tipo di apprendimento a lui più congeniale.

### *Ricerca di aiuto*

L'aiuto agli altri colleghi e il lavoro in collaborazione è una pratica abbastanza diffusa tra docenti, ma si riduce spesso esclusivamente ad uno scambio di informazioni o peggio sulle strategie da utilizzare per superare le difficoltà della classe senza eccessivo impegno.

Questo fattore consente di valutare la capacità di saper individuare le situazioni in cui chiedere aiuto e le persone a cui chiedere aiuto: chiedere aiuto solo quando c'è un effettivo bisogno e dopo essersi reso conto di non essere in grado di risolvere dubbi o problemi e quando non comprende qualcosa delle spiegazioni degli insegnanti; preferenza nello studiare con altri compagni e abitudine a esporre ciò che si è studiato a qualche altro compagno per essere certo di aver appreso.

La richiesta di aiuto dovrebbe avvenire solo quando c'è un effettivo bisogno e dopo essersi resi conto di non essere in grado di risolvere da soli dubbi o problemi.

Il saper chiedere aiuto nello studio non significa abituarsi a farsi risolvere i problemi dagli altri, ma capire dall'esperienza il valore della cooperazione nel lavoro.

## **5. La costruzione dei moduli e la verifica della validità di contenuto**

Nella redazione e validazione dei moduli si è cercato di perseguire gli obiettivi previsti mediante alcune proposte operative relative alle principali abilità e competenze da acquisirsi sia nell'ambito

dell'apprendimento di strategie metacognitive sia, più in generale, in prospettiva di un'educazione personalizzata.

Si è voluto verificare se, per il loro contenuto e per il metodo di presentazione ai docenti i moduli potessero costituire una proposta didattica diversa da quelle già esistenti e capace di adeguarsi a "ritocchi" o cambiamenti della situazione o alle mutate caratteristiche dei docenti e degli alunni.

Nella progettazione dei moduli si è trovato utile seguire la procedura suggerita da Calonghi (1979) per la redazione e sperimentazione dei libri di testo che ora descriveremo nella forma essenziale.

Per il conseguimento degli obiettivi sono stati scelti dei contenuti, aderenti e adeguati il più possibile alle esigenze dei docenti (interessi, situazioni reali, relazione con gli alunni, difficoltà di motivazione degli alunni, problemi ecc.).

La verifica della funzionalità e validità dei contenuti presenti nel sito ha coinvolto quattro ricercatori che hanno monitorato, riprogrammato e cambiato i contenuti e quindi adattato l'intervento previsto. Si è voluto verificare se, per il loro contenuto e per il metodo di presentazione ai docenti, i moduli potessero costituire una proposta didattica diversa da quelle già esistenti e capace di adeguarsi a "ritocchi" o cambiamenti della situazione. Ogni modulo è stato formulato cercando di chiarire il suo significato concreto e precisando l'importanza ad esso attribuito.

Reinterpretando le finalità in termini di obiettivi concretamente valutabili e controllabili sono state così pensate alcune attività che potessero aiutare i docenti a raggiungere gli obiettivi previsti.

Nella costruzione del contenuto dei moduli si è cercato di tener presenti innanzitutto alcune esigenze fondamentali di chiarezza, sia concettuale sia linguistica. Abbiamo voluto verificare se i moduli fossero rappresentativi degli obiettivi che ci si era proposti di far conseguire, se fossero esplicitamente connessi con la metodologia proposta e quindi se il contenuto costituisse una campionatura adeguata dell'universo di abilità che, in base alle precedenti considerazioni teoriche, ci si era proposti di far acquisire.

Nello strutturare i moduli si è avvertita la necessità di interessare i docenti cercando di adeguarsi al loro modo di affrontare i problemi, cercando di esplicitare e formulare le singole domande o riflessioni poste, con un linguaggio immediato.

In termini generali, si può dire che si è voluto verificare che i moduli non presentassero nessuna difficoltà non pertinente. Ci si è resi conto dell'esigenza che gli interventi fossero coordinati e trattassero dei problemi che possono aiutare il docente a far crescere lo studente, a maturare la sua personalità e ad affrontare progressivamente i problemi di studio che lo studente si trova quotidianamente ad affrontare, per indurlo a riflettere e a trarre delle conclusioni correlate alle sue effettive possibilità. Non sarebbe formativo, per esempio, presentare ad un docente un caso irrealistico, figure di genitori, colleghi e alunni al di fuori del tempo e della concretezza.

Occorre invece mettere il docente a contatto anche con situazioni e fatti simili a quelli che vive o di cui sente parlare con frequenza: presentare cioè delle situazioni reali con i problemi della mancanza di motivazione e impegno, della stanchezza, della mancanza di attenzione, delle difficoltà di comprensione dei propri alunni e del loro rapporto con gli insegnanti e con i compagni.

È chiaro che la presentazione della vita scolastica con i suoi momenti lieti, meno lieti e, a volte, veramente problematici, non è fine a se stessa: ma ha l'intento di contribuire al miglioramento dei rapporti, per evitare che lo stesso docente ne subisca gli effetti non di rado dannosi. Questo tipo di verifica ci ha permesso di garantire che ogni modulo corrispondesse alla funzione che le è stata assegnata.

Nella disposizione dei moduli non si è seguito unicamente come criterio il livello di difficoltà ma si è cercato di guidare il docente a prendere consapevolezza del proprio ruolo motivandolo a riflettere su ciò che sta facendo su come lo sta facendo e sul perché.

### *La formulazione operativa degli obiettivi*

Si sono ben studiati e discussi con alcuni docenti gli obiettivi da raggiungere in ogni modulo. Ogni obiettivo è stato formulato cercando di chiarire il suo significato concreto e precisando l'importanza ad esso attribuito. Una volta prescelti gli obiettivi e le aree prese in esame si è passati alla prima redazione delle attività, il che ha comportato una prima stesura del materiale e di una guida. (Tabella 5.1)

**TABELLA 5.1.** Abilità metacognitive e obiettivi formativi.

| Abilità metacognitiva                          | Obiettivi formativi                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Impegno motivato                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promuovere negli alunni la consapevolezza del valore dell'impegno costante</li> <li>- Condividere buone pratiche per favorire l'acquisizione di strategie per superare le difficoltà nello studio</li> </ul>                                                                   |
| 2. Autoefficacia                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Riconoscere il grado di autoefficacia negli studenti</li> <li>- Implementare interventi mirati a promuovere la consapevolezza delle proprie capacità attraverso riflessioni su casi di studio</li> </ul>                                                                       |
| 3. Reazioni emotive                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Riconoscere le manifestazioni delle emozioni negli studenti</li> <li>- Educare alla gestione delle emozioni legate allo studio (ansia, frustrazione, soddisfazione)</li> </ul>                                                                                                 |
| 4. Motivazione intrinseca                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condividere buone pratiche per motivare gli alunni</li> <li>- Saper valutare l'impatto degli interventi didattici sull'acquisizione e il miglioramento delle abilità metacognitive degli studenti</li> </ul>                                                                   |
| 5. Valore del lavoro scolastico                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppare una consapevolezza del valore personale e sociale dello studio, legando l'apprendimento agli interessi e obiettivi futuri degli studenti</li> <li>- Promuovere una cultura del lavoro ben fatto in classe</li> </ul>                                                |
| 6. Manifestazione di soddisfazione e interesse | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stimolare curiosità e coinvolgimento attivo</li> <li>- progettare attività che rispecchino gli interessi personali degli alunni e favoriscano l'apprendimento significativo</li> <li>- Monitorare l'efficacia degli interventi volti a responsabilizzare gli alunni</li> </ul> |
| 7. Apprendimento responsabile                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guidare gli studenti ad essere più consapevoli, attivi e autonomi, capaci di riflettere sul proprio processo di apprendimento e di autoregolarsi</li> </ul>                                                                                                                    |
| 8. Organizzazione delle conoscenze             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guidare gli studenti nell'uso consapevole di strategie per pianificare, monitorare e rivedere il proprio lavoro scolastico</li> <li>- Progettare interventi mirati a sviluppare la capacità di organizzare lo studio</li> </ul>                                                |
| 9. Autocontrollo                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promuovere l'autocontrollo dell'apprendimento</li> <li>- Favorire l'autonomia e l'autoregolazione degli studenti</li> </ul>                                                                                                                                                    |
| 10. Metacomprendimento                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aiutare gli studenti a monitorare e riflettere sulla propria capacità di comprensione durante lo studio</li> <li>- Comprendere il legame tra strategie di studio, motivazione e metacomprendimento</li> </ul>                                                                  |

|                                    |   |                                                                                                                           |
|------------------------------------|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11. Autoregolazione per il compito | - | Incentivare la capacità di gestire in modo autonomo il tempo, durante l'esecuzione di un compito.                         |
|                                    | - | applicare una varietà di strategie di auto-regolazione dell'apprendimento                                                 |
| 12. Ricerca di aiuto               | - | Sviluppare la capacità di chiedere supporto in modo autonomo e strategico, distinguendo tra aiuto funzionale e dipendenza |
|                                    | - | Progettare interventi mirati a sviluppare la capacità di chiedere aiuto al momento opportuno e alla persona giusta        |

---

### *La prima redazione delle attività e progettazione grafica dei moduli*

Reinterpretando le finalità in termini di obiettivi concretamente valutabili e controllabili sono state così pensate alcune attività di tipo corrente che potessero aiutare i docenti a raggiungere gli obiettivi previsti.

In seguito ad un approfondimento teorico delle più recenti problematiche relative all'apprendimento metacognitivo sono state costruite una prima serie di attività che sono state sottoposte ad una prima verifica sperimentale. Nella stesura delle attività si è cercato di tener presenti innanzitutto alcune esigenze fondamentali di chiarezza, sia concettuale sia linguistica.

La progettazione grafica dei moduli è avvenuta sostanzialmente in tre fasi (Cecconi, 1994): studio del materiale grezzo, elaborazione del prototipo, revisione e realizzazione del progetto grafico.

Per la progettazione e la realizzazione sono stati fissati alcuni incontri con 84 insegnanti di varie scuole siciliane, per esaminare il materiale e fissare alcune linee di azione. Sulla base delle indicazioni ricevute dai vari insegnanti sono state effettuate una serie di scelte (dal formato delle pagine del sito alla scelta dei motivi grafici e simbolici). Durante il mese di settembre 2024, le attività sono state analizzate anche da alcuni genitori. Tale confronto è risultato decisivo per la progettazione finale del sito.

*La seconda verifica della validità di contenuto e successive edizioni del sito*

In questa seconda verifica si è cercato di osservare se la presentazione di ogni modulo fosse chiara ed adeguata alle esigenze dei docenti, se gli schemi e le immagini servissero effettivamente allo scopo per cui erano stati inseriti, se le informazioni o le esemplificazioni fornite per lo studio dei casi fossero sufficienti.

Da maggio a settembre del 2024, si sono svolti tre incontri formativi con 42 insegnanti per presentare le attività e fornire loro una guida all'uso delle attività con bibliografia, rapidi rinvii a principi di metodologia e con sussidi pratici per facilitare il lavoro.

La presentazione delle attività è stata un'occasione formativa per gli insegnanti, perché si è cercato di mostrare concretamente il modo in cui certi ideali educativi e didattici possono essere perseguiti in pratica, in modo da dare l'opportunità non solo di approfondire i presupposti teorici ma anche di verificare l'omogeneità delle azioni didattiche con le proprie finalità e concezioni e facilitare la comunicazione tra loro, coordinando la raccolta dei suggerimenti.

Raccogliendo le indicazioni degli insegnanti si è cercato di vedere fino a che punto le attività preparate andassero bene e cosa era possibile fare per migliorarle ulteriormente.

Abbiamo infine svolto altri tre incontri da settembre ad ottobre 2024 con altri 32 docenti che avevano già provato le attività in classe e che erano in grado di riproporle e di controllare se erano state assunte correttamente le indicazioni fornite nel corso della prima fase di validazione.

## Bibliografia

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivacion y apprendizaje en aula: como enseñar a pensar*. Santillana.
- Bandura, A. (1996). *Il senso dell'autoefficacia*. Erikson.
- Bell, F. (2014). *An examination of transitioning and relationship building among high school students and mentors: A strength-based high school completion program* (Doctoral dissertation, Auburn University).

- Calonghi, L. (1979). Redazione e sperimentazione di libri di testo per la scuola dell'obbligo. *Orientamenti pedagogici*, 2, 293-315.
- Cecconi, L. (1994). La progettazione grafica dei materiali didattici. *Cadmo*, 5-6, 59-74.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Flynn, T. (2016). *An Investigation of the Academic Impact of the Freshman Transition Course at One Urban Central Florida High School* [Doctoral dissertation, University of Central Florida].
- Garcia Hoz, V. (1997). *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*. Palumbo.
- García Hoz, V. (1982). *Educazione personalizzata individualizzazione e socializzazione dell'insegnamento*. Le Monnier.
- García, T., & Pintrich, P. R. (1991). *Student Motivation and Self-Regulated Learning: A Lisrel Model*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Gargallo, B. (1992). Aprender a aprender. La enseñanza de estrategias de aprendizaje como contenido educativo. *PAD'E*, 2(1), 61-87.
- González-Torres, M. C., Tourón, J., & Iriarte-Redín, C. (1994). *Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar en alumnos de 5º de EGB*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Goyal, A. (2025). AI as a Cognitive Partner: A Systematic Review of the Influence of AI on Metacognition and Self-Reflection in Critical Thinking. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 10 (3), 1231-1238.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander, & P. Winne (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Erlbaum.
- Heller, S. B., Shah, A. K., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S., & Pollack, H. A. (2017). Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(1), 1-54.
- Hutson, J., & Plate, D. (2023). Human-AI collaboration for smart education: Reframing applied learning to support metacognition. In

- A. Soofastaei (Ed.), *Advanced virtual assistants - A window to the virtual future*. IntechOpen.
- Kuhl, J., & Beckman, J. (Eds.) (1994). *Volition and personality: action versus state orientation*. Hogrefe & Huber.
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In B.A. Maher (Ed.), *Motivation, intention, and volition* (pp. 279-291). Springer Berlin Heidelberg.
- La Marca, A. (2018). La valutazione dei processi decisionali per lo sviluppo della responsabilità in Università. *VALUTARE*, 175-192.
- La Marca, A. (2020). La competenza metacognitiva. In A. La Marca & G. Cappuccio (Eds.), *Didattica Metacognitiva e Apprendimento Cooperativo* (pp. 15-58). Pensa MultiMedia.
- Levin, I., Marom, M., & Kojukhov, A. (2025). Rethinking AI in Education: Highlighting the Metacognitive Challenge. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 16 (1 Sup1), 250-263.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Megia Fernandez, M. (1992). *Pensamiento inventivo Proyecto de inteligencia "Harvard"*. Ciencias de la education preescolar y especial.
- Monereo, C. (1991). *Ensenar a pensar a través del curriculum escolar*. Casals.
- Neshaei, S. P., Mejia-Domenzain, P., Davis, R. L., & Käser, T. (2025). Metacognition meets AI: Empowering reflective writing with large language models. *British Journal of Educational Technology*, 00, 1-33.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.
- Noël, B. (1991). *La metacognition*. De Boeck.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. De Boeck.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Pereira, R., ... & Moreira, T. (2016). Promoting Gypsy children school



- engagement: A story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 84-94.
- Rossi, B. (1997). *Ascoltare e leggere*. La Scuola.
- Rowntree, D. (1990). *Teaching Through self-Instruction, How to develop Open Learning Materialels*. Nichols Publishing.
- Rumberger, R., Addis, H., Allensworth, E., Balfanz, R., Bruch, J., Dillon, E., & Tuttle, C. (2017). *Preventing dropout in secondary schools (NCEE 2017-4028)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85-113). Macmillan.
- Wang, S., Sun, Z., & Chen, Y. (2023). Effects of higher education institutes' artificial intelligence capability on students' self-efficacy, creativity and learning performance. *Education and Information Technologies*, 28(5), 4919-4939.
- Weinstein, C. E. (1994). Students at risk for academic failure: Learning to learn classes. In Dale H. Schunk & Barry J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 15-30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 297-314). Macmillan.
- Yang, Y., & Xia, N. (2023). Enhancing Students' Metacognition via AI-Driven Educational Support Systems. *International Journal of Emerging Technologies Learning (iJET)*, 18 (24), 133-148.
- Zimmerman, B. (1989). Models of self regulated learning and academic achievement. In B. Zimmerman & Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 185-207). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.



## PRIMI RISULTATI DA UNA VALUTAZIONE DELL'INTERVENTO

VALERIA DI MARTINO, LUCIA MANISCALCO, SILVIA PALMIERI<sup>[2]</sup>

### 1. Introduzione

La prevenzione della dispersione scolastica rappresenta una delle sfide più complesse per i sistemi educativi contemporanei, richiedendo approcci sistematici e basati su evidenze anche in relazione al potenziamento delle competenze professionali dei docenti. Il presente contributo si inserisce in questa prospettiva, presentando una prima valutazione esplorativa del programma di *Teacher Professional Development (TPD) ALM E4PED (Awareness Learning Metacognitive - Consapevolezza dell'Apprendimento Metacognitivo)*, volto a supportare i docenti di tre regioni italiane (Campania, Sardegna e Sicilia) nella prevenzione della dispersione scolastica attraverso il rafforzamento delle competenze professionali nella gestione di situazioni educative complesse e nell'adozione di specifiche strategie didattiche (per una descrizione dettagliata del programma si rimanda al precedente capitolo).

Il quadro metodologico di riferimento si colloca nell'ambito dell'*Educational Design Research (EDR)* (McKenney & Reeves, 2019; Plomp & Nieveen, 2013), un approccio che integra la progettazione, implementazione e valutazione di interventi educativi, con una forte attenzione alla generazione di conoscenze sia pratiche sia teoriche.

---

(2) All'interno di un'impostazione comune del presente contributo, i paragrafi 1 e 2 sono attribuibile a Silvia Palmieri, i paragrafi 3 e 7 a Valeria Di Martino, i paragrafi 4, 5 e 6 a Lucia Maniscalco.

La scelta di concentrare l'analisi sugli atteggiamenti, percezioni e autoefficacia dei docenti in relazione al proprio ruolo nella prevenzione del dropout risponde a precise considerazioni metodologiche e teoriche. I tempi circoscritti dell'intervento non consentono di rilevare in modo attendibile cambiamenti negli esiti di apprendimento degli studenti o nella pratica didattica osservata in classe; tuttavia, modifiche nelle convinzioni professionali e nel senso di efficacia percepita dei docenti possono rappresentare precursori significativi di cambiamenti a lungo termine (Guskey, 2002; Desimone & Garet, 2015). La letteratura documenta, infatti, che la trasformazione delle pratiche professionali richiede tempi estesi, ma è preceduta da una fase di rielaborazione cognitiva e riflessiva che si traduce inizialmente in mutamenti negli atteggiamenti (Borko, 2004; Opfer & Pedder, 2011). In questa prospettiva, la valutazione di tali indicatori "intermedi" rappresenta una scelta metodologica fondata, che consente di cogliere gli effetti immediati dell'intervento e di orientare eventuali aggiustamenti progettuali (Bryk et al., 2015).

L'adozione del paradigma EDR consente di integrare rigorosamente approcci quantitativi e qualitativi (Tashakkori & Teddlie, 2010), combinando la rilevazione sistematica di dati con la raccolta di narrazioni e riflessioni emerse nei focus group. Ciò rende possibile una lettura sfaccettata degli esiti dell'intervento, coerente con la finalità di generare conoscenza situata, trasferibile e migliorabile. Tale approccio risponde alle attuali raccomandazioni internazionali di adottare cicli iterativi di progettazione e valutazione per sviluppare interventi educativi evidence-based (Penuel & Gallagher, 2017; Anderson & Shattuck, 2012).

Il presente contributo, pur nella sua natura preliminare, offre un quadro della percezione dei docenti e delle potenzialità di scalabilità del modello formativo proposto.

Il capitolo si sviluppa attraverso un percorso espositivo che, partendo dalla definizione degli obiettivi e delle ipotesi di ricerca (par. 2), procede con la descrizione del disegno metodologico adottato (par. 3) e la caratterizzazione del campione coinvolto (par. 4). Vengono quindi illustrati gli strumenti e le procedure di raccolta dati (par. 5), per poi presentare i risultati ottenuti (par. 6). Il contributo si conclude con una sintesi dei principali apporti del lavoro e la delineazione delle prospettive di sviluppo futuro della ricerca (par. 7).

## **2. Obiettivi e ipotesi di ricerca**

L'obiettivo generale del presente contributo consiste nell'esaminare l'efficacia preliminare del programma ALM E4PED sugli atteggiamenti e le pratiche professionali dei docenti in relazione alla prevenzione della dispersione scolastica. In particolare, si intende analizzare come l'intervento influenzi la percezione dell'importanza dell'identificazione precoce dei fattori di rischio individuali, istituzionali e ambientali, il senso di auto-efficacia nella gestione di situazioni critiche e la disponibilità ad implementare strategie preventive strutturate.

Un secondo aspetto di indagine si focalizza sull'esame delle modalità attraverso le quali il programma formativo influenzi la propensione dei docenti ad implementare strategie didattiche preventive nel contesto scolastico quotidiano, con particolare attenzione ai processi di trasferimento delle competenze acquisite nella pratica professionale.

La ricerca si fonda sull'ipotesi generale che il programma di sviluppo professionale ALM E4PED influenzi positivamente gli atteggiamenti e le pratiche dei docenti. Tale assunto si articola nelle seguenti ipotesi più specifiche:

- *H1*: I docenti che partecipano al programma di sviluppo professionale ALM E4PED mostrano una maggiore consapevolezza dei fattori di rischio legati al dropout scolastico e una migliore capacità di identificazione precoce delle situazioni critiche rispetto al gruppo di controllo.
- *H2*: I docenti che partecipano al programma di sviluppo professionale ALM E4PED manifestano un incremento del senso di auto-efficacia nella gestione di situazioni a rischio dispersione e una maggiore fiducia nelle proprie capacità di intervento preventivo rispetto al gruppo di controllo.

## **3. Disegno di ricerca**

La metodologia adottata si configura come un disegno quasi-sperimentale con gruppo di controllo, caratterizzato da misurazioni pre-post intervento. Il disegno di ricerca ha previsto l'implementazione di un

approccio metodologico misto, integrando strumenti quantitativi e qualitativi per una valutazione multidimensionale dell'intervento.

Il protocollo sperimentale, approvato dal Comitato di Bioetica dell'Università degli Studi di Palermo, si è articolato in quattro fasi temporalmente sequenziali. La fase preliminare, della durata di un mese, ha previsto la conduzione di un evento informativo rivolto a tutti i docenti aderenti, la raccolta dei consensi informati e la somministrazione della batteria di strumenti pre-test (T<sub>0</sub>) per la rilevazione baselinedelle variabili oggetto di studio.

La fase di implementazione, che si è estesa per un periodo di tre mesi, ha costituito il nucleo centrale del disegno sperimentale. Il gruppo sperimentale ha partecipato al programma di Teacher Professional Development (TPD) ALM E4PED erogato in modalità online asincrona. Il programma, strutturato in 12 moduli formativi di 3 ore ciascuno, si è focalizzato sul potenziamento delle abilità metacognitive degli studenti attraverso la formazione dei docenti come facilitatori dell'apprendimento, con l'obiettivo primario di prevenire il fenomeno della dispersione scolastica. Ogni modulo ha integrato contenuti teorici, analisi di casi di studio contestualizzati e materiali didattici immediatamente utilizzabili per l'implementazione delle strategie apprese nel contesto classe. Parallelamente, il gruppo di controllo ha proseguito con le normali attività didattiche, senza ricevere alcun intervento formativo specifico. Per una descrizione dettagliata si rimanda al precedente capitolo.

La fase di post-test, della durata di un mese, ha previsto la somministrazione della batteria di strumenti di valutazione (T<sub>1</sub>) a entrambi i gruppi per rilevare eventuali cambiamenti nelle variabili oggetto di studio. Per il gruppo sperimentale è stato inoltre condotto un focus group finalizzato all'approfondimento qualitativo dell'esperienza formativa e dei suoi effetti percepiti sulla pratica professionale.

Al termine dell'intero processo di ricerca, per garantire pari opportunità formative a tutti i partecipanti, anche i docenti del gruppo di controllo riceveranno accesso al programma ALM E4PED, opportunamente revisionato alla luce dei risultati della sperimentazione condotta.

#### **4. Descrizione del campione**

Il campione, oggetto della sperimentazione, è costituito da docenti in servizio nella scuola secondaria di primo grado nelle regioni Campania, Sardegna e Sicilia, nell'anno scolastico 2024/2025. La selezione delle sedi scolastiche è avvenuta mediante comunicazione formale indirizzata agli Istituti Comprensivi delle regioni Sicilia, Sardegna e Campania. L'adesione al progetto è stata volontaria: i dirigenti scolastici e i docenti referenti hanno autonomamente individuato i partecipanti da coinvolgere nella sperimentazione, in base alla disponibilità e all'interesse professionale.

Durante la fase di progettazione, si era ipotizzato il coinvolgimento di un campione composto da 24 docenti, equamente distribuiti tra insegnanti di classi seconde ( $n = 12$ ) e classi terze ( $n = 12$ ). Tuttavia, in fase di adesione al progetto sono state registrate 37 manifestazioni di interesse, di cui 20 provenienti da docenti operanti in seconde classi e 17 da docenti di terze classi. In occasione del primo incontro operativo, che ha segnato l'avvio formale del percorso sperimentale, quattro partecipanti hanno ritirato la loro adesione per sopraggiunti impegni istituzionali incompatibili con la calendarizzazione delle attività previste.

Il campione ha registrato un tasso di completamento del 90%, con 33 docenti che hanno partecipato alla fase di pre-test e 30 che hanno completato il post-test, determinando un tasso di attrito del 10%.

L'assegnazione dei partecipanti ai gruppi sperimentale e di controllo è stata effettuata dai referenti degli istituti coinvolti, assicurando l'equilibrio in termini di anno di corso e numero di classi coinvolte. Il gruppo sperimentale è composto da 19 docenti, mentre il gruppo di controllo è composto da 14 docenti (Tabella 6.1).

**Tabella 6.1.** Caratteristiche del campione.

| Variabile                     | Categoria              | N  | %    | Gruppo<br>Sperimentale | Gruppo<br>Controllo |
|-------------------------------|------------------------|----|------|------------------------|---------------------|
| <b>Genere</b>                 | Femminile              | 27 | 81,8 | 15                     | 12                  |
|                               | Maschile               | 6  | 18,2 | 4                      | 2                   |
| <b>Classe di insegnamento</b> | Seconda                | 16 | 48,0 | 8                      | 8                   |
|                               | Terza                  | 17 | 52,0 | 11                     | 6                   |
| <b>Regione</b>                | Campania               | 8  | 24,0 | 5                      | 3                   |
|                               | Sardegna               | 9  | 28,0 | 5                      | 4                   |
|                               | Sicilia                | 16 | 48,0 | 9                      | 7                   |
| <b>Titolo di studio</b>       | Laurea magistrale      | 26 | 78,8 | 15                     | 11                  |
|                               | Dottorato              | 5  | 15,2 | 3                      | 2                   |
|                               | Master                 | 2  | 6,0  | 1                      | 1                   |
| <b>Area di insegnamento</b>   | Linguistico-letteraria | 14 | 42,4 | 8                      | 6                   |
|                               | Storia e Geografia     | 10 | 30,0 | 6                      | 4                   |
|                               | Matematica             | 6  | 18,2 | 3                      | 3                   |
|                               | Sostegno               | 1  | 3,0  | 1                      | 0                   |
|                               | Altro                  | 2  | 6,4  | 1                      | 1                   |

Il campione presenta un'età media di 49,1 ( $DS = 9,05$ ) anni e una media di 17,1 ( $DS = 9,00$ ) anni di servizio. È interessante notare come alcuni docenti di età avanzata presentino una limitata esperienza di insegnamento, suggerendo possibili percorsi di carriera non lineari o cambi professionali tardivi.

## 5. Strumenti e procedure di raccolta dati

La selezione della batteria di strumenti è stata condotta sulla base di criteri di validità scientifica, rilevanza rispetto al contesto educativo italiano, compatibilità con i tempi di somministrazione, coerenza contestuale e chiarezza espositiva.

La raccolta dei dati quantitativi è avvenuta tramite la piattaforma Google Moduli, mentre i focus group sono stati condotti a distanza tramite piattaforma Teams. La somministrazione della batteria di strumenti si è articolata in diverse fasi temporali, strutturate in funzione degli obiettivi dello studio. Gli strumenti quantitativi sono stati utilizzati in due momenti distinti, attraverso un pre-test iniziale (marzo 2025) e un post-test finale (giugno 2025), con lo



scopo di misurare eventuali cambiamenti nelle variabili osservate. Nella fase di post intervento, il solo gruppo sperimentale è stato sottoposto a sessioni di focus group (maggio 2025), con l'intento di approfondire qualitativamente le esperienze vissute e le percezioni relative all'intervento.

La Tabella 6.2 sintetizza il cronogramma delle attività di raccolta dati, specificando i tempi di somministrazione per ciascuno strumento e i gruppi coinvolti. Nei sottoparagrafi che seguono vengono descritti gli strumenti quantitativi e qualitativi utilizzati.

**Tabella 6.2.** Tempi e fasi della somministrazione della batteria di strumenti quantitativi e qualitativi.

| Strumenti                                                                                          | Tempi          | Periodo     | Gruppo di controllo | Gruppo sperimentale |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------|---------------------|---------------------|
| Questionario adattato di Reese (2007)                                                              | T <sub>0</sub> | Marzo 2025  | X                   | X                   |
|                                                                                                    | T <sub>1</sub> | Giugno 2025 | X                   | X                   |
| Questionario “ <i>Factors that Influence Dropout</i> ” (Lenart, 2016)                              | T <sub>0</sub> | Marzo 2025  | X                   | X                   |
|                                                                                                    | T <sub>1</sub> | Giugno 2025 | X                   | X                   |
| Questionario “ <i>Teachers’ Sense of Effectiveness for Re-engaging Students</i> ” (Guillory, 2012) | T <sub>0</sub> | Marzo 2025  | X                   | X                   |
|                                                                                                    | T <sub>1</sub> | Giugno 2025 | X                   | X                   |
| Sessione di focus Group                                                                            | T <sub>1</sub> | Maggio 2025 |                     | X                   |

### 5.1. Strumenti quantitativi

Per esplorare le percezioni dei docenti in merito al fenomeno della dispersione scolastica e alla propria efficacia nel prevenirla, sono stati utilizzati tre questionari strutturati:

1. il questionario di Reese (2007), adattato al contesto italiano, che indaga la percezione dei docenti sui fattori che influenzano l'abbandono scolastico e il ruolo che essi stessi ritengono di avere nel supportare gli studenti a rischio (tempi di somministrazione stimati: 5 minuti). La modalità di risposta è su scala Likert a 5 passi (Non so, Per niente. Poco, Abbastanza, Molto);

2. il questionario “*Factors that Influence Dropout*” (Lenart, 2016), adattato al contesto italiano, che esplora le credenze degli insegnanti sui fattori individuali (38 item) e istituzionali e ambientali (24 item) che influenzano il dropout (tempi di somministrazione stimati: circa 10 minuti). Contiene affermazioni sulle caratteristiche individuali degli studenti e sui contesti istituzionali in cui questi vivono (caratteristiche familiari, scolastiche e della comunità) in relazione all'abbandono scolastico. La modalità di risposta è su scala Likert a 6 passi (Fortemente in disaccordo, In disaccordo, Parzialmente in disaccordo, Parzialmente d'accordo, D'accordo, Fortemente d'accordo);
3. il questionario “*Teachers' Sense of Effectiveness for Re-engaging Students*” (Guillory, 2012), che valuta l'efficacia percepita dai docenti nel riuscire a reingaggiare gli studenti attraverso due vignette e domande su scala Likert (tempi di somministrazione stimati: 10 minuti). La modalità di risposta è su scala Likert a 7 passi (1 Estremamente inefficace, 2, 3, 4 Moderatamente Efficace, 5, 6, 7 Estremamente efficace).

### 5.2. Strumenti qualitativi

A conclusione dell'intervento formativo, sono state condotte due sessioni di focus group, cui hanno partecipato rispettivamente 7 e 8 docenti del gruppo sperimentale, organizzate su due giornate in base alle loro disponibilità. L'obiettivo era approfondire le percezioni relative al fenomeno della dispersione scolastica, al ruolo di ciascun insegnante nella sua prevenzione e alle aspettative emerse in merito alla formazione erogata. Ciascuna sessione ha avuto una durata di circa novanta minuti, seguendo la traccia di domande strutturata in cinque dimensioni tematiche riportate in Tabella 6.3.

**Tabella 6.3** Traccia del Focus Group.

| <b>Dimensione</b>              | <b>Domande guida</b>                                                                                          |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Percezione del fenomeno</b> | Come percepite il problema del dropout nella vostra scuola?                                                   |
|                                | Quali sono secondo voi i principali fattori di rischio?                                                       |
|                                | Quali segnali di allarme riuscite a individuare negli studenti?                                               |
|                                | Quale ritenete sia il vostro ruolo nella prevenzione dell'abbandono?                                          |
| <b>Valutazione complessiva</b> | Quali contenuti/attività/strategie ritenete più utili e efficaci tra quelle proposte?                         |
|                                | Quali altri contenuti/attività/strategie ritenete più utili rispetto a quelle proposte e perché?              |
|                                | Alcune di queste, le avete già implementate a scuola, prima della sperimentazione?                            |
|                                | Ci sono state esperienze positive che avete messo in atto nella vostra scuola e che volete condividere?       |
|                                | Quali aspetti del programma modifichereste?                                                                   |
| <b>Implementazione</b>         | Quali sono stati i punti di forza, di debolezza o criticità del programma?                                    |
|                                | Se e come state applicando quanto appreso?                                                                    |
|                                | Quali difficoltà state incontrando?                                                                           |
|                                | Che tipo di supporto ulteriore vi servirebbe?                                                                 |
| <b>Impatto</b>                 | Come è cambiata la vostra visione del fenomeno?                                                               |
|                                | Quali cambiamenti osservate negli studenti?                                                                   |
|                                | Come è cambiato il vostro modo di gestire le situazioni a rischio?                                            |
|                                | Quali risultati state ottenendo?                                                                              |
|                                | Vi è capitato di condividere alcuni degli aspetti proposti dalla piattaforma sperimentata con altri colleghi? |
| <b>Sostenibilità</b>           | Come pensate di dare continuità a quanto appreso?                                                             |
|                                | Quali condizioni servono per rendere stabili i cambiamenti?                                                   |
|                                | Che tipo di supporto servirebbe a livello di sistema scolastico?                                              |

## 6. Risultati e analisi dei dati

L'analisi dei risultati si articola in due sezioni distinte che esaminano gli effetti dell'intervento di Teacher Professional Development ALM E4PED su diverse dimensioni delle percezioni dei docenti. La prima sezione presenta l'analisi quantitativa dei dati relativi alla percezione dei fattori di rischio della dispersione scolastica e al senso di autoefficacia dei docenti, ottenuti attraverso la somministrazione

di strumenti standardizzati validati. La seconda sezione riporta l'analisi qualitativa delle percezioni e delle esperienze emerse dai focus group condotti con il gruppo sperimentale al termine dell'intervento formativo.

È bene precisare che, sebbene sia stato somministrato il questionario di Reese (2007) adattato al contesto italiano per rilevare le percezioni generali dei docenti sul fenomeno della dispersione scolastica e sul proprio ruolo professionale, i dati relativi a questo strumento non sono oggetto di analisi nel presente contributo e saranno esaminati in pubblicazioni successive.

#### *6.1. Percezione dei fattori individuali, istituzione e ambientali e del senso di autoefficacia dei docenti*

Lo strumento "*Factors that Influence Dropout*" (Lenart, 2016), adattato al contesto italiano, ha permesso di rilevare le percezioni dei docenti relative ai fattori individuali e istituzionali e ambientali che influenzano il fenomeno del dropout. Per ciascuna scala è stato calcolato il punteggio medio (valore massimo della scala likert pari a 6).

I risultati delle somministrazioni al pre-test (To) per entrambi i gruppi partecipanti alla sperimentazione sono sintetizzati nella Tabella 6.4.

**Tabella 6.4.** Statistiche descrittive dei punteggi relativi ai fattori individuali e istituzionali-ambientali al pre-test per gruppo di controllo e gruppo sperimentale.

|                                        | Gruppo         | N  | Media | Mediana | Deviazione standard | Errore standard |
|----------------------------------------|----------------|----|-------|---------|---------------------|-----------------|
| PRE Fattori Individuali                | G controllo    | 16 | 4,09  | 4,18    | 0,917               | 0,229           |
|                                        | G sperimentale | 19 | 4,28  | 4,26    | 0,472               | 0,108           |
| PRE Fattori istituzionali e ambientali | G controllo    | 16 | 4,15  | 4,22    | 1,060               | 0,265           |
|                                        | G sperimentale | 19 | 4,50  | 4,57    | 0,542               | 0,124           |

L'analisi delle differenze tra i gruppi al baseline ha evidenziato l'assenza di differenze statisticamente significative sia per i fattori individuali sia per quelli istituzionali e ambientali. Per i fattori individuali, il test *t* di Student non ha rilevato differenze statisticamente significative ( $t(33) = -0,805$ ,  $p = 0,426$ ), con medie rispettivamente di  $M = 4,09$  ( $DS = 0,917$ ) per il gruppo di controllo e  $M = 4,28$  ( $DS = 0,472$ ) per il gruppo sperimentale. Sebbene il gruppo sperimentale abbia registrato un punteggio medio superiore, la differenza media tra i gruppi è risultata statisticamente non significativa ( $-0,194$ ) con un effect size (Cohen's *d*) di  $-0,273$ , indicativo di un effetto di piccola entità.

Per i fattori istituzionali e ambientali, il test *t* di Student ha rilevato differenze non statisticamente significative ( $t(33) = -1,274$ ,  $p = 0,212$ ), con medie di  $M = 4,15$  ( $DS = 1,060$ ) per il gruppo di controllo e  $M = 4,50$  ( $DS = 0,542$ ) per il gruppo sperimentale. Sebbene anche in questo caso il gruppo sperimentale abbia registrato un punteggio medio superiore, la differenza media è risultata statisticamente non significativa ( $-0,354$ ) con un effect size di  $-0,432$ , corrispondente a un effetto di media entità. Tuttavia, il test di Levene ha indicato una violazione dell'assunzione di omogeneità delle varianze ( $p < 0,05$ ), suggerendo l'utilizzo del test *t* di Welch, che ha confermato la non significatività statistica ( $t(21,5) = -1,210$ ,  $p = 0,240$ ).

La Tabella 6.5 riporta le statistiche descrittive per entrambe le scale dello strumento al termine dell'intervento.

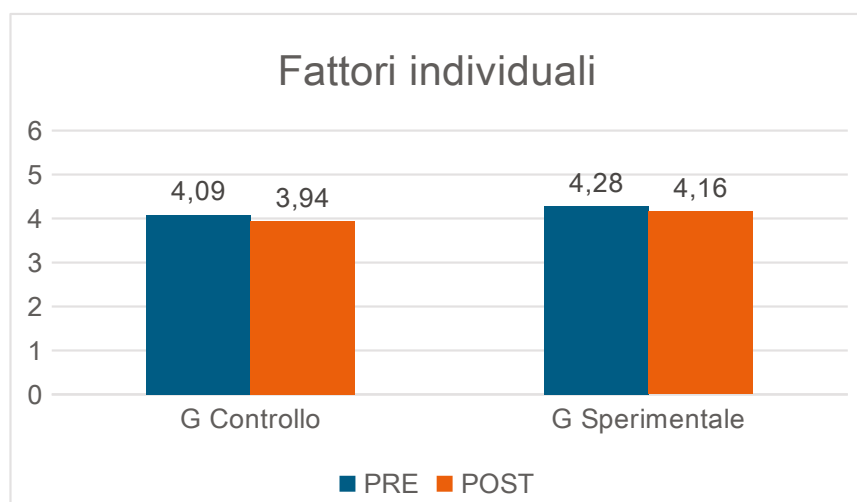
**Tabella 6.5.** Statistiche descrittive dei punteggi relativi ai fattori individuali e istituzionali-ambientali al post-test per gruppo di controllo e gruppo sperimentale.

|                                         | Gruppo         | N  | Media | Mediana | Deviazione standard | Errore standard |
|-----------------------------------------|----------------|----|-------|---------|---------------------|-----------------|
| POST Fattori Individuali                | G controllo    | 15 | 3,94  | 3,97    | 0,935               | 0,241           |
|                                         | G sperimentale | 15 | 4,16  | 4,34    | 0,797               | 0,206           |
| POST Fattori Istituzionali e ambientali | G controllo    | 15 | 3,93  | 3,78    | 1,017               | 0,263           |
|                                         | G sperimentale | 15 | 4,46  | 4,43    | 0,630               | 0,163           |

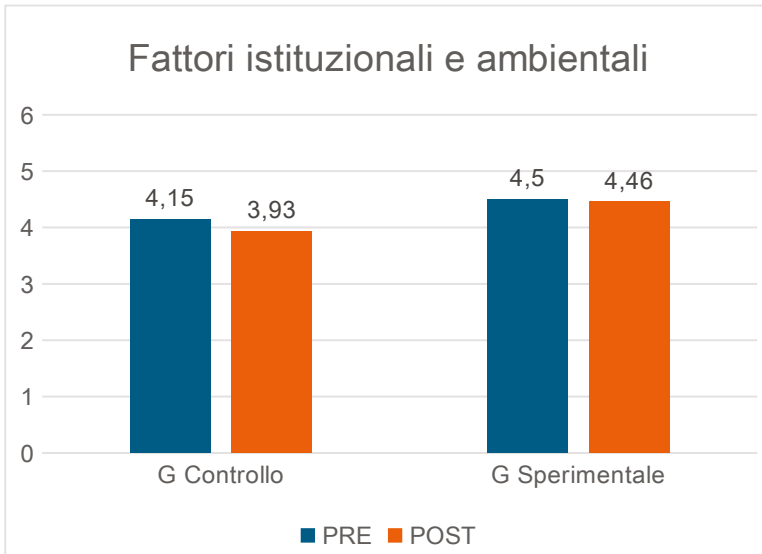
L'analisi delle differenze tra i gruppi al post-test (T1) ha mantenuto un pattern simile al baseline. Per i fattori individuali, il test *t* di Student ha evidenziato  $t(28) = -0,702$ ,  $p = 0,488$ , con medie di  $M = 3,94$  ( $DS = 0,935$ ) per il gruppo di controllo e  $M = 4,16$  ( $DS = 0,797$ ) per il gruppo sperimentale. La differenza media è risultata pari a  $-0,223$  con un effect size di  $-0,256$ .

Per i fattori istituzionali e ambientali, il test *t* di Student ha rilevato  $t(28) = -1,708$ ,  $p = 0,099$ , con medie di  $M = 3,93$  ( $DS = 1,017$ ) per il gruppo di controllo e  $M = 4,46$  ( $DS = 0,630$ ) per il gruppo sperimentale. La differenza media è risultata pari a  $-0,528$  con un effect size di  $-0,624$ , indicativo di un effetto di media entità, sebbene non statisticamente significativo.

Le Figure 6.1 e 6.2 illustrano graficamente l'andamento dei punteggi medi per i fattori individuali e istituzionali-ambientali nei due gruppi durante le fasi pre e post-test.



**Figura 6.1.** Punteggi medi relativi ai fattori individuali per gruppo di controllo e gruppo sperimentale nelle fasi pre-test e post-test.



**Figura 6.2.** Punteggi medi relativi ai fattori istituzionali e ambientali per gruppo di controllo e gruppo sperimentale nelle fasi pre-test e post-test.

L'analisi della varianza a misure ripetute (ANOVA) ha esaminato i cambiamenti longitudinali all'interno di ciascun gruppo. Per i fattori individuali, non sono stati rilevati effetti significativi del tempo ( $F(1,28) = 0,151$ ,  $p = 0,700$ ) né dell'interazione tempo  $\times$  gruppo ( $F(1,28) = 0,002$ ,  $p = 0,964$ ). L'effetto between-subjects del gruppo è risultato non significativo ( $F(1,28) = 0,901$ ,  $p = 0,351$ ).

Analogamente, per i fattori istituzionali e ambientali, l'ANOVA a misure ripetute non ha evidenziato effetti significativi del tempo ( $F(1,28) = 0,120$ ,  $p = 0,732$ ) né dell'interazione tempo  $\times$  gruppo ( $F(1,28) = 0,080$ ,  $p = 0,780$ ). L'effetto between-subjects del gruppo si è avvicinato alla soglia di significatività ( $F(1,28) = 4,07$ ,  $p = 0,053$ ), suggerendo una tendenza verso una differenza tra i gruppi indipendentemente dal tempo di misurazione.

Rispetto allo strumento "*Teachers' Sense of Effectiveness for Re-engaging Students*" (Guillory, 2012), che valuta l'efficacia percepita dai docenti nel riuscire a reingaggiare gli studenti attraverso la somministrazione di due vignette nelle quali i docenti si devono immedesimare

e successivamente rispondere a delle domande semi-strutturate e strutturate con scala Likert a 7 passi (1 Estremamente inefficace, 2, 3, 4 Moderatamente Efficace, 5, 6, 7 Estremamente efficace), la Tabella 6.6 riporta le statistiche descrittive dello strumento nelle due fasi di rilevazione.

**Tabella 6.6.** Statistiche descrittive dei punteggi relativi al senso di autoefficacia dei docenti nel reingaggiare gli studenti al pre-test e post-test per gruppo di controllo e gruppo sperimentale.

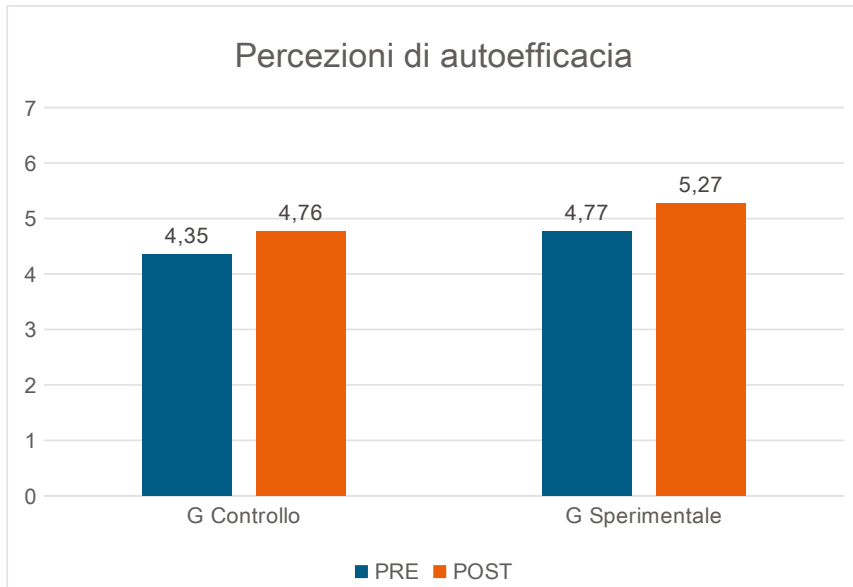
|                    | Gruppo         | N  | Media | Mediana | Deviazione standard | Errore standard |
|--------------------|----------------|----|-------|---------|---------------------|-----------------|
| PRE<br>Percezioni  | G controllo    | 16 | 4,35  | 4,64    | 1,10                | 0,276           |
|                    | G sperimentale | 19 | 4,77  | 4,72    | 1,37                | 0,313           |
| POST<br>Percezioni | G controllo    | 15 | 4,76  | 4,72    | 1,38                | 0,356           |
|                    | G sperimentale | 15 | 5,27  | 5,00    | 1,03                | 0,267           |

L'analisi pre-test ha evidenziato l'assenza di differenze significative tra i gruppi ( $t(33) = -0,990$ ,  $p = 0,329$ ), con medie di  $M = 4,35$  ( $DS = 1,10$ ) per il gruppo di controllo e  $M = 4,77$  ( $DS = 1,37$ ) per il gruppo sperimentale. Sebbene il gruppo sperimentale abbia registrato un punteggio medio superiore, la differenza media è risultata statisticamente non significativa ( $-0,421$ ) con un effect size di  $-0,336$ .

Al post-test, il confronto tra gruppi ha mantenuto la non significatività statistica ( $t(28) = -1,149$ ,  $p = 0,260$ ), con medie di  $M = 4,76$  ( $DS = 1,38$ ) per il gruppo di controllo e  $M = 5,27$  ( $DS = 1,03$ ) per il gruppo sperimentale. Anche in questo caso, nonostante il gruppo sperimentale abbia mantenuto punteggi medi superiori, la differenza media è risultata statisticamente non significativa ( $-0,511$ ) con un effect size di  $-0,420$ , indicativo di un effetto di media entità.

La Figura 6.3 mostra l'evoluzione del senso di autoefficacia percepito dai docenti nel riuscire a reingaggiare gli studenti confrontando i due gruppi nelle due fasi di rilevazione.





**Figura 6.3.** Punteggi medi relativi alle percezioni di autoefficacia per gruppo di controllo e gruppo sperimentale nelle fasi pre-test e post-test.

L'ANOVA a misure ripetute ha evidenziato un effetto marginale del tempo ( $F(1,28) = 3,237, p = 0,083$ ), suggerente un incremento generale del senso di autoefficacia in entrambi i gruppi. L'interazione tempo  $\times$  gruppo non ha raggiunto la significatività statistica ( $F(1,28) = 0,003, p = 0,960$ ), mentre l'effetto between-subjects del gruppo è risultato non significativo ( $F(1,28) = 1,73, p = 0,199$ ).

## 6.2. Focus group

Il Focus Group, condotto con finalità esplorativa, ha seguito la conduzione da parte di un moderatore, avvalendosi della traccia strutturata descritta in Tabella 6.3. Ciascuna sessione prevedeva la partecipazione di un numero prestabilito di partecipanti (10 e 11), al fine di garantire un confronto eterogeneo; tuttavia, il numero effettivo di presenti è stato rispettivamente di 7 e 8 docenti. Il protocollo di domande ha adottato

una struttura induttiva, volta a favorire la riflessione individuale e collettiva: si è avviato il dialogo richiamando eventi-sfida significativi, in grado di stimolare una riflessione sulle competenze personali, per poi procedere verso la messa a fuoco di risorse effettivamente disponibili e modalità di impiego nel contesto professionale (Albanesi, 2004).

Considerata la natura qualitativa e la ricchezza informativa del campione, l'analisi si è basata su un triangolo metodologico che ha integrato:

- trascrizioni testuali delle registrazioni audio;
- visione e analisi delle registrazioni video;
- griglie di osservazione strutturate compilate dagli osservatori.

I dati sono stati codificati manualmente attraverso un processo collaborativo tra ricercatori e conduttore dei focus group, garantendo affidabilità intersoggettiva (Kitzinger, 2005; Trinchero, 2002). La documentazione è stata acquisita previo consenso informato, con l'impiego di strumenti audio-video e griglie di rilevazione.

L'elaborazione e interpretazione dei dati ha evidenziato un livello trasversale di familiarità con il fenomeno della dispersione scolastica, intesa come processo multidimensionale che porta all'abbandono prematuro del percorso formativo da parte degli studenti, spesso correlato a fattori socioeconomici, familiari e istituzionali. La riflessione ha stimolato una presa di coscienza da parte dei partecipanti riguardo alla propria efficacia professionale, soprattutto in termini di prevenzione e intercettazione precoce dei segnali di disagio scolastico.

È emersa una richiesta condivisa di supervisione e counselling, finalizzata al rafforzamento delle competenze educative, relazionali e comunicative nei contesti scolastici a rischio. I focus group hanno favorito una dinamica dialogica in cui le esperienze individuali si sono interconnesse, generando processi di apprendimento collettivo basati sulla condivisione, l'empatia professionale e la costruzione di visioni pedagogiche comuni. I focus group hanno attivato un dialogo incrociato in cui le esperienze degli uni si sono innestate nelle esperienze degli altri, generando atteggiamenti di condivisione e solidarietà.

Infine, è emerso che la presenza di componenti flessibili ha permesso adattamenti contestuali senza compromettere i meccanismi centrali dell'intervento, favorendo una maggiore sostenibilità e trasferibilità in ambienti educativi diversi.

## **7. Discussione e prospettive future**

I risultati emersi dal presente studio, pur non evidenziando differenze statisticamente significative tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, offrono importanti spunti per ripensare la progettazione e implementazione dei programmi di Teacher Professional Development nel contesto italiano, delineando al contempo nuove traiettorie di ricerca che potrebbero contribuire a una comprensione più approfondita dei meccanismi di cambiamento professionale.

In relazione agli obiettivi e alle ipotesi di ricerca inizialmente formulate, i risultati richiedono un'interpretazione articolata. La prima ipotesi, relativa a una maggiore consapevolezza dei fattori di rischio e capacità di identificazione precoce, trova parziale riscontro nei dati sui fattori istituzionali e ambientali, dove il gruppo sperimentale ha mantenuto punteggi costantemente superiori. Questa tendenza suggerisce che il programma ALM E4PED abbia iniziato a stimolare quella "rielaborazione cognitiva e riflessiva" che la letteratura identifica come fase preliminare della trasformazione delle pratiche professionali (Borko, 2004; Opfer & Pedder, 2011). La seconda ipotesi, concernente l'incremento del senso di auto-efficacia, mostra anch'essa segnali incoraggianti, con il gruppo sperimentale che ha registrato un miglioramento più marcato rispetto al controllo, coerentemente con la letteratura che documenta come la partecipazione ad attività formative possa influenzare positivamente le credenze di efficacia dei docenti, anche quando i cambiamenti non sono immediatamente rilevabili attraverso strumenti standardizzati (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

La mancanza di effetti statisticamente significativi nel breve periodo è sostanzialmente coerente con i principali filoni di ricerca sui programmi formativi per docenti e può essere attribuita a diversi fattori metodologici e contestuali. In primo luogo, come documentato da Yoon et al. (2007), gli interventi formativi richiedono una durata maggiore per produrre effetti rilevabili sugli esiti degli studenti, e tempi ancora più prolungati per modificare stabilmente le pratiche professionali dei docenti. Le dimensioni ridotte del campione, inoltre, limitano la potenza statistica dell'analisi, rendendo difficile rilevare effetti di piccola o media entità, mentre i tempi di implementazione dell'intervento (tre mesi)

potrebbero non essere sufficienti per osservare cambiamenti sostanziali negli atteggiamenti e nelle credenze professionali che, secondo la letteratura, richiedono periodi più prolungati per consolidarsi (Guskey, 2002; Borko, 2004).

I dati emersi dai focus group forniscono una prospettiva complementare e arricchiscono ulteriormente l'interpretazione dei risultati quantitativi, rivelando processi di riflessione professionale e crescita consapevole che non emergono pienamente dalle misurazioni standardizzate. La richiesta condivisa di supervisione e counselling evidenzia un bisogno formativo autentico e suggerisce che il programma abbia stimolato nei partecipanti una maggiore consapevolezza delle proprie necessità di sviluppo professionale, indicando che l'intervento ha attivato processi metacognitivi sui propri limiti e potenzialità, prerequisito fondamentale per il cambiamento delle pratiche educative (Schön, 1983). La flessibilità del programma, evidenziata come elemento positivo dai partecipanti, conferma inoltre l'importanza di progettare interventi formativi che possano adattarsi ai diversi contesti e alle specifiche esigenze dei docenti, mantenendo al contempo la coerenza con i principi teorici di riferimento (Penuel & Gallagher, 2017).

Alla luce di questi elementi, l'aspetto più rilevante per la progettazione futura riguarda la necessità di estendere significativamente la durata degli interventi formativi, superando la logica dei corsi brevi per abbracciare implementazioni che si articolino sull'intero anno scolastico o su periodi ancora più prolungati. Come evidenziato da Desimone (2009) e Darling-Hammond et al. (2017), solo interventi di lunga durata possono produrre cambiamenti duraturi nelle pratiche professionali, consentendo ai docenti di sperimentare, riflettere e consolidare gradualmente le nuove competenze acquisite. Questa considerazione trova particolare conferma nella richiesta di supervisione e counselling emersa dai focus group, che indica l'importanza di sviluppare forme di accompagnamento professionale che vadano oltre la fase di formazione iniziale.

Parallelamente, emerge con chiarezza la necessità di rafforzare le componenti collaborative dei programmi formativi, integrando sistematicamente spazi per la condivisione di esperienze, la co-progettazione di interventi e il supporto reciproco tra pari. L'implementazione di approcci basati sulle comunità di pratica non solo amplifica l'efficacia

degli interventi formativi, ma favorisce anche la sostenibilità dei cambiamenti nel tempo, come documentato da Vescio et al. (2008). Kennedy (2016) conferma che i programmi più efficaci combinano apprendimento individuale e costruzione di reti professionali collaborative, creando ecosistemi di sviluppo professionale che si auto-sostengono oltre la durata formale dell'intervento.

In questa prospettiva, il coaching professionale rappresenta un elemento cruciale per tradurre gli apprendimenti formativi in cambiamenti effettivi delle pratiche didattiche, attraverso sistemi di mentoring e supporto peer-to-peer che accompagnino i docenti nel delicato processo di trasferimento delle competenze nella pratica quotidiana (Joyce & Showers, 2002). Studi più recenti sottolineano infatti che l'efficacia dei programmi di sviluppo professionale non dipende soltanto dalla durata, ma anche dalle modalità di implementazione: una meta-analisi di Stavermann et al. (2025) evidenzia come i format online e blended producano effetti significativi solo se integrano momenti collaborativi, attività sincrone e un supporto continuativo, confermando che la componente relazionale e di accompagnamento rimane decisiva anche negli ambienti digitali.

Dal punto di vista della ricerca futura, i risultati aprono diverse traiettorie di indagine che potrebbero contribuire significativamente all'avanzamento delle conoscenze nel campo. Dal punto di vista metodologico, appare necessario implementare disegni longitudinali che consentano di seguire l'evoluzione delle pratiche professionali dei docenti su periodi estesi, integrando misurazioni multiple che includano osservazioni dirette in classe e rilevazioni degli esiti di apprendimento degli studenti. Tale approccio permetterebbe di superare i limiti degli studi cross-sectional e di cogliere la complessità dei processi di cambiamento professionale nel loro dispiegarsi temporale.

Altrettanto cruciale appare l'approfondimento dei meccanismi attraverso i quali gli interventi formativi influenzano le credenze professionali, le pratiche didattiche e, ultimamente, gli esiti degli studenti. L'adozione di approcci basati sui mixed-methods e di design di ricerca più rigorosi potrebbe contribuire a chiarire le relazioni causali tra formazione docente e miglioramento degli esiti scolastici, identificando i fattori mediatori e moderatori che determinano l'efficacia degli

interventi. Infine, emerge come particolarmente rilevante la rilevazione delle condizioni organizzative, professionali e sistemiche che favoriscono la sostenibilità dei cambiamenti nel tempo, elemento chiave per l'efficacia a lungo termine dei programmi formativi e per lo sviluppo di politiche educative evidence-based.

## Bibliografia

- Albanesi, C. (2014). *I Focus Group*. Carocci.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices for teachers' professional development in the twenty-first century. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252-263.
- Guillory, J. D. (2012). *Is there a correlation between teacher efficacy and effectiveness to re-engage at-risk students and graduate on time?* [Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi].
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.
- Kitzinger, J. (2005). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. SAGE.

- Kitzinger, J. (2005). Focus group research: Using group dynamics. In I. Holloway (Ed.), *Qualitative research in health care* (pp. 56-70). Open University Press.
- Lenart, R. (2016). *Teacher beliefs about factors that influence student dropout, implicit theories of intelligence and self-efficacy* [Doctoral dissertation, Northern Illinois University].
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Penuel, W. R., & Gallagher, D. J. (2017). *Creating research-practice partnerships in education*. Harvard Education Press.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (Eds.). (2013). *Educational design research*. SLO.
- Reese, D. (2007). *High school dropout: Educators' knowledge of and perceived role in dropout prevention* [Graduate thesis, University of Northern Iowa].
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage Publications.
- Stavermann, K. (2025). Online Teacher Professional Development: A Research Synthesis on Effectiveness and Evaluation. *Technology, Knowledge and Learning*, 30(1), 203-240.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Sage.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033). U.S. Department of Education.





# TEORIA E RICERCA IN EDUCAZIONE

COLLANA DEL DIPARTIMENTO  
DI FILOSOFIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
SEZIONE DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

1. Valentina PORCELLANA

*In nome della lingua. Antropologia di una minoranza*

ISBN 978-88-548-1359-5 format, 156 pagine, 12 euro

2. Rosita DELUIGI

*Divenire anziani, anziani in divenire. Prospettive pedagogiche fra costruzione di senso e promozione di azioni sociali concertate*

ISBN 978-88-548-1532-2, formato 17 × 24 cm, 312 pagine, 17 euro

3. Barbara BRUSCHI

*E—learning nelle scuole superiori. Una sperimentazione sul campo in Piemonte*

ISBN 978-88-548-2067-8, formato 17 × 24 cm, 192 pagine, 12 euro

4. Maria Adelaide GALLINA

*Insegnare tra saperi dell'esperienza e nuove competenze*

ISBN 978-88-548-1897-2, formato 17 × 24 cm, 216 pagine, 13 euro

5. Emanuela Maria TORRE

*Lavorare con gli adolescenti: emergenze e domande formative di insegnanti ed educatori. Una ricerca tra scuola ed extrascuola*

ISBN 978-88-548-2063-0, formato 17 × 24 cm, 268 pagine, 15 euro

6. Carlo Mario FEDELI

*L'educazione come esperienza. Il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*

ISBN 978-88-548-2096-8, formato 17 × 24 cm, 268 pagine, 15 euro

7. Giuseppina NEGRO

*Interpretazione di un'immagine. Un'indagine nelle biblioteche civiche della provincia di Cuneo*

ISBN 978-88-548-2377-8, formato 17 × 24 cm, 256 pagine, 17 euro

8. Giorgio PRIMERANO

*La prospettiva pedagogica di Nicola Abbagnano*

ISBN 978-88-548-2653-3, formato 17 × 24 cm, 220 pagine, 14 euro

9. Daniela ROBASTO  
*Il consumo televisivo e la rappresentazione del ruolo di genere negli adolescenti*  
ISBN 978-88-548-2579-7, formato 17 × 24 cm, 232 pagine, 15 euro
10. Cecilia Maria MARCHISIO  
*La funzione paterna nelle relazioni educative e di aiuto*  
ISBN 978-88-548-2684-9, formato 17 × 24 cm, 220 pagine, 14 euro
11. Maria Adelaide GALLINA  
*La rappresentazione della situazione. Strategie di comportamento sociale negli ex-voto dipinti*  
ISBN 978-88-548-2990-9, formato 17 × 24 cm, 120 pagine, 9 euro
12. Sara NOSARI  
*Confini della creatività*  
ISBN 978-88-548-3448-4, formato 17 × 24 cm, 172 pagine, 12 euro
13. Emanuela Maria TORRE  
*Strategie di ricerca valutativa in educazione e formazione*  
ISBN 978-88-548-3555-9, formato 17 × 24 cm, 204 pagine, 14 euro
14. Valentina PORCELLANA  
*Sei mai stato in dormitorio? Analisi antropologica del lavoro educativo e degli spazi d'accoglienza notturna a Torino*  
ISBN 978-88-548-4061-4, formato 17 × 24 cm, 180 pagine, 11 euro
15. Natascia CURTO  
*Persone fragili e servizi a bassa soglia*  
ISBN 978-88-548-4348-6, formato 17 × 24 cm, 160 pagine, 10 euro
16. Simona Maria CAVAGNERO  
*Il pellegrinaggio in trasformazione. Per uno studio dei comportamenti sociali*  
ISBN 978-88-548-4788-0, formato 17 × 24 cm, 308 pagine, 18 euro
17. Alberto PAROLA  
*Regia educativa. L'insegnante osservatore tra percorsi "in ricerca", linguaggi e strategie*  
ISBN 978-88-548-4850-4, formato 17 × 24 cm, 260 pagine, 17 euro
18. Barbara BRUSCHI, Silvia CARBOTTI  
*Per imparare c'è un'app*  
ISBN 978-88-548-5089-7, formato 17 × 24 cm, 205 pagine, 14 euro

19. Cecilia Maria MARCHISIO, Chiara MAROCCO MUTTINI (a cura di)  
*La famiglia italiana tra crisi e risorse. 1861-2011*  
Contributi di Barbara Bruschi, Danilo Carrozzino, Venceslao Cembalo, Maria Di Nardo, Maria Ida Digennaro, Mario Fulcheri, Franco Garelli, Michele Marangi, Valerio Mavilia, Piero Mussi, Ermis Segatti, Luca Sibona, Paola Zonca  
ISBN 978-88-548-5773-5, formato 17 × 24 cm, 164 pagine, 13 euro
20. Cecilia Maria MARCHISIO, Natascia CURTO  
*Senza muri. Attivare il territorio per promuovere i diritti*  
Prefazione di Claudio Imprudente, Postfazione di Andrea Canevaro  
ISBN 978-88-548-5701-8, formato 17 × 24 cm, 188 pagine, 13 euro
21. Alessia FARINELLA  
*La resilienza familiare agli inizi difficili della vita. Riflessioni pedagogiche ed esempi di buone prassi*  
Prefazione di Marisa Pavone  
ISBN 978-88-548-6147-3, formato 17 × 24 cm, 192 pagine, 12 euro
22. Alberto PAROLA, Barbara BRUSCHI (a cura di)  
*Paesaggi digitali. I futuri educatori tra formazione e nuovi linguaggi*  
Prefazione di Adriana Marchia. Contributi di Michele Aglieri, Massimiliano Andreoletti, Isabella Bruni, Barbara Bruschi, Silvia Carbotti, Angela Castelli, Eleonora Crestani, Francesco Filippi, Chiara Friso, Vittorio Marchetta, Alberto Parola, Maria Ranieri, Daniela Robasto, Alessia Rosa, Carlo Tagliabue, Roberto Trincheri, Patrizia Vayola  
ISBN 978-88-548-6614-0, formato 17 × 24 cm, 256 pagine, 15 euro
23. Giuseppina CERRATO, Cristina SABENA, Elena SCALENGHE (a cura di)  
*L'apprendimento nella scuola dell'infanzia*  
Prefazione di Renato Grimaldi. Contributi di Ornella Cornabuchi, Simona Maria Cavagnero, Cristina Coggi, Rosangela Cuniberti, Redi Sante Di Pol, Maria Adelaide Gallina, Cristiano Giorda, Francesca Morselli, Serafina Petrocca, Mirella Pezzin, Paola Ricchiardi, Marinella Roviglione, Maria Antonietta Simeoli, Teresina Vignola  
ISBN 978-88-548-6828-1, formato 17 × 24 cm, 212 pagine, fuori commercio euro
24. Simona Maria CAVAGNERO  
*Comportamenti devozionali tra permanenza e mutamento*  
Prefazione di Luigi Berzano  
ISBN 978-88-548-6861-8, formato 17 × 24 cm, 216 pagine, 15 euro
25. Alessia ROSA, Emanuela M. TORRE  
*Media e scuola tra forma mentis e modus operandi. Analisi teorica e dati di ricerca*  
ISBN 978-88-548-7067-3, formato 17 × 24 cm, 124 pagine, 12 euro
26. Bruno GRIMALDI  
*Agent-Based vs. Robotic Simulation. A Repeated Prisoner's Dilemma Experiment*  
Preface by Pietro Terna  
ISBN 978-88-548-7541-8, formato 17 × 24 cm, 232 pagine, 20 euro

27. Simona Maria CAVAGNERO, Maria Adelaide GALLINA (a cura di)  
*La persona al centro*  
Contributi di Antonella Saracco, Witold Misiuda-Rewera, Cristina Ispas, Renato Grimaldi, Marco Gonnella, Andrea Dughera, Chiara Marellò, Sara Forte, Silvia Piovano, Marco Tealdo, Gianluca Gallina, Clotilde Trincherò  
ISBN 978-88-548-8727-5, formato 17 × 24 cm, 224 pagine, 16 euro
28. Federico REPETTO  
*Cultura pubblicitaria e berlusconismo* (fuori catalogo)  
Prefazione di Roberto Trincherò  
ISBN 978-88-548-8998-9, formato 17 × 24 cm, 339 pagine, 16 euro
29. Lorenzo DENICOLAI, Alberto PAROLA (a cura di)  
*Tecnologie e linguaggi dell'apprendimento*  
Contributi di Alberto Parola, Roberto Trincherò, Barbara Bruschi, Alessandro Antonietti, Luca Bonfanti, Gian Paolo Caprettini, Renato Grimaldi, Silvia Palmieri, Lorenzo Denicolai, Alessia Rosa, Daniela Robasto, Eleonora Pantò, Ilio Trafeli, Angelo Chiarle, Michaela Liuccio, Chiara Borgia, Benedetta Martino, Annamaria Poli, Fulvio Oscar Benussi, Eleonora Crestani, Anna Giorgi, Selena Agnella, Federica Cornali, Gianni Latini, Gianfranco Pomatto, Giovanni Favata, Alberto Barbero, Mattia Davì, Stefania Cazzoli, Francesca Alloatti, Federica Viscusi, Veronica Cavicchi, Pietro Madaro, Maria del Amor De Ben Melgar, Ali Naserhelali  
ISBN 978-88-548-9174-6, formato 17 × 24 cm, 364 pagine, 26 euro
30. Sandro BRIGNONE  
*Simulare la scuola. Costruzione di un modello ad agenti*  
Prefazione di Renato Grimaldi e Pietro Terna  
ISBN 978-88-255-1178-9, formato 17 × 24 cm, 260 pagine, 20 euro
31. Lorenzo DENICOLAI, Alberto PAROLA (a cura di)  
*Digital Education. Ricerche, pratiche ed esperienze nei mondi mediali*  
Contributi di Francesca Alloatti, Marco Andreoli, Alberto Barbero, Fulvio Oscar Benussi, Alexandra Berndt, Barbara Bruschi, Daniel Burgos, Silvia Carbotti, Maria Carmela Catone, Stefania Cazzoli, Donatella Cesaroni, Angelo Chiarle, Riccarda Cristofanini, Mattia Davì, Alessandra De Nicola, Lorenzo Denicolai, Paolo Diana, Alice Di Leva, Francesco Fabbro, Rosanna Labalestra, Pietro Madaro, Michele Maranzana, Eugenio Melloni, Renata Metastasio, Elena Miele, Andrea Nardi, Fabio Nascimbeni, Gianluigi Nigro, Eleonora Pantò, Alberto Parola, Valentina Percivalle, Annamaria Poli, Maria Ranieri, Manuela Repetto, Valeria Ribani, Alessia Rosa, Barbara Rossi, Franca Rossi, Graziella Testaceni, Mattia Thibault, Annalisa Vio, Federica Viscusi, Franca Zuccoli  
ISBN 978-88-255-2638-7, formato 17 × 24 cm, 396 pagine, 27 euro
32. Renato Grimaldi, Simona Maria Cavagnero, Maria Adelaide Gallina (a cura di)  
*Big data e tracce digitali. Una ricerca internazionale tra studenti universitari*  
Contributi di Francesca Sandro Brignone, Simona Maria Cavagnero, Maria Adelaide Gallina, Renato Grimaldi, Cristina Ispas, Stefano Poli, Francesco Mazzeo, Rinaldi Claudio Torrigiani  
ISBN 978-88-255-2825-1, formato 17 × 24 cm, 100 pagine, 12 euro
33. Melania Talarico (a cura di)  
*Spunti per educare nell'era del digitale*  
Contributi di Matteo Botto, Barbara Bruschi, Fabiola Camandona, Alice Di Leva, Elena Ganzit, Melania Talarico, Amarilli Varesio  
ISBN 978-88-255-2866-4, formato 17 × 24 cm, 160 pagine, 15 euro

34. Isabella Pescarmona (a cura di)  
*Intercultura e Infanzia nei Servizi Educativi 0-6: prospettive in dialogo*  
Contributi di Andrea Bobbio, Chiara Maria Bove, Livia Cadei, Valeria Della Valle, Rosita Deluigi, Maurizio Fabbri, Alberto Fornasari, Giulia Franchi, Giulia Gozzelino, Claudia Lichene, Lorena Milani, Stefano Pasta, Isabella Pescarmona, Tommaso Rompianesi, Serena Sani, Moira Sannipoli, Federico Zannoni, Elena Zizioli, Davide Zoletto  
ISBN 978-88-255-4027-7, formato 17 × 24 cm, 192 pagine, 12 euro
35. Manuela Repetto  
*La didattica universitaria online nell'era dell'incertezza*  
Prefazione di Barbara Bruschi  
ISBN 979-12-5994-271-5, formato 17 × 24 cm, 148 pagine, 11 euro
36. Melania Talarico  
*Una grammatica per il digital storytelling*  
Prefazione di Barbara Bruschi  
ISBN 979-12-5994-605-8, formato 17 × 24 cm, 280 pagine, 22 euro
37. Francesco De Maria  
*Il Potenziale Migratorio. Una categoria di analisi per la ricerca e l'azione educativa*  
Prefazione di Paolo Federighi  
Postfazione di Giovanna Del Gobbo  
ISBN 979-12-5994-492-4, formato 17 × 24 cm, 280 pagine, 18 euro
38. Sandro Brignone  
*Un modello di attore sociale tra simulazione ad agenti e robotica*  
ISBN 979-12-218-1478-1, formato 17 × 24 cm, 304 pagine, 28 euro
39. Juri Nervo  
*Oltre le parole: il ruolo del silenzio nella mediazione dei conflitti*  
ISBN 979-12-218-1176-6, formato 17 × 24 cm, 106 pagine, 15 euro
40. Francesco Pongiluppi  
*A scuola da adulti. Rivendicazioni, pratiche e politiche educative dal secondo dopoguerra alle 150 ore*  
ISBN 979-12-218-2034-8, formato 17 × 24 cm, 288 pagine, 20 euro
41. Valeria Di Martino, Marta Pellegrini, Rosa Vegliante (a cura di)  
*Contrastare l'abbandono scolastico. Evidenze, politiche e interventi in Italia*  
ISBN 979-12-218-2363-9, formato 17 × 24 cm, 188 pagine, 15 euro

TEORIA E RICERCA IN EDUCAZIONE N. 41

COLLANA DEL DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE – SEZIONE DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

## CONTRASTARE L'ABBANDONO SCOLASTICO

### EVIDENZE, POLITICHE E INTERVENTI IN ITALIA

L'abbandono scolastico rappresenta una delle sfide più rilevanti per il sistema educativo italiano ed europeo. Il volume raccoglie i risultati delle attività di ricerca del progetto *Evidence 4 Preventing Early school Dropout* (E4PED), finanziato nell'ambito del programma PRIN 2022 – Next Generation EU e condotte da un consorzio formato dalle Università di Cagliari, Salerno e Palermo. La finalità del progetto è quella di fornire ai professionisti dell'istruzione una solida base di evidenze scientifiche e pratiche efficaci per prevenire l'abbandono scolastico precoce, con particolare attenzione alle realtà del Sud Italia.

*Contributi di* Aurelia Bonura, Margherita Coppola, Dorothea Rita Di Carlo, Valeria Di Martino, Daniela Fadda, Ylenia Falzone, Elif Gulbay, Alessandra La Marca, Leonarda Longo, Lucia Maniscalco, Antonio Marzano, Sergio Miranda, Silvia Palmieri, Carmen Pannone, Alfonso Pellecchia, Marta Pellegrini, Claudia Pes, Romj Orofino, Rosa Vegliante, Giuliano Vivanet

### VALERIA DI MARTINO

Professoressa associata in Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo. I suoi interessi di ricerca riguardano prevalentemente la formazione dei docenti e la progettazione, sperimentazione e valutazione di interventi didattici innovativi.

### MARTA PELLEGRINI

Professoressa associata in Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia dell'Università di Cagliari. È inoltre visiting professor alla Johns Hopkins University. I suoi interessi di ricerca vertono sull'Evidence Based Education, i metodi di sintesi di ricerca e la valutazione sperimentale di interventi didattici.

### ROSA VEGLIANTE

Professoressa associata in Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. I suoi interessi di ricerca vertono sui processi formativi e valutativi nei contesti scolastici e non, riservando particolare attenzione ai metodi e alle tecniche della ricerca educativa.



in copertina

Foto di Worawat Li: pexels.com

15,00 EURO

ISBN 979-12-218-2363-9

