



Pietro Lucisano

Achille M. Notti

Training actions and evaluation processes

Atti del Convegno Internazionale SIRD





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento

diretta da

PIETRO LUCISANO

Direttore

Pietro Lucisano

(Sapienza Università di Roma)

Comitato scientifico

Jean-Marie De Ketele *(Université Catholique de Lovanio)*

Vitaly Valdimirovic Rubtzov *(City University of Moscow)*

Maria Jose Martinez Segura *(University of Murcia)*

Achille M. Notti *(Università degli Studi di Salerno)*

Luciano Galliani *(Università degli Studi di Padova)*

Loredana Perla *(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")*

Ettore Felisatti *(Università degli Studi di Padova)*

Giovanni Moretti *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Alessandra La Marca *(Università degli Studi di Palermo)*

Roberto Trinchero *(Università degli Studi di Torino)*

Loretta Fabbri *(Università degli Studi di Siena)*

Ira Vannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Antonio Marzano *(Università degli Studi di Salerno)*

Maria Luisa Iavarone *(Università degli Studi di Napoli "Parthenope")*

Giovanni Bonaiuti *(Università degli Studi di Cagliari)*

Maria Lucia Giovannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Elisabetta Nigris *(Università degli Studi di Milano-Bicocca)*

Patrizia Magnoler *(Università degli Studi di Macerata)*

Comitato di Redazione

Rosa Vegliante *(Università degli Studi di Salerno)*

Cristiana De Santis *(Sapienza Università di Roma)*

Dania Malerba *(Sapienza Università di Roma)*

Collana soggetta a peer review

Pietro Lucisano

Achille M. Notti

Training actions and evaluation processes

Atti del Convegno Internazionale SIRD



Volume stampato con il contributo
del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione
dell'Università degli Studi di Salerno

ISBN volume 978-88-6760-634-4

FINITO DI STAMPARE MAGGIO 2019



2019 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

- 11 **Presentazione** di *Antonio Marzano*
- 13 **Introduzione** di *Pietro Lucisano e Achille M. Notti*

**Sezione 1: Idee e dati per una valutazione
delle politiche nazionali in materia di istruzione**

- 19 **Integrare le analisi quantitative e le analisi etnografiche per la valutazione della qualità dei servizi educativi per l'infanzia 0-6 anni**
Paolo Sorzio
- 29 **Insegnare & Valutare ... lo Sport**
Sergio Bellantonio, Davide Di Palma, Antonio Ascione, Domenico Tafuri
- 39 **La valutazione dei Corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti**
Giovanni Arduini, Fabio Bocci
- 49 **I disturbi dello spettro dell'autismo: dagli esiti della formazione degli insegnanti alle politiche per l'inclusione**
Lucia Chiappetta Cajola, Marina Chiaro, Amalia Lavinia Rizzo, Mariana Traversetti, Fabio Bocci
- 59 **La valutazione dell'insegnamento come pratica riflessiva condivisa**
Marta De Angelis, Sergio Miranda, Rosa Vegliante
- 69 **Progetto regionale "Lombardia in gioco: a scuola di sport" a supporto dell'Educazione motoria nelle scuole primarie**
Francesco Casolo
- 77 **Sperimentazione di un modello adattativo multilivello per la misura delle abilità in matematica degli studenti del grado 10 nelle rilevazioni su larga scala**
Emanuela Botta
- 89 **Quale dispersione?**
Federico Batini, Irene D.M. Scierra
- 101 **Il difficile percorso degli immigrati nella scuola italiana. Riflettere sull'inclusione secondo i risultati di PISA**
Giorgio Asquini, Marta Cecalupo

- 111 **L'uso dei video per il miglioramento dei processi formativi**
Antonio Marzano, Rosa Vegliante, Sergio Miranda

Sezione 2: Valutazione dei processi di valutazione e di autovalutazione delle istituzioni educative

- 125 **La cultura valutativa dei docenti come risorsa per orientare l'autovalutazione scolastica al miglioramento: un percorso di Ricerca-Formazione**
Giovanni Moretti, Arianna Giuliani
- 135 **La responsabilità dirigenziale nella valutazione di sistema**
Barbara Tomba
- 141 **Autovalutazione e Inclusione Scolastica**
Davide Protasi
- 151 **La documentazione per la valutazione di sistema della scuola e lo sviluppo professionale degli insegnanti**
Loredana Perla, Viviana Vinci
- 163 **Luci e ombre nei processi di elaborazione del RAV (Rapporto di autovalutazione). Un'indagine sul punto di vista dei Dirigenti Scolastici**
Guido Benvenuto, Gianluca Consoli, Ottavio Fattorini
- 170 **Promuovere processi riflessivi e dinamiche di rete: analisi di due percorsi di autovalutazione formativa nei servizi educativi 0-6**
Antonio Gariboldi, Antonella Pugnaghi
- 187 **Gli indicatori di valutazione delle università telematiche italiane: la qualità della formazione a distanza**
Giuseppe De Simone, Alessandra Gargano
- 195 **Fanno il meglio, saranno i migliori? Rapporto tra risultati ai test di ingresso e risultati accademici**
Maria Luisa Iavarone, Giuseppe Aiello, Francesco Girardi
- 205 **Dall'autovalutazione (RAV) al Piano di Miglioramento (PdM): come cambia la professionalità docente**
Mina De Santis, Lorella Lorenza Bianchi
- 217 **Scuola e università, un percorso tra valutazione, formazione e ricerca**
Luciano Cecconi, Tommaso Minerva, Annamaria De Santis, Katia Sannicandro, Claudia Bellini
- 227 **Valutazione dell'Università. Indagine esplorativa**
Valeria Tamborra

- 241 **Valutare la teacher leadership. Costruzione e validazione di un questionario sulla leadership del docente (teacher leadership). Uno studio esplorativo**
Giambattista Bufalino, Giusi Castellana
- 255 **L'uso del tempo scuola: dalle osservazioni in aula alla riflessione su didattica e tempo sottratto**
Giorgio Asquini, Guido Benvenuto, Donatella Cesareni
- 265 **Strumenti automatici a sostegno della lettura dei RAV. Esplorazione delle modalità di autovalutazione delle scuole per mezzo dell'analisi lessicale**
Monica Perazzolo
- 273 **La valutazione di un modello di formazione: il punto di vista dei docenti**
Barbara Balconi, Franco Passalacqua
- 285 **Il ruolo del docente universitario nei processi di autovalutazione dei percorsi formativi e di ricerca**
Luca Refrigeri
- 295 **La gestione dei conflitti: un'analisi descrittiva dai Rapporti di Autovalutazione delle scuole della Provincia di Palermo**
Valeria Di Martino, Leonarda Longo
- 307 **Tra il dichiarato e l'agito: il caso dell'inclusione multiculturale negli istituti scolastici siciliani. Primi esiti di una ricerca documentale**
Marianna Siino, Giambattista Bufalino, Marinella Muscarà, Maria Tomarchio
- 321 **Alternanza scuola-lavoro: applicazione di un modello concettuale**
Francesco Maria Melchiori
- 331 **Sviluppo professionale docente e competenze socio-relazionali: perseguire il miglioramento organizzativo**
Chiara Urbani, Stefano Scarpa

Sezione 3: Valutazione come mezzo e fine dell'intervento educativo

- 345 **Analisi dei bisogni formativi degli insegnanti nel campo della valutazione. Triangolazione di risultati di indagini osservative su convinzioni e pratiche**
Federica Ferretti, Ira Vannini, Andrea Ciani, Giorgio Bolondi

- 363 **Il peer mentoring come forma di didattica universitaria senza voto**
Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar
- 373 **Riflettere per analizzare e valutare un'esperienza formativa: il ruolo del confronto tra pari**
Anna Salerno, Silvia Zanazzi
- 383 **Innovare le pratiche valutative in contesto universitario: percezioni di efficacia e resistenze degli studenti nel self e peer-assessment**
Isabella Bruni, Maria Ranieri, Margherita Di Stasio
- 393 **Un modello per la valutazione delle competenze: le prove di simulazione di contesti**
Valeria Biasi, Anna Maria Ciraci
- 403 **Valutazione informativa, formativa, in-formazione: teorie e pratiche educative in classe**
Concetta La Rocca
- 411 **Promuovere l'assessment for and as learning nelle classi numerose. Le potenzialità dell'approccio flipped learning in ambito universitario**
Alessia Bevilacqua
- 421 **La valutazione collaborativa tra pari per lo sviluppo delle competenze critiche**
Nadia Sansone, Donatella Cesareni
- 431 **La valutazione nella didattica inclusiva: l'individuazione degli ostacoli alla costruzione del metodo di studio degli allievi con DSA nella prospettiva del Nuovo Index e dell'ICF. Una ricerca nella scuola primaria**
Marianna Traversetti, Marina Chiaro, Amalia Lavinia Rizzo
- 441 **Valutazione tra pari e autovalutazione nella formazione in servizio degli insegnanti**
Laura Carlotta Foschi, Graziano Cecchinato
- 544 **Percezione di benessere e disagio degli studenti con cittadinanza non italiana nella scuola secondaria di primo grado**
Irene Stanzione, Giordana Szpunar
- 469 **La qualità del video nel processo di insegnamento-apprendimento**
Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Marta De Angelis
- 481 **Valutare l'alternanza scuola lavoro: dal bisogno ad un'ipotesi di intervento formativo**
Katia Montalbetti, Cristina Lisimberti
- 493 **Valutazione e soft skills nella didattica universitaria**
Annamaria De Santis, Katia Sannicandro, Claudia Bellini, Luciano Cecconi, Tommaso Minerva

- 503 **Pratiche valutative e azioni di monitoraggio nei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro**
Giovanni Moretti, Arianna Morini, Arianna Giuliani, Bianca Briceag
- 515 **Le competenze matematiche rilevate dall'Invalsi nel secondo ciclo di scuola. Uno studio esplorativo per il miglioramento dei risultati**
Maria Luisa Iavarone, Floriana Baldanza
- 525 **Assessment as learning: strategie di valutazione game-based per migliorare le performace accademiche degli studenti**
Rosanna Tammaro, Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino
- 537 **Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola e all'università**
Massimo Margottini, Francesca Rossi
- 549 **Autovalutazione delle competenze dei docenti di scuola secondaria di secondo grado e insegnamento DNL con metodologia CLIL**
Davide Capperucci, Ilaria Salvadori
- 565 **Attività collaborative e risultati di apprendimento nel corso Ricerca e Innovazione didattica (L19) dell'Università di Foggia**
Lucia Borrelli, Feldia Loperfido, Anna Dipace, Alessia Scarinci
- 573 **Credenze, atteggiamenti e percezioni verso la valutazione dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria**
Antonella Nuzzaci
- 589 **Sviluppi e prospettive della misurazione/valutazione della comprensione dei testi**
Emilio Lastrucci
- 599 **Sintesi di ricerca per valutare l'efficacia della valutazione formativa. Quali evidenze, di quale affidabilità?**
Marta Pellegrini
- 609 **Validazione del questionario 3SQ per l'autovalutazione delle Soft skill in scuola secondaria di secondo grado**
Pietro Lucisano, Emiliane Rubat du Mérac
- 623 **Il questionario SSI (Soft Skills Inventory). Strumento autovalutativo delle competenze organizzativo-gestionali e relazionali del docente**
Alessandra La Marca, Elif Gulbay
- 645 **Le pratiche valutative degli apprendimenti nei dottorati di ricerca: una rassegna sistematica delle ricerche empiriche**
Massimo Marcuccio, Liliana Silva
- 655 **Valutare le Soft Skills a Scuola: sperimentazioni e primi risultati**
Orlando De Pietro, Cesare Fregola

- 671** **Valutare gli esiti di apprendimento e i processi di insegnamento/ap-**
prendimento nel controllo del movimento
Stefano Scarpa, Alessandra Nart
- 687** **I processi di valutazione nell'e-learning**
Sergio Miranda, Marta De Angelis, Rosa Vegliante

I.8

Quale dispersione?**Misurare per apparire o misurare per prevenire?****Which drop out?****Measure to appear or measure to prevent?****Federico Batini, Irene D.M. Scierri***Università degli Studi di Perugia***abstract**

Le valutazioni delle politiche nazionali in materia di istruzione incrociano spesso una dimensione particolarmente cruciale quale quella della dispersione scolastica. Esaminando i diversi rapporti si evidenzia una difficoltà a confrontare numeri e percentuali a causa delle differenti modalità di calcolo e della diversità di costrutti che, tuttavia, ricadono spesso sotto la medesima denominazione. In particolare, l'utilizzo sinonimico di "dispersione" e "abbandono" costituisce un problema non solo terminologico. L'ambiguità dei termini può infatti indirizzare ad una lettura più o meno realistica del fenomeno, col pericolo di limitare investimenti di risorse e forze per il contrasto del fenomeno stesso.

L'articolo, confrontando gli ultimi rapporti istituzionali e non istituzionali – a livello nazionale ed europeo, con approfondimenti locali – intende proporre una riflessione sui significati da attribuire ai principali costrutti, con lo scopo di individuare quelli più idonei a guidare opportune politiche di tipo preventivo. Il contributo tenta, infine, di determinare una stima attendibile della dispersione scolastica in Italia.

Evaluations of national education policies are often related to the particularly crucial dimension of the early school leaving.

* Il contributo è stato elaborato in maniera condivisa, tuttavia Federico Batini ha redatto i paragrafi 1, 2 e 4 e Irene D.M. Scierri ha redatto il paragrafo 3.

Looking at the various reports, there is a great difficulty in comparing numbers and percentages because of both the different ways of calculating and the diversity of constructs which often share, however, the same names. In particular, the synonymous use of “dispersion” and “abandonment” is not only a terminological issue. The ambiguity of the terms can in fact lead to a more or less realistic reading of the phenomenon, with the risk that it would limit the investments in terms of resources to counter the phenomenon itself. By comparing the latest institutional and non-institutional reports – at a national and European level, with local in-depth studies – the article intends to propose a reflection on the meanings to be attributed to the main constructs, with the aim of identifying those most suitable to guide appropriate preventive policies. Finally, the contribution attempts to determine a reliable estimate of the early school leaving in Italy.

Parole chiave: dispersione scolastica; early leaving from education and training; indicatori di dispersione scolastica, politiche preventive di dispersione scolastica.

Keywords: school drop out; early leaving from education and training; indicators of school drop out, preventive policies for school drop out.

1. Introduzione

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso comprendente una molteplicità di dimensioni e livelli con riferimento ai diversi fattori che dilatano o interrompono il normale percorso scolastico (Benvenuto, 2011). In breve, nel suo senso più ampio si ha dispersione ogni volta che si verifica una perdita di risorse, di tempo, di apprendimento, ma anche «ogni volta che ci si trova di fronte ad un sentimento di grave malessere che impedisce all'alunno di vivere un'esperienza scolastica pienamente formativa» (Bombardelli, 2001, p. 75). Nel suo senso più stretto, invece, la dispersione scolastica riunisce le varie forme di interruzione della frequenza e le ripetenze. Appare chiaro, dunque, che “dispersione” e “abbandono” non sono sinonimi, costituendo quest'ultimo solo uno dei fattori che concorrono a definire la prima. Analogamente nella letteratura internazionale viene sottolineato come sia riduttivo utilizzare il termine “drop-out” con riferimento ai soli studenti che non completano il percorso di studio (Morrow, 1986; Solomon, 1989; LeCompte & Dworkin, 1991).

Il problema di una corretta definizione del costrutto e delle sue dimensioni non è solo terminologico. Molto spesso l'abbandono è l'esito finale cui si giunge quando sono presenti altre dimensioni di dispersione, in primo luogo le ripetenze. In tal senso una corretta e tempestiva stima di tutte le dimensioni è indispensabile per prevenire tale esito.

Le rilevazioni quantitative effettuate a livello internazionale e nazionale forniscono dati essenziali per monitorare lo stato di salute del sistema di istruzione e formazione e indirizzare politiche e risorse per contrastare il problema della dispersione scolastica. A tal fine occorre avere una visione non ambigua e condivisa del costrutto e avere a disposizione dati che riescano a fornire un quadro d'insieme soddisfacente.

2. Misure di abbandono scolastico: rapporti EUROSTAT e MIUR

Gli indicatori attualmente utilizzati nelle rilevazioni europee e in quelle italiane del Miur fanno riferimento all'abbandono scolastico, con alcune differenze nelle modalità di conteggio. In ambito europeo l'indicatore utilizzato è quello degli *early leaving from education and training* (ELET): giovani compresi tra i 18 e i 24 anni che possiedono al più il titolo di istruzione secondaria inferiore o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni in formazione. L'Eurostat pubblica periodicamente i dati relativi agli ELET con l'obiettivo di monitorare la quota di popolazione che ha raggiunto il *benchmark* del 10% fissato nella Strategia Europa 2020. Secondo l'ultimo aggiornamento¹ (agosto 2018), la media UE28 per il 2017 è pari al 10,6% di ELET, mentre la media italiana è del 14%.

Lo scopo di tale indicatore non è quello di intervenire tempestivamente sull'abbandono, né potrebbe esserlo dato che misura un fenomeno "ex post", ma più semplicemente quello di permettere un confronto tra i paesi europei rispetto a un *benchmark* di riferimento. Il suo limite è quello di fotografare una situazione riferita al passato, registrando l'esito di un percorso quando ormai è troppo tardi. Per tale motivo molti paesi europei utilizzano altri indicatori per quantificare l'abbandono a livello nazionale.

In Italia il Miur utilizza i dati provenienti dall'Anagrafe Nazionale degli Studenti (ANS) con lo scopo di «quantificare il fenomeno della dispersione scolastica a livello nazionale» (Miur, 2017, p. 5), definendo la dispersione come «allontanamento dal sistema scolastico e formativo» (p. 3). Vi è in realtà una sovrapposizione dei termini "dispersione" e "abbandono": quella che, in alcuni passaggi degli ultimi rapporti, viene definita dispersione, è il solo abbandono.

1 I dati sono disponibili e periodicamente aggiornati al sito internet: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training.

In relazione alle modalità di misurazione dell'abbandono, nel nuovo approccio, presentato nel focus del 2017, viene considerato «non solo l'abbandono nel corso dell'anno scolastico ma anche quello che avviene tra un anno e l'altro, sia all'interno dello stesso ordine di scuola sia nel passaggio tra cicli scolastici» (Miur, 2017, p. 10). Secondo tali dati, nell'anno scolastico 2015-16, lo 0,83% di coloro che frequentavano a settembre 2015, ha abbandonato gli studi prima di giugno o nel passaggio fra un anno e il successivo (l'1,35% se si considera anche l'abbandono nel passaggio tra cicli). Nella scuola secondaria di secondo grado l'abbandono riguarda il 4,31%.

L'analisi riportata nel rapporto del 2017 sull'abbandono è dettagliata e restituisce le varie sfaccettature del fenomeno dell'abbandono in sé. Quello che lascia perplessi è la sovrapposizione dei termini “dispersione” e “abbandono” che rischia di fornire, ai lettori poco attenti e ai non addetti ai lavori, un'immagine distorta del fenomeno. Ancora più grave è l'assenza di una misura delle altre dimensioni della dispersione, in primo luogo le ripetenze.

Pare che il Miur abbia messo da parte la precedente definizione di dispersione che accoglieva la connotazione corretta del termine come «la dissipazione di intelligenze, di risorse, di potenzialità» (Miur, 2000, p. 8). Analogamente distingueva esplicitamente “dispersione” e “abbandono” e le conseguenti modalità di conteggio: «l'entità degli abbandoni scolastici è rappresentata dal numero degli studenti che durante un determinato anno scolastico interrompono gli studi senza comunicarlo alla scuola. [...] In una definizione del concetto di dispersione che comprenda anche i fenomeni di irregolarità e di insuccesso scolastico, gli indicatori che delineano l'area di esposizione al fenomeno sono il tasso di ripetenza e ritardo, tasso di non ammissione e di ammissione con debito formativo.» (Miur, 2008, pp. 3-5).

Si stimava, quindi, la dispersione a partire dal dato relativo alla percentuale di successo formativo: «Andando a considerare l'età degli iscritti per ciascun anno di corso risulta infatti che la

quota degli studenti regolari diminuisce dal primo al quinto anno per effetto del numero di anni di ripetenza che si sommano nel corso degli studi. Alla fine del percorso della scuola secondaria il 72,7% degli studenti conclude gli studi senza aver incontrato ostacoli.» (Miur, 2008, p. 5).

3. Misure di dispersione scolastica: rapporto OECD, dossier tutto-scuola e indagine censuaria in Valdesa

L'OECD, nel rapporto *Education at a Glance* del 2017, tra gli indicatori utilizzati per analizzare i sistemi di istruzione di paesi membri e paesi partner, inserisce la percentuale di studenti che completano la scuola secondaria superiore². Secondo tale rapporto, in media, nei paesi che hanno inviato dati di coorte reale³, il 68% degli studenti che entrano nella scuola secondaria superiore si diploma entro la durata teorica del percorso intrapreso, il 20% è ancora in formazione e il 12% non si è diplomato né si è iscritto. La quota di dispersione nel suo complesso è quindi pari al 32% (20% di "ritardo" e 12% di "abbandono").

Per paesi che hanno presentato dati di coorte incrociata la

2 I dati sui tassi di completamento si riferiscono all'anno scolastico 2014/2015 e sono stati raccolti attraverso uno speciale sondaggio condotto nel 2016 (OECD, 2017).

3 Le percentuali di questo indicatore sono calcolate utilizzando due metodi diversi, a seconda della disponibilità dei dati. Il primo metodo, coorte reale (*true-cohort*), segue i singoli studenti dall'ingresso in un programma secondario superiore fino a un determinato numero di anni dopo. Il completamento del percorso viene quindi calcolato come la quota di partecipanti che si sono diplomati in quel periodo. Il secondo metodo, coorte incrociata (*cross-cohort*), viene utilizzato quando dati relativi ai singoli studenti non sono disponibili. La percentuale di completamento del percorso, in questo caso, è data dal rapporto tra il numero di diplomati al termine di un dato percorso e il numero di entrati all'inizio dello stesso percorso un determinato numero di anni prima. (OECD, 2017, p. 154).

media di completamento è pari all'84%. È importante tenere presente la differenza tra tassi di completamento di coorte reale e di coorte incrociata. I paesi con dati di coorte reale sono infatti in grado di riportare esattamente quanti studenti di una coorte di ingresso si sono diplomati in un determinato tempo. Ciò significa che il tasso di completamento della coorte reale comprende studenti che si sono diplomati prima o esattamente alla fine del periodo (anche se si sono laureati in un diverso programma secondario superiore rispetto a quello iniziato) ed esclude gli studenti che si sono laureati dopo l'atteso lasso di tempo. D'altra parte, i dati che si riferiscono a una coorte incrociata corrispondono alla percentuale di completamento confrontando una coorte di diploma di un determinato anno e una coorte di ingresso un certo numero di anni prima. Pertanto, include tutti gli studenti che si sono diplomati quell'anno, indipendentemente dal tempo impiegato per completare con successo il programma. In altri termini, in tale dato vengono inclusi anche coloro che si diplomano in ritardo. Un altro limite del metodo *cross-cohort* è che risulta più vulnerabile ai cambiamenti nella popolazione studentesca legati all'immigrazione.

La metodologia delle coorti incrociate viene utilizzata da Tuttoscuola che raccoglie analiticamente i dati relativi all'organico di fatto resi pubblici dal Ministero dell'Istruzione dal 1995. Tuttoscuola rileva, infatti, gli iscritti al primo anno di un ciclo quinquennale di scuola superiore e monitora il numero di iscritti agli anni successivi. La misura della dispersione, relativa a un ciclo, è così ottenuta dallo scarto tra gli iscritti al primo anno e gli iscritti al quinto.

Per ogni ciclo quinquennale, dal 1995 ad oggi, sono mancati tra il 25% e il 35% di studenti (con un trend in diminuzione: dal 35% del 2000-01 al 24,7% del 2017-18) (Tuttoscuola, 2018).

Il limite dell'approccio adottato da Tuttoscuola è l'impossibilità di conteggiare quanti di questi "fuoriusciti" dal sistema di istruzione superiore statale siano rientrati nella scuola non statale o nei corsi regionali di istruzione e formazione professionale. In

tal senso, come evidenziato anche dal Miur, l'avvio dell'anagrafe integrata tra sistema dell'istruzione statale e paritaria e sistema formativo regionale è fondamentale per avere un quadro più preciso e non sovrastimato del fenomeno della dispersione nel suo complesso.

Aggiungiamo a questo un secondo limite importante che, al contrario, tende a sottostimare il fenomeno. Come evidenziato nel rapporto dell'OECD, infatti, i dati elaborati su coorti incrociate e non reali hanno il difetto di far confluire nel conteggio di coloro che giungono al termine di un percorso formativo gli studenti che si erano iscritti nei cicli precedenti e che sono rimasti indietro. In altri termini le bocciature riducono la dispersione delle coorti successive.

Un approccio simile è stato da noi adottato per effettuare una rilevazione censuaria del livello di dispersione nel territorio della Valdelsa toscana⁴.

Tuttavia, per correggere, almeno in parte, la sottostima del fenomeno dovuta alla mancanza di dati di coorti reali, alla quota degli iscritti all'ultimo anno sono stati sottratti i bocciati o non ammessi all'esame di Stato (non avendo a disposizione il numero di bocciati annuali per l'intero ciclo).

I livelli di dispersione scolastica, relativi alla scuola superiore statale dei cicli 2011-12/2015-16 e 2012-13/2016-17, sono risultati essere rispettivamente del 34,4% e del 29,4%.

Tali percentuali sono molto vicine ai dati Tuttoscuola relativi alla Toscana del ciclo scolastico 2013-14/2017-18, che stima la percentuale di dispersione al 28,1%.

Oltre ad una rilevazione della misura della dispersione per cicli scolastici, è stata calcolata anche la dispersione complessiva per anno scolastico, così composta: somma delle bocciature, dei

4 La rilevazione è avvenuta durante l'anno scolastico 2016-17 ed è stata realizzata attraverso la compilazione di un questionario on line da parte di tutte le scuole del territorio.

ritiri e delle non frequenze, rapportata al numero totale degli iscritti (sommando tutti i livelli di classe). Per la scuola superiore di secondo grado la dispersione all'interno dell'anno scolastico 2015-16 era del 20% mentre nell'anno scolastico successivo del 15,3%, di cui oltre la metà è costituita da bocciature (56,3% e 51,7%). Se consideriamo la dispersione al primo anno (che rappresenta oltre il 40% del totale) essa è rispettivamente del 33,2% e del 28,22% per diminuire progressivamente nelle classi successive alla prima.

4. Conclusioni

La rilevazione di un fenomeno complesso e multidimensionale quale la dispersione scolastica presenta le difficoltà che abbiamo cercato di far emergere, seppur sinteticamente, in questo contributo. Come evidenziato dal rapporto OCSE preso in esame, una rilevazione precisa può essere fatta solo su dati provenienti da coorti reali. Questo in Italia è possibile grazie all'ANS che raccoglie i dati relativi a ciascun alunno presente nel sistema scolastico italiano a partire dal primo anno della scuola primaria (dal 2016 sono stati inclusi anche i dati degli alunni frequentanti le scuole dell'infanzia appartenenti al sistema nazionale di istruzione). Il decreto n. 76 del 2005 prevede anche l'integrazione dell'ANS con le Anagrafi Regionali degli Studenti. Con i dati presenti nell'ANS, tra cui gli esiti finali per ogni anno di corso e le eventuali interruzioni di frequenza e trasferimenti ad altre scuole, sarebbe possibile avere un quadro molto preciso della dispersione scolastica, quantificando gli abbandoni, le non frequenze e le bocciature.

In conclusione, l'indicatore costruito in base allo scarto tra numeri di iscritti ad inizio ciclo e a fine percorso, appare quello più efficace per una stima complessiva del fenomeno della dispersione scolastica, con le dovute modifiche:

- calcolo sulla base di dati provenienti da coorti reali, per evitare di sottostimare il fenomeno conteggiando tra i regolari i bocciati delle coorti precedenti e per tenere sotto controllo i flussi migratori;
- riferimento all’anagrafe integrata tra sistema di istruzione e formazione professionale, per monitorare gli spostamenti tra sistema scolastico e sistema di istruzione e formazione professionale, in modo tale da non sovrastimare la dispersione non considerando i trasferimenti a questi percorsi.

A questo conteggio longitudinale è opportuno affiancare un monitoraggio annuale che, come attuato nell’indagine censuaria in Valdelsa, tenga conto e distingua le diverse dimensioni del fenomeno dispersivo; è, inoltre, opportuno prevedere un adeguato “criterio di gestione” delle interruzioni di frequenza senza comunicazione.

Su quale aspetto della dispersione occorre, dunque, puntare i riflettori? Se si fa esclusivo riferimento all’abbandono, otteniamo numeri “non preoccupanti” – il 14% degli ELET, il 4,31% di studenti delle scuole superiori – ma si è di fronte ad uno stadio del problema in cui è difficile agire per riportare nel sistema i “dispersi”. Se, invece, consideriamo la dispersione nel suo complesso, siamo di fronte a percentuali ben diverse che, come abbiamo visto, oscillano intorno al 25-30% per le scuole superiori e di cui una buona parte è costituita dalle ripetenze. Se il fine principale è quello di “misurare per prevenire”, bisogna innanzitutto evitare di porre in secondo piano il problema delle ripetenze – che costituiscono molto spesso l’anticamera dell’abbandono – e distinguere correttamente piani e dimensioni della dispersione al fine di «progettare e attuare piani di intervento efficaci, proponendo la scuola, e tutte le istituzioni di istruzione e formazione, come punto di snodo insostituibili per la difesa del diritto di tutti allo studio e all’istruzione [...]» (Batini, Benvenuto, 2016, p. 72).

Riferimenti bibliografici

- Batini, F., Benvenuto, G. (2016). Le parole disperse. La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia (Student drop-out voice and ethnographic research in education). In G. Szpunar, P. Sposetti, A. Sanzo (eds.), *Narrazione e educazione*. Roma: Nuova Cultura.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Bombardelli, O. (2001). Scuola e famiglia contro la dispersione scolastica. In O. Bombardelli (ed.), *Educatori del terzo millennio*. Tione di Trento: A.ge-Uciim.
- 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.
- Le Compte, M.D., Dworkin, A.G. (1991). *Giving Up on School. Student Drop-outs and Teacher Burnouts*. Newbury Park: Corwin Press.
- Miur – Ufficio Statistica e Studi (2000). *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, giugno 2000. Roma.
- Miur – Ufficio Statistica e Studi (2008), *La dispersione scolastica*, maggio 2008. Roma.
- Miur – Ufficio Statistica e Studi (2017), *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*, novembre 2017. Roma.
- Morrow, G. (1986). Standardizing practice in the analysis of school drop-outs. In G. Natriello (ed.), *School Dropouts*. New York: Patterns and Policies, Teachers College Press.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Solomon, P.R. (1989). Dropping out of academics: black youth and the sports sub-culture in a cross-national perspective. In L. Weis, E. Farrar, H.G. Petrie (eds.), *Drop-outs from School. Issues, Dilemmas, and Solutions*. State University of New York Press, Albany.
- Tuttoscuola (2018). *La scuola colabrodo*, settembre 2018.

