

Lettura e dispersione

A cura di
Irene Dora Maria Scierri
Marco Bartolucci
Rosario Salvato

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Progetto di gruppo Ricerca di base 2015 – “La dispersione in Umbria: definizione del perimetro e costruzione di un sistema di prevenzione”, finanziato con il fondo Ricerca di base anno 2015 (quota gruppo).

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Dispersione scolastica: visioni a confronto. Indagine sulla percezione della dispersione tra studenti, insegnanti e genitori delle scuole secondarie umbre

di Irene Dora Maria Scierri e Mariangela Nitti¹

1. Introduzione

1.1. Popolazione scolastica e dispersione in Umbria

Nell'anno scolastico 2016/2017, nelle scuole secondarie statali di primo grado dell'Umbria si registrano 23.475 studenti, di cui il 75,9% nella provincia di Perugia e il 24,1% nella provincia di Terni. Nelle scuole secondarie statali di secondo grado dello stesso territorio, si rilevano 37.234 studenti, di cui il 75,7% nella provincia di Perugia e il 24,3% nella provincia di Terni. Di questi 20.093 (54,0%) sono iscritti in un liceo, 10.176 (27,3%) in un istituto tecnico e 6.965 in un istituto professionale (18,7%); dati che rispecchiano la distribuzione media nazionale per tipologia di istituti superiori (rispettivamente: 48,0%; 31,5%; 20,6%)².

In relazione al livello di dispersione scolastica, al di là della difficoltà diffusa di stimare con precisione il fenomeno, l'Umbria rappresenta una delle regioni italiane con i livelli più bassi, sia in relazione alla percentuale di *early leaving form education and training* (ELET)³ che al tasso di abbandono scolastico. L'Italia, infatti, si colloca agli ultimi posti tra i 28 paesi

¹ Il contributo è frutto di un lavoro svolto in collaborazione, possono, tuttavia, essere attribuiti a Mariangela Nitti i paragrafi 2 e 3.6 e a Irene D.M. Scierri i restanti paragrafi (1.1, 1.2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.7, 4). Mariangela Nitti ha inoltre realizzato il report interattivo accessibile dal sito web *dispersione.it*.

² Nostre elaborazioni di dati disponibili al sito web *dati.istruzione.it* (i dati presenti nel sito sono aggiornati al 21/02/2017).

³ In ambito europeo il tasso di ELET viene utilizzato come indicatore del fenomeno della dispersione scolastica, si riferisce ai giovani tra i 18 e i 24 anni privi di titolo o qualifica superiore alla scuola secondaria di I grado e non più in formazione. Più nel dettaglio, il nu-

dell'Unione Europea (dopo di lei solo Portogallo, Romania, Spagna e Malta) con una percentuale di ELET pari al 13,8%, contro una media EU-28 di 10,7% (Eurostat, 2017). La media nazionale risulta, pertanto, ancora al di sotto del *benchmark* del 10% di ELET stabilito dalla Strategia Europa 2020. Bisogna tuttavia rilevare la forte variabilità del tasso di ELET all'interno del nostro Paese: di fronte a regioni ancora molto lontane dal target europeo, altre lo hanno già superato, tra cui l'Umbria (fig. 1).

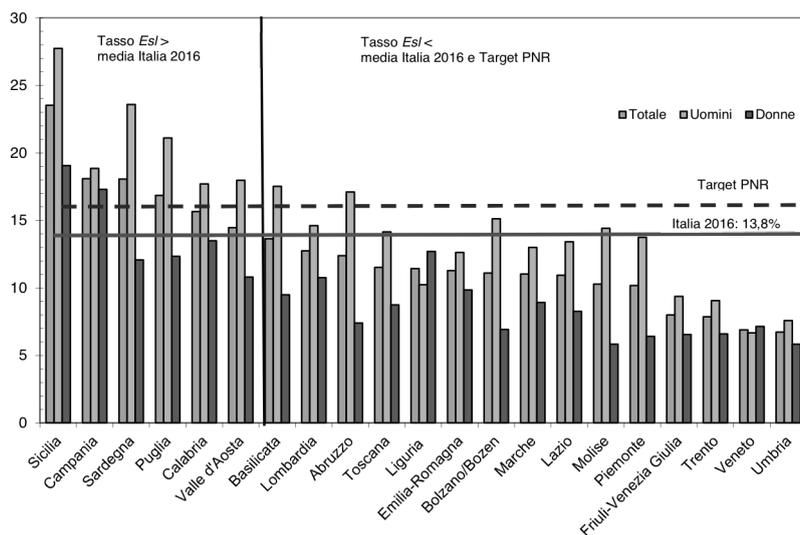


Fig. 1 – Tasso di Early school leavers in Italia nel 2016

Fonte: Istat – Rilevazione sulle forze di lavoro

L'ultimo focus sulla dispersione scolastica (Miur, 2017) – relativo, ai soli abbandoni – registra che, nell'anno scolastico 2015-2016, 14.258 studenti della scuola secondaria di primo grado, pari allo 0,8% di coloro che frequen-

meratore dell'indicatore si riferisce alle persone di età compresa tra 18 e 24 anni che soddisfano le seguenti due condizioni: (a) il livello più alto di istruzione o formazione che hanno completato è ISCED (*International standard classification of education*) 2011 livelli 0, 1 o 2 (livelli ISCED 1997 0, 1, 2 o 3C short) e (b) non hanno ricevuto alcuna istruzione o formazione (in altre parole né formale né non formale) nelle quattro settimane precedenti l'indagine. Il denominatore è la popolazione totale della stessa fascia di età, esclusi i rispondenti che non hanno risposto alle domande "massimo livello di istruzione o formazione completato con successo" e "partecipazione all'istruzione e alla formazione" (Eurostat, 2017).

tavano le lezioni, hanno abbandonato gli studi prima di giugno o nel passaggio fra un anno e l'altro. Nella scuola secondaria di secondo grado l'abbandono riguarda 112.240 studenti, pari al 4,3%. Anche in questa statistica, l'Umbria si colloca al di sotto della media nazionale sia in relazione alla scuola secondaria di primo grado – con un tasso di abbandoni pari allo 0,7% (fig. 2) – che, soprattutto, in relazione alla scuola superiore di secondo grado, in cui registra il tasso più basso, pari al 2,9% (fig. 3).

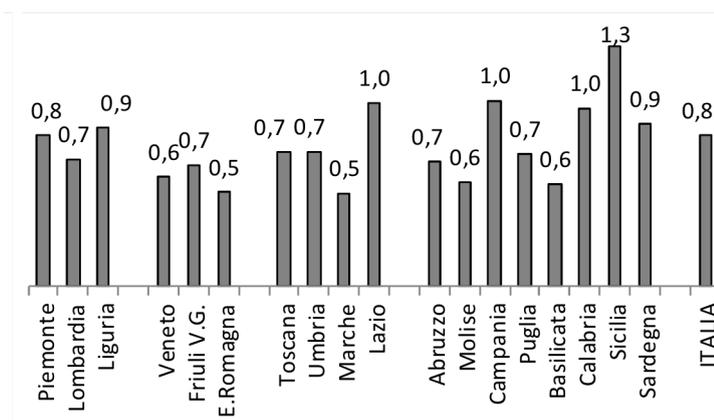


Fig. 2 – Abbandono complessivo nella scuola secondaria di I grado (%)

Fonte: MIUR – DGCASIS – Ufficio Statistica e Studi – Anagrafe Nazionale degli Studenti

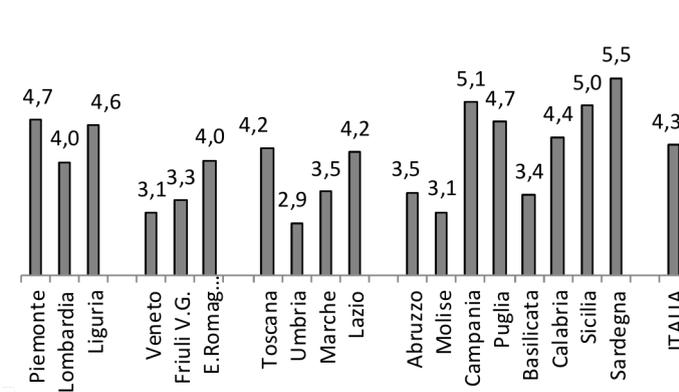


Fig. 3 – Abbandono complessivo nella scuola secondaria di II grado (%)

Fonte: MIUR – DGCASIS – Ufficio Statistica e Studi – Anagrafe Nazionale degli Studenti

L'Umbria rappresenta dunque, all'interno del territorio italiano, un contesto peculiare per verificare quanto la problematica della dispersione scolastica sia vicina agli studenti – e ai rispettivi docenti e genitori – e quale sia la loro conoscenza e percezione del fenomeno.

1.2. Contrastare la dispersione partendo dal punto di vista dei protagonisti

La misurazione corretta dell'entità di un fenomeno è senza dubbio funzionale a mettere sotto i riflettori il problema e ad innescare politiche e strategie di intervento. Affinché le azioni risultino efficaci è, tuttavia, indispensabile indagare il punto di vista dei protagonisti, in primo luogo studenti ma anche docenti e genitori. Sempre più le ricerche sulla dispersione scolastica tendono, infatti, ad andare oltre le semplici analisi numeriche per aggiungere le voci e le esperienze degli studenti (Gallagher, 2002; Jeffries, Nix e Singer, 2002; Bridgeland, DiIulio e Morison, 2006; Batini, 2014; Bunting e Moshuus, 2017).

Uno degli aspetti principali legati alla comprensione della dispersione scolastica è la conoscenza dei fattori di rischio ad essa associati. La dispersione scolastica è un processo complesso, influenzato da diversi fattori, più o meno modificabili. La letteratura di riferimento ne individua generalmente quattro classi: individuali, scolastici, familiari e socioeconomici. Agire esclusivamente sui fattori di rischio individuali, ovvero quelli centrati sullo studente, non si è rivelato utile nella creazione di interventi efficaci di prevenzione (Jimerson *et al.*, 2000; Dynarski e Gleason, 2002), al contrario i programmi che si sono dimostrati più efficaci tendono a includere diverse strategie d'azione (Glogowski, 2015). D'altro lato, se agire sui fattori di natura strutturale (come, ad esempio, lo status socioeconomico) è difficile, su altri di carattere scolastico – come la capacità di autoregolazione nell'apprendimento, il benessere nel contesto di apprendimento, la rete di relazioni con i pari e con gli insegnanti – è possibile agire, grazie a interventi efficaci da parte di docenti ed educatori (Alivernini, Manganelli e Lucidi, 2017). Tuttavia, gli studi sugli interventi di contrasto all'abbandono suggeriscono che si continua ad avere un'attenzione eccessivamente focalizzata sulle caratteristiche degli studenti piuttosto che adottare un approccio più ecologico (Davis e Dupper, 2004). In particolare, l'inclusione della relazione studente-insegnante è fondamentale sia nella comprensione delle motivazioni dell'abbandono sia nello sviluppo di interventi più efficaci a sostegno della persistenza degli allievi nel contesto scolastico (Davis e Dupper, 2004). I fattori

legati alle pratiche disciplinari e al rapporto studenti-insegnanti influenzano, infatti, le decisioni educative degli studenti (Tyler e Lofstrom, 2009). È noto da tempo, ad esempio, il ruolo che le aspettative positive dei docenti rivestono sul successo formativo degli alunni (Rosenthal, 1973). Diverse ricerche hanno, inoltre, confermato che l'attitudine e il comportamento dei docenti, nonché la qualità della relazione insegnante-studente, hanno un impatto significativo sia sui risultati scolastici (Fredriksen e Rhodes, 2004; Fortin *et al.*, 2006; Englund, Egeland e Collins, 2008) che sul disimpegno e l'abbandono (Pierce 1994; Bennacer, 2000; Potvin e Paradis, 2000; Christenson *et al.*, 2001; Vellos e Vadeboncoeur, 2015; Nairz-Wirth e Feldmann, 2017).

Da parte dei docenti, la conoscenza di quali siano i fattori di rischio della dispersione e la consapevolezza del ruolo che possono avere nel contrastarla è alla base di un'efficace prevenzione. Alcuni studi hanno rilevato che le percezioni degli insegnanti sulle cause dell'abbandono tendono a concentrarsi su fattori al di fuori del loro controllo, mentre i fattori legati alla relazione studente-insegnante sono stati valutati in maniera meno forte come contributi dell'abbandono (Knesting-Lund, Reese e Boody, 2013; Bartolucci e Batini, 2016; Nairz-Wirth e Feldmann, 2017).

Le percezioni generali sui fattori chiave che influenzano l'abbandono scolastico sono significativamente diverse tra i giovani che hanno abbandonato la scuola e i rispettivi insegnanti (Obasohan e Kortering, 1999; Doll, Eslami e Walters, 2013), ma anche tra studenti, insegnanti e genitori in relazione alle cause e alle cure dell'abbandono (Bridgeland *et al.*, 2010). Inoltre, una buona parte di insegnanti ritiene di avere poca o nessuna influenza sulle decisioni degli studenti di rimanere o abbandonare la scuola (Knesting-Lund, Reese e Boody, 2013).

Se, come accennato, diversi studi qualitativi hanno dato voce al punto di vista e alle esperienze degli studenti, le voci degli insegnanti e dei genitori sono per la maggior parte assenti. Per adottare un approccio preventivo ecologico ed efficace è necessario, per prima cosa, ascoltare la voce di tutti. In particolare, capire quale sia il livello di familiarità e di conoscenza del fenomeno della dispersione scolastica da parte di docenti, studenti e genitori è fondamentale per sviluppare interventi che includano tutti i protagonisti del contesto scolastico.

2. Presentazione della ricerca

Vengono qui presentati i risultati di un'indagine conoscitiva condotta dalla cattedra di *Metodologia della ricerca educativa, dell'osservazione e*

della valutazione del dipartimento FISSUF dell'Università degli Studi di Perugia nell'anno accademico 2017/2018. I questionari sono stati somministrati nel mese di novembre 2017 – grazie alla collaborazione delle studentesse e degli studenti frequentati il corso⁴ – a gran parte degli istituti scolastici secondari di primo e secondo grado del territorio umbro⁵. Obiettivo dell'indagine è quello di indagare la percezione della dispersione scolastica delle

⁴ Hanno partecipato alla realizzazione della ricerca gli studenti: Rita Amato, Chiara Baldassarri, Francesco Bambini, Alessia Barbonari, Marta Belloni, Eleonora Benemio, Gaia Betacchioli, Aurora Bianchi, David Bianconi, Cecilia Bini, Agnese Borrazza, Arianna Brunetti, Antea Busto, Margherita Calvieri, Marta Cancellieri, Dania Cardetta, Veronica Cardinali, Filippo Carinella, Lisa Carlini, Leonardo Carloni, Lucrezia Cassiani, Martina Castraberti, Martina Cattarossi, Ilaria Cavalloro, Elisa Cecchetti, Giorgia Cerquiglini, Chiara Cesarini, Francesca Cesarini, Enrica Chiffi, Giulia Chipa, Elisa Cioccoloni, Giulia Cioccoloni, Alessia Coppola, Anna Cosucci, Eleonora Crocco, Marta De Luca, Nancy De Luca, Daniele De Maio, Marika Di Corrado, Maria Chiara Di Lello, Maria Elena Emili, Teresa Esposito, Giulia Fagiolo, Sophia Farnesi, Leonardo Fasi, Giacomo Faticoni, Giovanni Ferrari, Serena Forti, Francesca Frati, Eleonora Frescura, Erica Garofoli, Nadia Gentile, Sara Giorgi, Noemi Giulivi, Alessia Giustozzi, Olivia Gola, Jessica Gurrieri, Elisa Impero, Lucrezia Laudani, Eva Liberti, Giorgia Lisetti, Mattia Loreti, Valeria Loverso, Claire Dianne Magnaye, Martina Mammoli, Giulia Mancini, Chiara Marchetta, Lucia Marconi, Eleonora Mariani, Lorenza Mariani, Marta Mariani, Chiara Mattioli, Gloria Mencacci, Carolina Mencarelli, Camilla Menichelli, Alessandra Merli, Alba Metushi, Elvira Mia, Annamaria Moio, Gessica Moretti, Elisa Morini, Elisa Mosconi, Ermira Muco, Xhensila Murati, Lucrezia Nardi, Letizia Nicastro, Giovanni Ottaviani, Halise Ozgun, Valentina Pacini, Chiara Pallotta, Alessia Panetta, Martina Paolinelli, Natascia Paradisi, Tania Paradisi, Letizia Paroli, Giorgia Pascolini, Claudia Pellicani, Anna Pennoni, Annalaura Pettirossi, Leonardo Piccotti, Giorgia Pini, Virginia Pizzichini, Giulia Pompei, Deborah Pompili, Erica Porzi, Marta Posti, Valeria Preziosi, Maria Vittoria Quintili, Alice Ramazzotti, Lucia Rampagni, Martina Rencricca, Alessia Rinaldoni, Debora Rizzi, Andrea Rogaia, Giulia Romeo, Leyla Roosta khorasani, Francesca Rossi, Michela Rossi, Luca Sabatini, Giulia Salvadori, Jessica Santini, Greta Sarri, Alessandro Sisti, Alessandra Sisto, Oksana Skrypkinina, Arianna Sorrentino, Irina Spigarelli, Noemi Splendorini, Arianna Stallone, Samuele Strati, Noemi Tarani, Naomi Tinarelli, Sara Togni, Ilaria Tomasini, Marta Toro, Loredana Tortorella, Giulia Tosti, Giorgia Trabalza, Sara Troka, Vincenza Tusa, Francesca Vagnetti, Valentina Vagnozzi, Grazia Vannuzzi, Emanuela Verdura, Carlotta Vichi, Valentina Vinti, Simone Vitaletti, Maria Jole Zito.

⁵ Hanno aderito all'indagine 12 istituti di primo grado e 19 istituti superiori: Bonazzi-Lilli (PG); Istituto comprensivo Galileo Ferraris (Spello); Istituto comprensivo 9 (PG); Istituto omnicomprensivo Dante Alighieri (Nocera Umbra, sezione Valtopina), Francesco Mari (Nocera Umbra), Istituto comprensivo B. Bonfigli (Corciano), Alighieri-Pascoli (Città di Castello), Carducci-Purgotti (PG), Frate Francesco (Assisi), Istituto comprensivo 5 (Foligno), Ugo Foscolo (PG), Galeazzo Alessi (Assisi), Centro internazionale Maria Montessori (PG), Frezzi-Beata Angela (Foligno), IIS Cassatta Gattapone (Gubbio), IIS Cavour Marconi Pascal (PG), IIS Giodano Bruno (PG), IIS Leonardo Da Vinci (Umbertide), IIS Marco Polo-Bonghi (Assisi), Istituto alberghiero G. De Carolis (Spoleto), Istituto omnicomprensivo Salvatorelli-Moneta (Marsciano), ITE Scarpellini (Foligno), ITET Capitini (PG), ITT Leonardo Da Vinci (Foligno), ITTS A. Volta (PG), Liceo delle scienze umane Don Gino Sigismondi (Nocera

categorie di soggetti più direttamente interessanti al fenomeno: *studenti, docenti e genitori*. In particolare, si è scelto di rilevare la percezione della dispersione tra gli studenti frequentanti le classi seconde e terze delle scuole di primo grado e le classi prime e seconde del secondo grado di istruzione. A questa tipologia di rispondenti si aggiungono i rispettivi insegnanti e genitori.

La rilevazione è stata condotta attraverso l'uso di tre questionari, differenziati per tipologia di rispondenti, messi a punto dal gruppo di ricerca con la partecipazione delle studentesse e degli studenti. Al di là di lievi differenze, prevalentemente linguistiche, i tre strumenti di rilevazione presentano la stessa struttura, finalizzata ad indagare alcune dimensioni fondamentali connesse al fenomeno della dispersione scolastica: 1) *esperienza diretta della dispersione*; 2) *conoscenza del fenomeno*; 3) *fattori di rischio*; 4) *misure di prevenzione e contrasto*; 5) *stima della dispersione*; 6) *esperienza di formazione specifica sulla dispersione* (solo docenti).

La numerosità delle variabili rilevate non consente di riportare in questa sede un'analisi dettagliata dei risultati. A tale scopo, il report “La Percezione della Dispersione Scolastica nelle Scuole Umbre”, accessibile dal sito web indagineumbria.dispersione.it, consente una visualizzazione interattiva dei dati e delle elaborazioni statistiche. Il report, riproducendo la struttura del questionario, consente, per ciascuna delle dimensioni indagate, di affinare il dettaglio delle analisi a diversi livelli (per tipo di rispondente, per caratteristiche del rispondente, per istituto scolastico, ecc.).

Di seguito vengono presentati i dati generali e sottolineate analogie e differenze – tra le risposte di studenti, docenti e genitori – che appaiono di maggiore rilievo.

3. Risultati

3.1. I rispondenti

Sono stati raggiunti nel complesso 1713 studenti: 861 femmine (50,3%), 812 maschi (47,4%), 40 di sesso “non specificato” (2,3%); 594 appartenenti alla secondaria di I grado (34,7%), 1119 alla secondaria di II grado (65,3%).

Umbra), Liceo A. Pieralli (PG), Liceo artistico A. Magnini (Deruta), Liceo Donatelli (TR), Liceo scientifico Galileo Galilei (PG), Liceo scientifico Raffaele Casimiri (Gualdo Tadino).

Gli studenti rispondenti frequentano, dunque, prevalentemente gli istituti superiori. Nello specifico: 518 un liceo (46,3%), 423 un istituto tecnico (37,8%) e 178 un istituto professionale (15,9%) (fig. 4).

Tab. 1 – Caratteristiche anagrafiche delle tre tipologie di rispondenti

	Femmine (%)	Maschi (%)	Età media (anni)
Studenti	50,3	47,4	12,8*; 14,7**
Docenti	75,7	24,3	48,0
Genitori	72,1	27,3	46,1

* I grado; ** Il grado

Per quanto riguarda i docenti, hanno risposto al questionario 367 insegnanti: 278 femmine (75,7%) e 89 maschi (24,3%); 125 insegnano in una scuola di primo grado (34,1%), 195 in una scuola di secondo grado (53,1%), 47 non hanno specificato il livello di scuola (12,8%). Oltre la metà dei docenti intervistati insegna da almeno 16 anni (fig. 5).

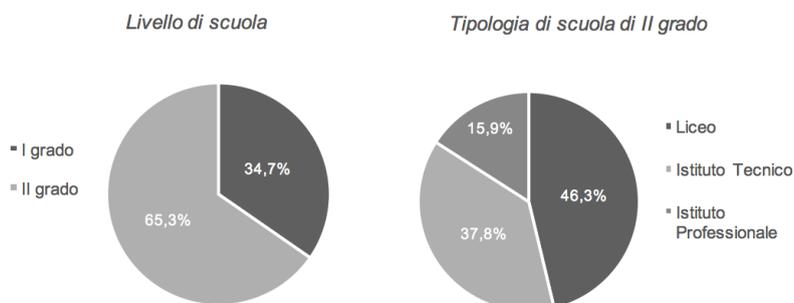


Fig. 4 – Distribuzione degli studenti per livello e tipologia di scuola

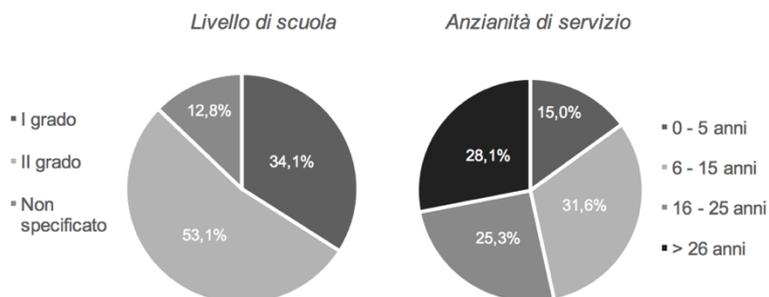


Fig. 5 – Distribuzione dei docenti per livello di scuola e anzianità di servizio

La tipologia di rispondenti meno raggiunta è stata quella dei genitori, ovvero 183 soggetti, di cui 132 femmine (72,1%), 50 maschi (27,3%), 1 di sesso non specificato (0,6%). Il titolo di studi prevalente è il diploma di maturità (50,3%), seguito dal diploma universitario/laurea (28,4%), licenza media o avviamento (13,7%), titolo post-laurea (7,1%), altro titolo (0,5%).

È interessante notare che solo il 4,9% dei genitori che hanno risposto al questionario ha figli che hanno subito bocciature e nessuno ha figli che hanno abbandonato la scuola. Possiamo ragionevolmente supporre che i genitori che hanno risposto al questionario siano quelli più vicini e interessati alla vita scolastica in senso lato dei propri figli, con cui hanno probabilmente un rapporto non problematico e comunicativo (erano infatti i figli il tramite tra la ricerca e i genitori) e, come emerso dalle risposte sopradescritte, poco vicini alla problematica della dispersione scolastica.

3.2. L'esperienza diretta della dispersione

La prima sezione del questionario ha lo scopo di indagare quanto studenti, docenti e genitori abbiano una esperienza diretta della problematica. A tale scopo è stato chiesto a tutte e tre le tipologie di rispondenti se avessero conoscenza di ragazze o ragazzi 1) *intenzionati ad abbandonare* la scuola e 2) che *hanno abbandonato* la scuola.

Alla domanda *Hai mai conosciuto ragazzi intenzionati ad abbandonare la scuola?* sono soprattutto docenti (78,5%) e studenti (56,1%) a dare una risposta affermativa, mentre il 78,7% dei genitori dichiara di non conoscere nessun soggetto intenzionato ad abbandonare la scuola (fig. 6). Questo conferma l'ipotesi sulla tipologia di genitori che abbiamo raggiunto, ovvero poco vicina al problema della dispersione, non presente né all'interno della propria famiglia – ricordiamo che non ci sono genitori di figli che hanno abbandonato e solo una percentuale residua ha figli che hanno subito bocciature – né, come emerge da questa domanda, nel loro contesto relazionale.

In relazione a studenti e insegnanti è interessante rilevare, per questa come per altre dimensioni indagate, la differenza tra chi frequenta o insegna negli istituti di primo grado rispetto al secondo grado. Sono infatti principalmente i docenti che insegnano nella scuola secondaria di secondo grado a conoscere studentesse e studenti intenzionati ad abbandonare: l'86,7% contro il 68,0% dei docenti della secondaria di primo grado.

Hai mai conosciuto ragazzi intenzionati ad abbandonare la scuola?

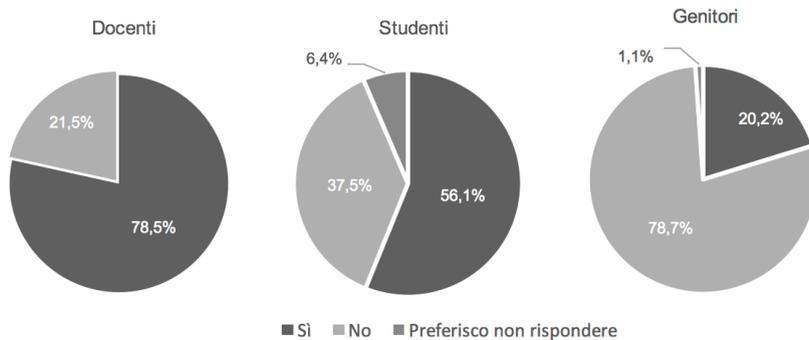


Fig. 6 – Conoscenza diretta di soggetti intenzionati ad abbandonare la scuola

Analoga situazione per gli studenti: il 61,0% di coloro che frequentano un istituto superiore risponde “sì” alla domanda, contro il 46,6% degli studenti che frequentano la secondaria inferiore.

Questa maggiore vicinanza alla realtà della dispersione negli istituti superiori rispecchia l’effettiva maggiore incidenza del problema entro questo livello di scuola, in particolar modo nei primi due anni del secondo ciclo di istruzione. Inoltre, approfondendo le risposte degli studenti delle superiori per tipologia di scuola, è possibile notare che, anche in questo caso, l’esperienza diretta rispecchia l’incidenza della dispersione rilevata a livello nazionale: maggiore negli istituti professionali, minore negli istituti tecnici e ancora minore nei licei. Il 79,2% degli studenti frequentanti un istituto professionale, infatti, dichiara di conoscere qualcuno intenzionato ad abbandonare la scuola, circa 24 punti percentuali in più rispetto agli studenti liceali (fig. 7).

Alla domanda *Conosci ragazzi che hanno abbandonato la scuola?* sono di nuovo i docenti e gli studenti a rispondere prevalentemente in maniera positiva: rispettivamente il 72,8% e il 62,1%. La maggioranza dei genitori, al contrario, non conosce soggetti che hanno abbandonato la scuola (risponde “no” il 59,6%) (fig. 8).

Approfondendo la distinzione tra primo e secondo grado, è possibile nuovamente evidenziare una maggiore vicinanza all’esperienza di abbandono nei docenti e negli studenti delle scuole superiori di secondo grado. L’83,1% degli insegnanti di scuola di secondo grado risponde, infatti, “sì” alla domanda, contro il 59,2% dei loro colleghi di primo grado. Per quanto riguarda

gli studenti, sono il 69,6% di coloro che frequentano un istituto superiore a dichiarare di conoscere coetanei che hanno già abbandonato la scuola, contro il 47,8% degli studenti di primo grado.

In relazione agli studenti della secondaria di secondo grado, ben l'83,7% di coloro che frequentano un istituto professionale dichiara di conoscere ragazzi che hanno abbandonato la scuola, la percentuale diminuisce progressivamente in relazione agli studenti degli istituti tecnici (70,4%) e dei licei (64,1%) (fig. 9).

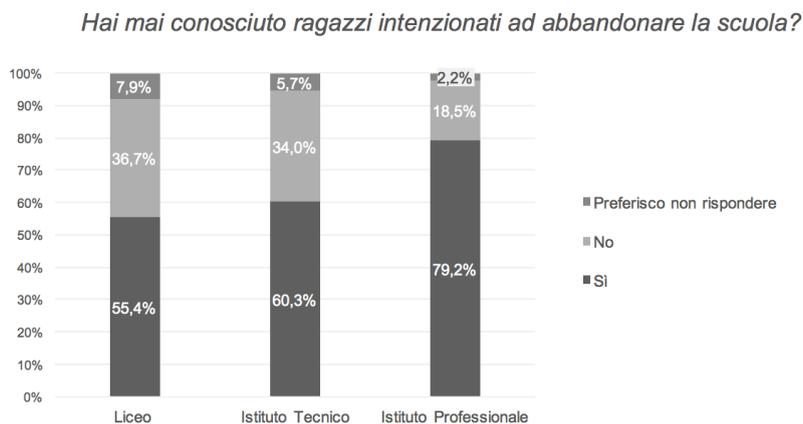


Fig. 7 – Conoscenza diretta di soggetti intenzionati ad abbandonare la scuola (studenti secondaria di II grado)

La terza domanda di questa sezione è stata rivolta esclusivamente agli studenti, con l'intenzione di rilevare quanti di essi avessero pensato di abbandonare la scuola. Tra gli studenti della scuola di primo grado ha pensato di abbandonare la scuola il 26,3% contro il 35,6% degli studenti della secondaria di secondo grado (fig. 10).

Conosci ragazzi che hanno abbandonato la scuola?

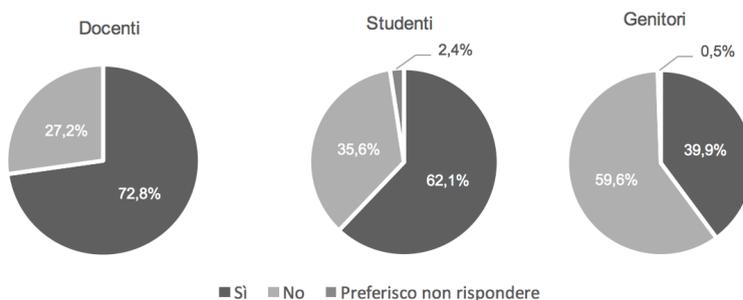


Fig. 8 – Conoscenza diretta di soggetti che hanno abbandonato la scuola

Conosci ragazzi che hanno abbandonato la scuola?

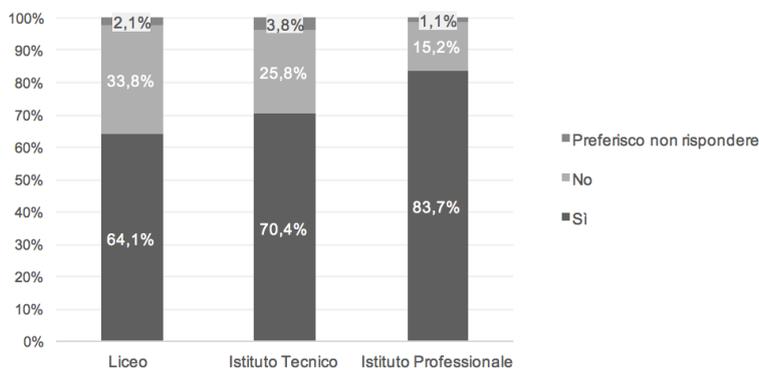


Fig. 9 – Conoscenza diretta di soggetti che hanno abbandonato la scuola (studenti secondaria di II grado)

Se analizziamo la distribuzione delle risposte fornite dagli studenti delle superiori per tipologia di istituto, quasi la metà degli studenti frequentanti un istituto professionale ha pensato di abbandonare la scuola (48,8%), di cui il 13,5% dichiara di pensarci spesso. Le percentuali relative al pensiero di abbandono diminuiscono tra i rispondenti appartenenti a un istituto tecnico (36,6%) e a un liceo (30,4%) (fig. 11). I dati mostrano, complessivamente, che circa uno studente delle superiori su tre ha pensato di abbandonare la scuola.

In sintesi, in relazione all'esperienza diretta del fenomeno della dispersione scolastica, quello che emerge è che docenti e studenti hanno un'alta familiarità con questa realtà: sette docenti e sei studenti su dieci, infatti, hanno conoscenza di ragazze o ragazzi che hanno abbandonato la scuola.

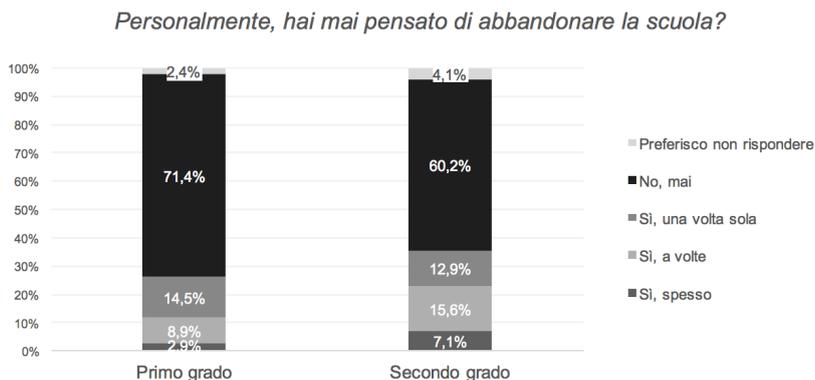


Fig. 10 – Pensiero di abbandono scolastico degli studenti per livello di scuola

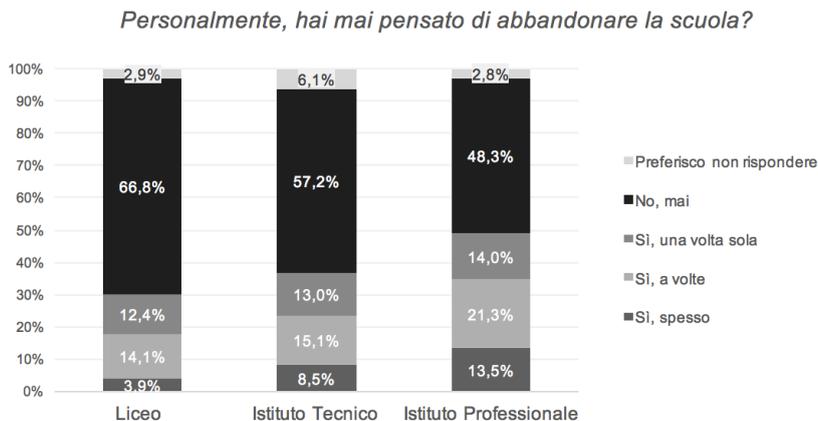


Fig. 11 – Pensiero di abbandono scolastico degli studenti per tipologia di istituto superiore

3.3. Conoscenza del fenomeno della dispersione

Come appena rilevato, l'esperienza diretta della dispersione scolastica è molto diffusa nel territorio in esame. È, dunque, importante capire quanto e cosa si conosce di un fenomeno che appare così vicino alla realtà scolastica di docenti e studenti. Indagare il livello di conoscenza della dispersione scolastica è lo scopo della seconda sezione del questionario.

La prima domanda – *Hai mai sentito parlare di dispersione scolastica?* – è stata posta esclusivamente a studenti e genitori (dando per scontato che, almeno l'esistenza della problematica, rientri tra le conoscenze professionali di base di ogni docente). A questa domanda ha risposto “no” il 76,4% degli studenti (fig. 12). Ricordiamo che il 62,1% degli stessi studenti dichiara di avere conoscenza di soggetti che hanno abbandonato la scuola. Emerge chiaramente una discrepanza tra la conoscenza reale di persone che abbandonano e le informazioni che gli studenti posseggono sul fenomeno. Tra i genitori, come è logico aspettarsi, la percentuale di coloro che hanno almeno sentito parlare di dispersione è più alta (il 61,2% risponde “sì”).

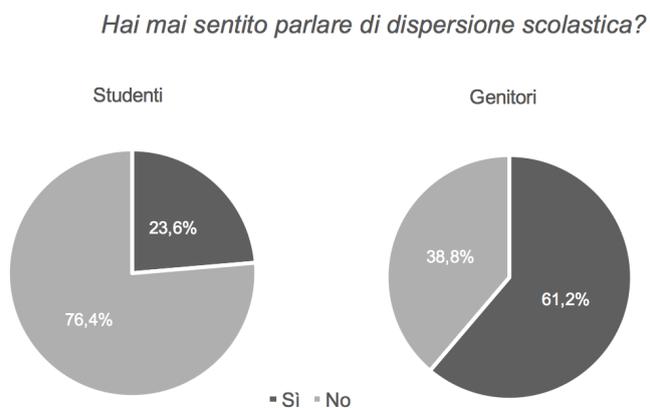


Fig. 12 – Conoscenza del fenomeno della dispersione scolastica

La seconda domanda di questa sezione intende andare oltre la semplice conoscenza superficiale del fenomeno (l'averne sentito parlare), mirando a scoprire a quali categorie di studenti viene associato il termine “dispersione scolastica”. In letteratura la dispersione viene riferita a soggetti che hanno abbandonato formalmente la scuola, i bocciati e coloro che, seppur regolar-

mente iscritti, non frequentano le lezioni. Sono state pertanto individuate dodici categorie di soggetti, ed è stato chiesto ai rispondenti di valutare – su una scala likert a tre passi (*per niente, in parte, molto*) – quanto ognuna delle categorie fosse attinente all’espressione “dispersione scolastica”.

Dalle risposte fornite dagli studenti (fig. 13), è possibile rilevare come le prime tre categorie che hanno ottenuto l’associazione più forte col fenomeno della dispersione sono, correttamente, i “ritirati” (ovvero coloro che abbandonano formalmente gli studi), i “non frequentanti” e i “bocciati”. “Ritirati” e “non frequentanti” si situano ugualmente tra le prime due categorie riconosciute come associate alla dispersione da parte di docenti e genitori (figg. 14, 15). Tuttavia, più dei “bocciati” i docenti associano alla dispersione i soggetti “a cui non piace la scuola” e i genitori coloro “non interessati alle discipline”.

In relazione alle categorie di soggetti che rientrano nel concetto di dispersione, ciò che sorprende maggiormente sono le risposte dei docenti, che dovrebbero possedere informazioni adeguate su una delle problematiche principali della realtà scolastica. Se, infatti analizziamo le percentuali di risposta che hanno ottenuto le tre categorie che classicamente rientrano nella definizione di “dispersione scolastica”, rileviamo che, ad esempio, solo quattro docenti su dieci ritengono che la categoria “bocciati” abbia *molto* a che fare con la dispersione. La categoria associata in maniera più forte alla dispersione è quella dei “ritirati”, ciò rileva che, come spesso accade, si tende a far coincidere *abbandono e dispersione*, non riconoscendo come dispersione anche il numero di bocciati e di non frequentanti.

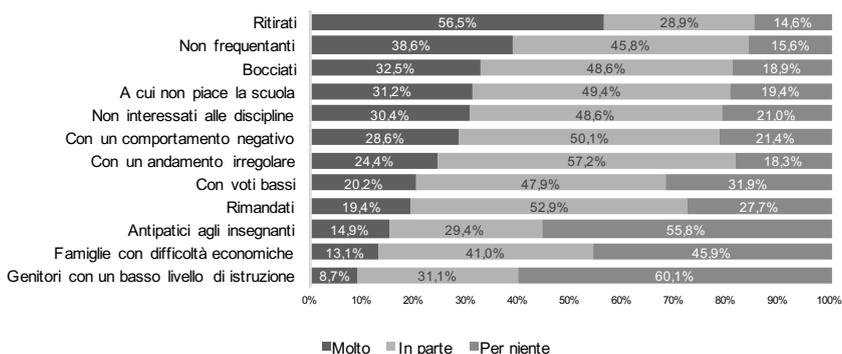


Fig. 13 – Valutazione dell’associazione tra determinate categorie di soggetti e dispersione scolastica (studenti)

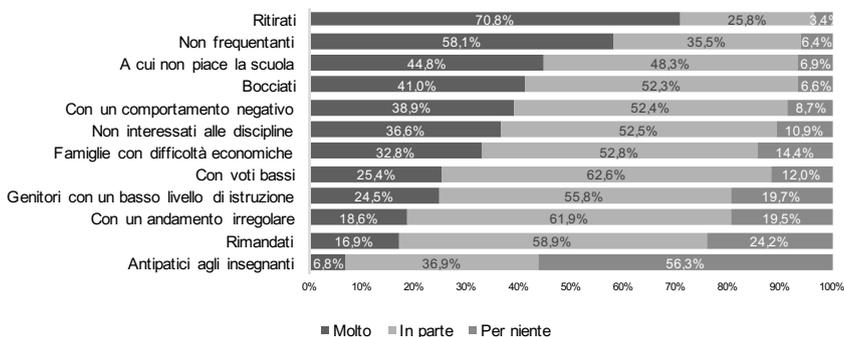


Fig. 14 – Valutazione della associazione tra determinate categorie di soggetti e dispersione scolastica (docenti)

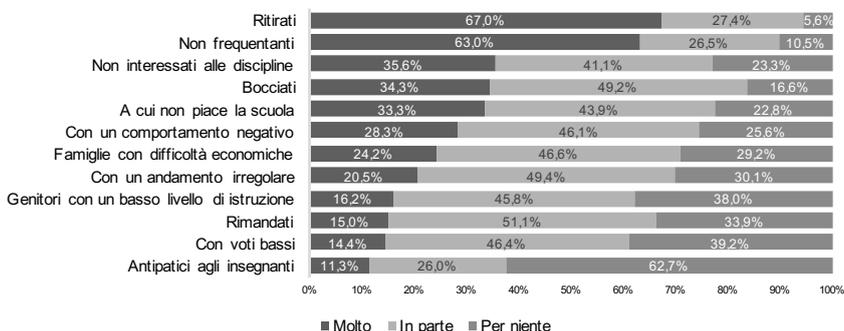


Fig. 15 – Valutazione della associazione tra determinate categorie di soggetti e dispersione scolastica (genitori)

3.4. Fattori di rischio

La terza sezione del questionario intende valutare la percezione dei fattori di rischio che possono essere associati alla dispersione scolastica. Questa sezione è stata presentata dopo aver fornito una definizione del concetto in esame, al fine di ottenere una valutazione dei fattori di rischio alla luce di una concezione non distorta della dispersione.

In base alla letteratura sull'argomento sono stati individuati trenta fattori di rischio, appartenenti a quattro tipologie: “*studio*”, “*caratteristiche personali*”, “*famiglia e amici*” e “*scuola*”⁶. È stato quindi chiesto ai rispondenti di esprimere quanto – su una scala likert a 5 passi (*per niente, poco, abbastanza, molto, moltissimo*) – i fattori presentati possano influire sulla dispersione scolastica. Nelle figure 16-18 sono riportati i primi dieci fattori per ogni categoria di rispondente, in relazione alla maggiore influenza loro attribuita sulla dispersione. Soffermando l'attenzione sui primi tre fattori, possiamo notare come, se da un lato gli studenti attribuiscono maggiore influenza ai fattori connessi esclusivamente allo studio (“risultati deludenti”, “scarsa motivazione connessa allo studio” e “difficoltà nello studio”), dall'altro, i docenti tendono ad estendere la tipologia dei fattori alle caratteristiche personali dello studente (“essere poco motivato” e “avere una bassa autostima”) mentre i genitori al contesto familiare e amicale dello studente (“ambiente familiare che non valorizza i risultati scolastici” e “amicizia con coetanei poco interessati alla scuola”). Quello che qui interessa sottolineare è che studenti, docenti e genitori sono concordi nell'individuare la *scarsa motivazione allo studio* come uno dei principali fattori di rischio connessi alla dispersione.

⁶ Di seguito i 30 fattori di rischio presentati nei questionari, raggruppati per tipologia. *Studio*: risultati deludenti a scuola; scarsa motivazione allo studio; difficoltà nello studio; difficoltà linguistiche (nel caso di studenti stranieri). *Caratteristiche personali*: essere vittima di derisione da parte di altri studenti; avere rapporti conflittuali con gli insegnanti; essere già stati bocciati; essere poco motivato; bassa autostima; avere interessi extrascolastici; avere bassi livelli di competenze di base; essere intimidito dagli insegnanti; avere problemi di salute/essere portatore di disabilità; difficoltà a fare nuove amicizie. *Scuola*: insegnanti poco disponibili; insegnanti troppo severi; quantità di lavoro richiesta; fissità della valutazione; rapporto difficile tra insegnante e studente; mancanza di supporto individuale agli studenti; prevalenza di lezioni frontali, tradizionali o troppo teoriche; classi numerose; mancanza di attività extra-scolastiche; istituto troppo grande. *Famiglia e amici*: ambiente familiare che non valorizza i risultati scolastici; amicizie con coetanei poco interessati alla scuola; ambiente familiare troppo interessato ai risultati scolastici; necessità di lavorare; difficoltà economiche della famiglia; bassa istruzione dei genitori.

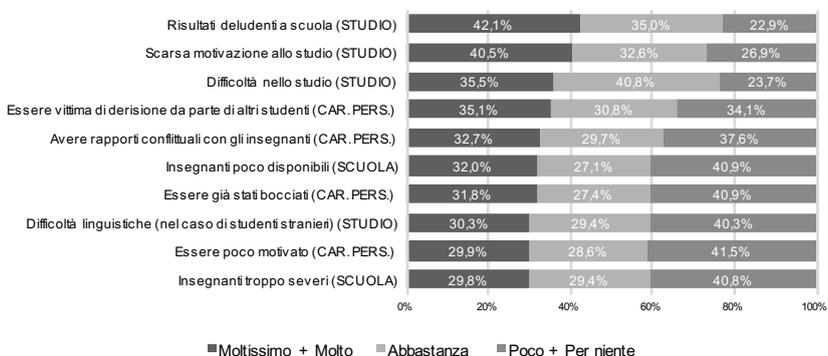


Fig.16 – Valutazione dell'incidenza dei fattori di rischio sulla dispersione (studenti)

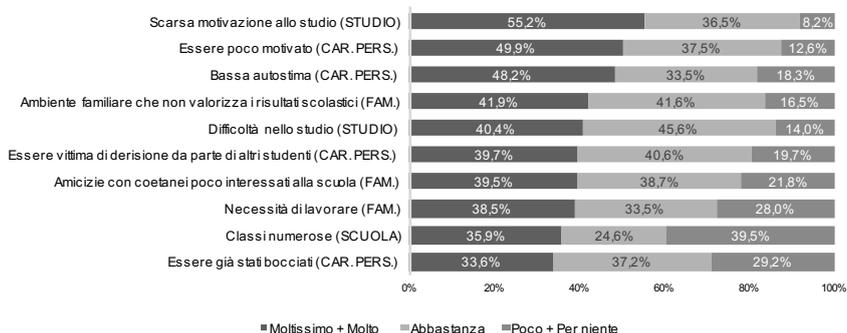


Fig.17 – Valutazione dell'incidenza dei fattori di rischio sulla dispersione (docenti)

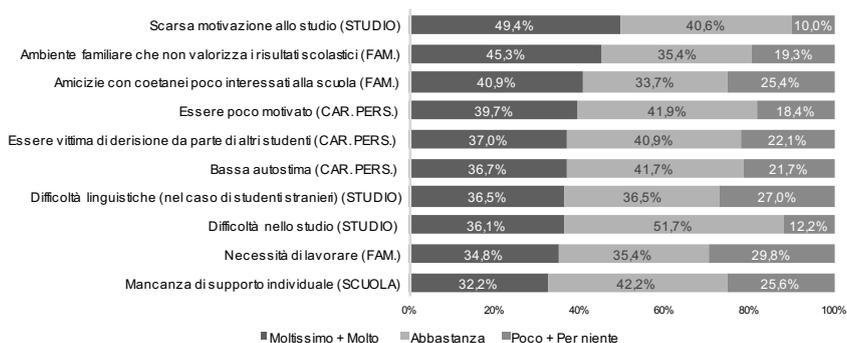


Fig.18 – Valutazione dell'incidenza dei fattori di rischio sulla dispersione (genitori)

3.5. Misure di prevenzione e contrasto

La quarta sezione del questionario riguarda, in primo luogo, le misure di prevenzione e contrasto alla dispersione riconosciute efficaci da studenti, docenti e genitori e, in secondo luogo, realizzate all'interno delle scuole dei soggetti partecipanti. Sono state a tale scopo individuate dieci azioni connesse alla prevenzione della dispersione ed è stato chiesto ai rispondenti di valutare – su una scala likert a 5 passi (*per niente, poco, abbastanza, molto e moltissimo*) – quanto ciascuna di esse sia efficace per prevenire o contrastare la dispersione.

Le figure 19-21 mostrano le risposte di studenti, docenti e genitori in relazione alla maggiore efficacia riconosciuta. Soffermando l'attenzione sulle tre azioni ritenute maggiormente efficaci, è possibile notare un sostanziale accordo tra studenti e genitori nel riconoscere l'efficacia di: *lezioni innovative e coinvolgenti, strumenti didattici per favorire l'attivazione degli studenti ed esperienze concrete di apprendimento*. Differiscono le risposte dei docenti che riconoscono come azioni maggiormente efficaci il *tutoraggio, i corsi di sostegno individuale e i corsi per lo sviluppo personale e sociale*. Se, quindi, studenti e genitori sono concordi nel riconoscere come maggiormente efficace *agire sulla didattica*, nella direzione di un maggiore coinvolgimento degli studenti, i docenti ritengono che possa dare risultati più efficaci *agire sullo studente*, nei termini di un maggiore supporto individuale.



Fig. 19 – Valutazione di efficacia delle misure di prevenzione e contrasto alla dispersione (studenti)



Fig. 20 – Valutazione di efficacia delle misure di prevenzione e contrasto alla dispersione (docenti)



Fig. 21 – Valutazione di efficacia delle misure di prevenzione e contrasto alla dispersione (genitori)

In seconda istanza è stato chiesto a studenti e docenti quali azioni, tra quelle elencate, fossero già realizzate all'interno della propria scuola. Confrontando le risposte di studenti e docenti è possibile notare come l'azione principale messa in atto sia il controllo della frequenza scolastica (figg. 22, 23); azione che – dal punto di vista degli studenti – rientra tra quelle meno utili, insieme ai corsi al di fuori dell'orario scolastico (fig. 19). È, infine, interessante notare come ci sia una diversa percezione tra docenti e studenti relativamente alla realizzazione di *lezioni innovative e coinvolgenti*, *esperienze concrete di apprendimento* e *strumenti didattici per favorire l'attivazione degli studenti*. Oltre il 70% dei docenti ritiene, infatti, di realizzare nella propria scuola tali approcci didattici (fig. 23), tuttavia, solo circa la metà degli studenti ritiene che questi approcci vengano realizzati (fig. 22).

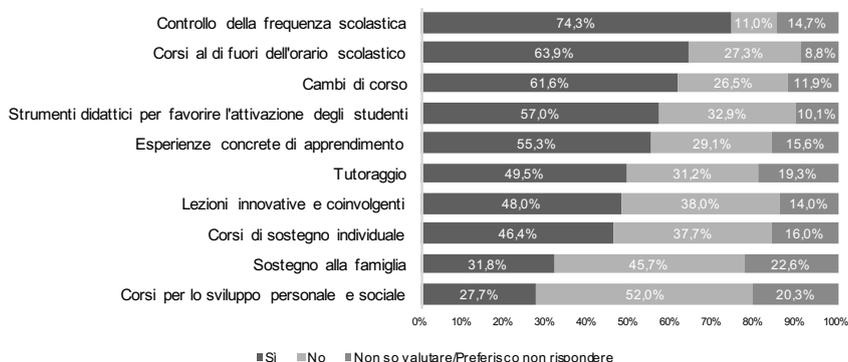


Fig. 22 – Misure di prevenzione e contrasto alla dispersione messe in atto nella propria scuola (studenti)

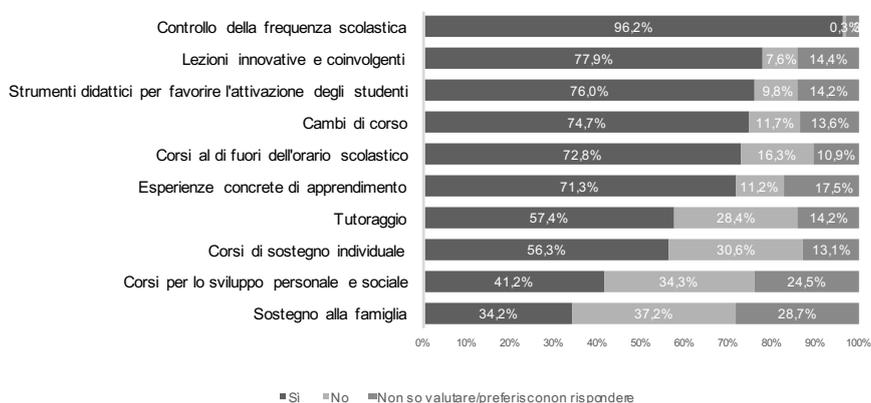


Fig. 23 – Misure di prevenzione e contrasto alla dispersione messe in atto nella propria scuola (docenti)

3.6. La stima della dispersione scolastica

L'ultima sezione del questionario è volta alla rilevazione della percezione soggettiva della diffusione del fenomeno della dispersione scolastica.

La stima viene effettuata a tre livelli: da uno più prossimo – quale la scuola di appartenenza (nel caso di studenti e docenti) o la scuola frequentata dal figlio/a (nel caso in cui i rispondenti siano i genitori) – a livelli meno prossimi, ovvero il contesto regionale e quello nazionale.

Va sottolineata qui la differenziazione terminologica utilizzata nello strumento somministrato agli studenti. Mentre, infatti, a docenti e genitori viene

chiesto di fornire una valutazione in termini *percentuali* (ad esempio: “*Secondo la sua opinione, su 100 studenti della sua REGIONE, quanti sono quelli interessati dal fenomeno della dispersione scolastica (abbandonano o non frequentano o vengono bocciati)?*”), per gli studenti si è scelto di richiedere una stima in termini di *studenti per classe* (“*Secondo te, in una classe qualsiasi della tua REGIONE, quanti ragazzi potrebbero essere interessati dal fenomeno della dispersione scolastica (bocciati, a rischio di abbandonare la scuola, frequentano saltuariamente)?*”).

La scelta, determinata dall'intento di rendere più immediata la comprensione del quesito e favorire la formulazione di una stima più attendibile (lo studente avrebbe più semplicità ad esprimersi rispetto ad un contesto conosciuto, quale è quello della classe), ha rivelato un risvolto negativo per la libertà lasciata agli studenti di indicare qualsiasi valore numerico, persino valori poco plausibili poiché eccedenti la capienza massima di una classe. Si è pertanto deciso di ritenere solo le risposte entro la soglia limite di 10^7 . Valori oltre 10 potrebbero essere indice di una scorretta comprensione del quesito, oltre che di una mancata conoscenza del fenomeno, e sono pertanto esclusi dall'analisi.

Le risposte degli studenti sono riassunte in fig. 24 e tab. 2. Dalla distribuzione delle risposte degli studenti (fig. 24) si evidenzia un picco, al livello della scuola di appartenenza, per valori pari a 3: 196 studenti (circa il 23% delle risposte valide) ritengono che, in una classe qualsiasi della propria scuola, tre soggetti siano generalmente interessati dal fenomeno della dispersione scolastica. Cumulativamente, il 60% dei rispondenti stima un'incidenza della dispersione inferiore o uguale a tre soggetti per classe (che, in una classe di 25 alunni, rappresentano il 12%).

A livello regionale, il 37% delle risposte si concentra tra valori compresi tra 4 e 5, che corrispondono ad una incidenza della dispersione nelle classi delle scuole umbre tra il 16% e il 20%.

Infine, a livello nazionale, le risposte presentano due picchi per i valori 5 (incidenza del 20%) e 10 (incidenza del 40%). Nell'interpretare questo dato occorre tenere conto di distorsioni derivanti dalla scarsa cognizione del fenomeno e dalla tendenza a rispondere “a caso” rispetto a temi poco conosciuti.

⁷ In considerazione del fatto che una classe è composta, mediamente, da 25 alunni, un numero di soggetti interessati dalla dispersione pari a 10 implica un tasso di incidenza della dispersione pari al 40%. Le osservazioni rientranti in questo valore-soglia sono pari a $n = 864$.

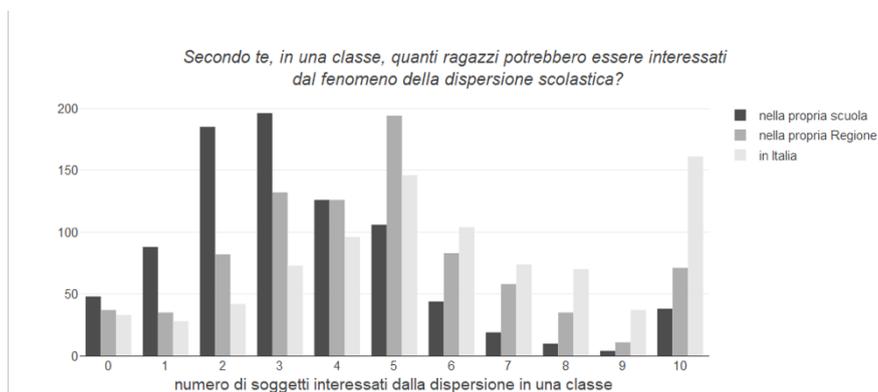


Fig. 24 – Stima della diffusione del fenomeno della dispersione – Distribuzione delle risposte (studenti)

Coerentemente con quanto si nota dalla distribuzione delle risposte, la tab. 2 evidenzia la tendenza a considerare la dispersione scolastica *meno diffusa* (mediamente 3,4 soggetti per classe) nel contesto più prossimo, ossia la propria scuola, e *più consistente* a livello regionale (4,7 soggetti in una classe) e 5,9 in una classe di una scuola italiana).

Seguono la medesima tendenza le risposte di genitori e docenti. Le figg. 25 e 26 mostrano la distribuzione delle risposte di queste due categorie di rispondenti, mentre la tab. 3 mette a confronto le medie delle stime fornite.

Tab. 2 – Stima della diffusione del fenomeno della dispersione – Media e Percentuale (studenti)

Livello	Media	Percentuale*
nella propria scuola	3,4	13,60%
nella propria Regione	4,7	18,80%
in Italia	5,9	23,60%

* in rapporto ad una classe media di 25 alunni

Si ricorda che il quesito utilizzato per genitori e docenti chiede di esprimere una valutazione della diffusione del fenomeno della dispersione rapportata a 100 studenti (della propria scuola/della scuola del figlio, di una scuola della propria Regione, di una scuola italiana).

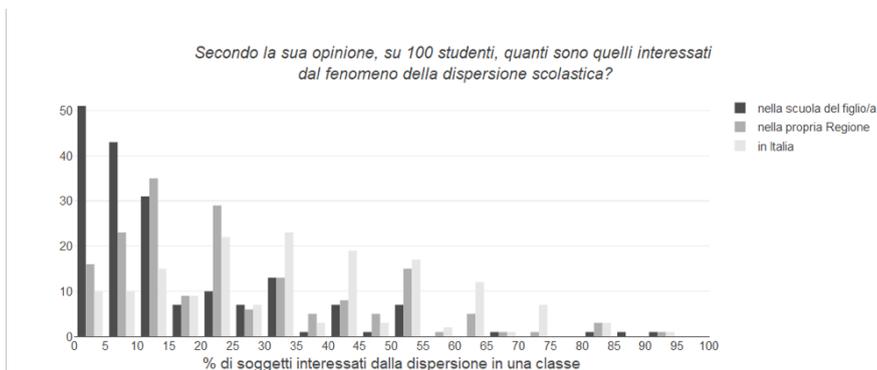


Fig. 25 – Stima della diffusione del fenomeno della dispersione – Distribuzione delle risposte (genitori)

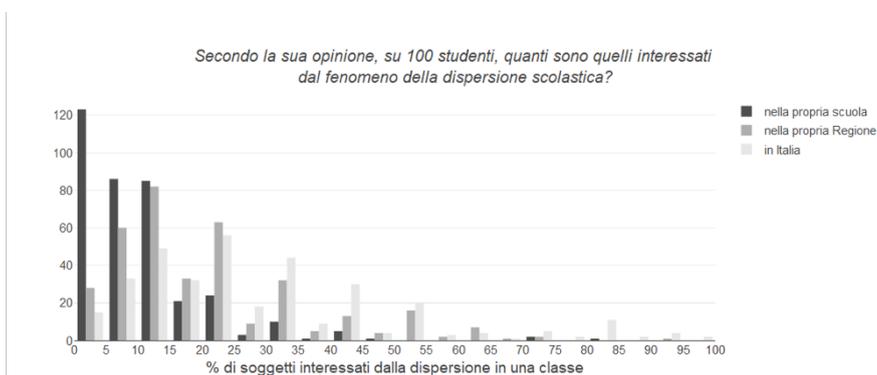


Fig. 26 – Stima della diffusione del fenomeno della dispersione – Distribuzione delle risposte (docenti)

Si evidenziano consistenti differenze nella percezione dell'incidenza della dispersione tra le due tipologie di soggetti: in generale, per i genitori la dispersione scolastica è un fenomeno più diffuso rispetto a quanto ritenuto dagli insegnanti.

La maggior differenza riguarda la valutazione del contesto italiano, con circa 12 punti percentuali di differenza (il 39% per i genitori e il 27% per i docenti). La differenza minore (di circa 5 punti percentuali) si situa al livello più prossimo: per i genitori, nella scuola del proprio figlio/a, la dispersione scolastica ha una diffusione del 14,4%; per i docenti, nella scuola in cui si insegna, la diffusione è di circa il 9%.

Tab. 3 – Stima della diffusione del fenomeno della dispersione – Media delle risposte di genitori e docenti

Livello	Media genitori	Media docenti
nella scuola	14,40%	8,98%
nella propria Regione	26,09%	18,80%
in Italia	39,08%	27,38%

3.7. Esperienza di formazione specifica sulla dispersione da parte dei docenti

All'interno del questionario indirizzato ai docenti è stata inserita un'ulteriore sezione dedicata alla formazione sul tema della dispersione scolastica. Il 65,6% dei docenti dichiara di non aver mai partecipato a percorsi formativi sul tema. Analizzando la distinzione per livello di scuola, si rileva come siano principalmente i docenti della scuola secondaria di primo grado a non avere alcuna esperienza in merito: solo il 18,4% risponde "sì" contro il 46,7% dei docenti delle superiori (fig. 27).

Personalmente, ha mai preso parte a percorsi formativi sul tema della dispersione scolastica?

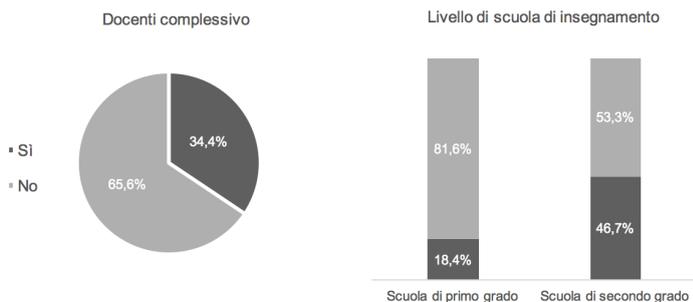


Fig. 27 – Partecipazione a percorsi formativi sul tema della dispersione scolastica

In secondo luogo, è stato chiesto, a chi ha frequentato percorsi formativi sulla dispersione, quanto – su una scala likert a 5 passi (*per niente, poco, abbastanza, molto e moltissimo*) – ritenga che siano stati utili. L'opinione dei docenti sull'utilità dei corsi frequentati è abbastanza positiva: nel complesso, il 43,3% li ritiene *abbastanza* utili, il 26,1% *molto* utili e il 7,6% *moltissimo* (fig. 28).

È stato, infine, chiesto ai docenti quanto fossero interessati ad approfondire la formazione sul tema della dispersione. Anche in questo caso la propensione dei docenti ad approfondire l'argomento è tendenzialmente positiva: il 28,8% si dichiara *molto* interessato ad approfondire e il 17,3% *molto* (fig. 29).

Se ha frequentato percorsi formativi sul tema della dispersione scolastica, quanto ritiene siano stati utili?

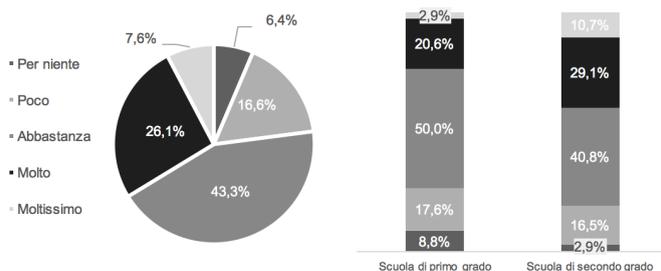


Fig. 28 – Valutazione dell'utilità dei percorsi formativi sulla dispersione scolastica

Quanto è interessato ad approfondire la formazione su questo tema?

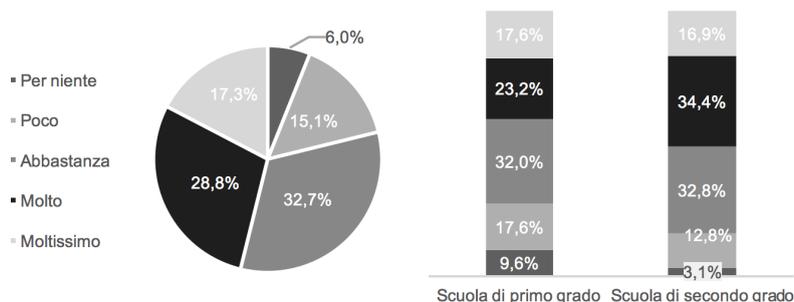


Fig. 29 – Livello di interesse ad approfondire la formazione sul tema della dispersione scolastica

4. Conclusioni

Il quadro che emerge dall'indagine condotta è quello di una realtà scolastica umbra, relativamente alla scuola secondaria, vicina al fenomeno della dispersione scolastica e, contemporaneamente, poco (in)formata sul tema.

La maggior parte degli studenti e dei docenti che hanno risposto al questionario dichiara, infatti, di conoscere soggetti che hanno abbandonato la scuola (oltre il 60% degli studenti e il 70% dei docenti). Da questi dati sembra che l'abbandono scolastico non sia un fenomeno raro nel territorio in esame, nonostante le stime nazionali riferiscano tassi di abbandono tra i più bassi.

Di fronte ad una realtà che tocca più o meno direttamente gran parte di studentesse e studenti, questi non sembrano avere gli strumenti per poter leggere correttamente il fenomeno: circa il 76% dichiara di non aver mai sentito parlare di “dispersione scolastica”.

L'evidente mancanza, nelle scuole, di canali informativi sul tema predisposti per gli studenti, si allarga alla formazione specifica dei docenti. Tra quest'ultimi, infatti, si rileva una scarsa conoscenza della dispersione scolastica nei suoi aspetti precipui: ad esempio, solo il 41% dei docenti intervistati associa fortemente la categoria dei “bocciati” alla dispersione.

Emerge dunque una concezione della dispersione scolastica che rispecchia la confusione terminologica – presente anche nei report e nelle statistiche ufficiali – per cui si tende a far coincidere la dispersione con il solo *abbandono*, sottostimando in questo modo un fenomeno più ampio che comprende anche coloro che, sebbene ancora presenti all'interno del sistema di istruzione, non riescono a portare a termine il proprio percorso nei tempi e nei modi più soddisfacenti e funzionali al proprio sviluppo personale e professionale.

La scarsa conoscenza del fenomeno trova parziale spiegazione nel numero di docenti che ha seguito corsi di formazione specifici sul tema, ovvero solo il 35%. Riguardo a quest'ultimo aspetto, bisogna tuttavia sottolineare la percezione positiva di coloro che hanno partecipato a corsi di formazione in termini di *utilità* dei corsi stessi e di *interesse ad approfondire* la propria formazione sul tema: circa 8 insegnanti su 10 forniscono una valutazione positiva in relazione a queste due dimensioni.

Un ulteriore dato interessante, emerso dall'indagine, è la percezione dei fattori di rischio della dispersione. Studenti, docenti e genitori si rivelano, infatti, concordi, nel riconoscere la *bassa motivazione allo studio* come principale fattore associato alla dispersione scolastica.

Di fronte al riconoscimento dell'importanza della scarsa motivazione come fattore di rischio, si rilevano risposte coerenti, da parte di studenti e genitori, in relazione alla percezione di quali siano le azioni maggiormente efficaci per prevenire la dispersione. Questi, infatti, valutano la *didattica attiva* come tipologia di azione più efficace. Al contrario, i docenti assegnano un maggiore valore al *sostegno individuale* e al *tutoraggio*.

Quello che pare venir fuori dai risultati appena riassunti è la necessità di un approccio preventivo di tipo ecologico e sistemico, che parta innanzitutto dal predisporre un adeguato piano di (in)formazione sul problema che coinvolga studenti, docenti e genitori.

Tra gli attori implicati nel sistema scolastico, il ruolo ricoperto dai docenti è indubbiamente centrale nell'azione di prevenzione della dispersione, a cui va affiancata una corretta informazione rivolta a studenti e genitori.

Da parte dei docenti conoscere, ad esempio, che la noia e la mancanza di connessione percepita di ciò che si apprende a scuola con il mondo extrascolastico sono tra le motivazioni principali dell'abbandono (Bridgeland, DiIulio e Morison, 2006; Bridgeland *et al.*, 2010), potrebbe consentire loro di riconoscere che le modalità più efficaci per prevenire e contrastare la dispersione *non possono situarsi esclusivamente in azioni di sostegno individuale* (che, per lo più, finiscono per replicare le stesse modalità didattiche esperite in classe). Analogamente, essere consapevoli che non solo i fattori legati alle pratiche disciplinari, ma anche *l'attitudine e il comportamento dei docenti*, nonché la *qualità del rapporto studente-insegnante*, possono influenzare le decisioni degli studenti in ordine ad abbandonare il proprio percorso di istruzione (Pierce 1994; Bennacer, 2000; Potvin e Paradis, 2000; Christenson *et al.*, 2001; Velloso e Vadeboncoeur, 2015; Nairz-Wirth e Feldmann, 2017), così come i loro risultati scolastici (Fredriksen e Rhodes, 2004; Fortin *et al.*, 2006; Englund, Egeland e Collins, 2008), potrebbe spingere i docenti stessi a riflettere sulle proprie modalità di relazione e sulla rilevanza dei propri atteggiamenti nel rafforzare (o indebolire) la motivazione degli alunni. È stato rilevato come molti studenti che decidono di allontanarsi dalla scuola hanno relazioni più povere con gli insegnanti rispetto a coloro che permangono nel sistema scolastico (Glogowski, 2015; Lehr *et al.*, 2003). Stabilire un rapporto interpersonale significativo tra studenti e insegnanti si rileva dunque fondamentale. Altrettanto rilevante è puntare sulla promozione della motivazione degli studenti, che, come è noto (cfr., ad esempio, Weber *et al.*, 2013), ha una forte incidenza sul successo formativo.

In ultima analisi, una formazione adeguata dei docenti appare il fulcro di un'azione sistemica di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica che ha come presupposto il riconoscimento dell'importanza di agire su uno dei fattori principali connessi al successo (o all'insuccesso) formativo, ovvero la *motivazione di studentesse e studenti* – come le visioni riportate nella presente indagine rivelano e la letteratura scientifica conferma. Motivazione all'apprendimento che può essere promossa da una didattica centrata sull'attivazione e il coinvolgimento degli alunni e caratterizzata da una relazione interpersonale docente-studente significativa e, a sua volta, motivante. In

questa cornice didattica trovano ampia legittimazione le pratiche di lettura ad alta voce e di orientamento narrativo che, come altrove analizzato in questo volume, aiutano a promuovere sia l'empowerment complessivo dell'individuo che specifiche dimensioni cognitive e socio-relazionali, indispensabili per supportare il successo formativo e un clima relazionale positivo nel contesto classe.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini F., Manganelli S. e Lucidi, F. (2017), "Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale", *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1, 15: 21-52.
- Bartolucci M. e Batini F. (2016), *Ascoltare studenti, insegnanti, dirigenti: che cos'è la dispersione?* in Batini F. e Bartolucci M., a cura di, *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, pp. 123-133, FrancoAngeli, Milano.
- Batini F. (2014), *Drop-out*, Fuori|onda, Arezzo.
- Bennacer H. (2000), "How the Socioecological Characteristics of the Classroom Affect Academic Achievement", *European Journal of Psychology of Education*, 15, 2: 173-189.
- Bridgeland J.M., Balfanz R., Moore L.A. and Friant R.S. (2010), "Raising Their Voices: Engaging Students, Teachers, and Parents to Help End the High School Dropout Epidemic", *Civic Enterprises*.
- Bridgeland J.M., Dilulio Jr J.J. and Morison K.B. (2006), "The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts", *Civic Enterprises*.
- Bunting M. and Moshuus G. (2017), "Young peoples' own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach", *Acta Didactica Norge*, 11, 2: 20-sider.
- Christenson S.L., Sinclair M.F., Lehr C.A. and Godber Y. (2001), "Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines", *School Psychology Quarterly*, 16, 4: 468.
- Davis K.S. and Dupper D.R. (2004), "Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout", *Journal of human behavior in the social environment*, 9, 1-2: 179-193.
- Dynarski M. and Gleason P. (2002), "How can we help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations", *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7, 1: 43-69.
- Doll J.J., Eslami Z. and Walters L. (2013), "Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies", *Sage Open*, 3, 4.
- Englund M.M., Egeland B. and Collins W.A. (2008), "Exceptions to High School Dropout Predictions in a Low-Income Sample: Do Adults make a Difference?", *Journal of Social Issues*, 64, 1: 77-94.
- Eurostat (2017), *Early leavers from education and training*, testo disponibile al sito: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training.
- Fredriksen K. and Rhodes J. (2004), "The role of Teacher relationships in the Lives of Students", *New Directions for Youth Development*, 103: 45-54.
- Fortin L., Marcotte D., Potvin P., Royer E. and Joly J. (2006), "Typology of Students at risk of Dropping out of School: Description by Personal, Family and School Factors", *European Journal of Psychology of Education*, 21, 4: 363-383.

- Gallagher C.J. (2002), "Stories from the strays: What dropouts can teach us about school", *American Secondary Education*, 36-60.
- Glogowski K. (2015), "What works in dropout prevention: Research evidence, pathways to education design, and practitioner knowledge", *Pathways to Education Canada*, Toronto, ON.
- Jeffries R.B., Nix M. and Singer C. (2002), "Urban American Indians "dropping" out of traditional high schools: Barriers & bridges to success", *The High School Journal*, 85, 3: 38-46.
- Jimerson S., Egeland B., Sroufe L.A. and Carlson B. (2000), "A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development", *Journal of school psychology*, 38, 6: 525-549.
- Knesting-Lund K., Reese D. and Boody R. (2013), "Teachers' perceptions of high school dropout and their role in dropout prevention: An initial investigation", *Journal of Studies in Education*, 3, 4: 57-71.
- Lehr C.A., Hansen A., Sinclair M.F. and Christenson S.L. (2003), "Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based interventions", *School Psychology Review*, 32, 3: 342-365.
- Miur (2017), *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*, testo disponibile al sito:
<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf?version=1.1>.
- Nairz-Wirth E. and Feldmann K. (2017), "Teachers' views on the impact of teacher-student relationships on school dropout: a Bourdieusian analysis of misrecognition", *Pedagogy, Culture & Society*, 25, 1: 121-136.
- Obasohan A.N. and Kortering L. (1999), "Dropping Out of School: Comparing the Perceptions of Teachers and Dropouts", *Journal of At-Risk Issues*, 5, 2: 19-26.
- Pierce C. (1994), "Importance of Classroom Climate for at-risk Learners", *The Journal of Educational Research*, 88, 1: 37-42.
- Potvin P. and Paradis L. (2000), "Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire, Études et recherches, 5 (3)". Québec, Qc: *Rapport de recherche présenté au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire*.
- Rosenthal R. (1973), "The Pygmalion Effect Lives", *Psychology today*.
- Tyler J.H. and Lofstrom M. 2009, "Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery", *America's High Schools*, 19, 1: 77-103.
- Vellos R.E. and Vadeboncoeur J.A. (2015), "Rebuilding Attendance Practices with Youth: The role of Social mediation", *Educational Studies*, 41, 1-2: 91-108.
- Weber HS., Lu L., Shi J. and Spinath F.M. (2013), "The roles of cognitive and motivational predictors in explaining school achievement in elementary school", *Learning and Individual Differences*, 25: 85-92.