

Contrastare la dispersione scolastica innovando la didattica.

Idee e risultati dal progetto TALENTED

UNICApress/didattica

a cura di
Giovanni Bonaiuti, Filippo Bruni, Anna Dipace





UNICApres/didattica



Contrastare la dispersione scolastica innovando la didattica.

Idee e risultati dal progetto TALENTED

a cura di

Giovanni Bonaiuti, Filippo Bruni, Anna Dipace



Cagliari
UNICApress
2026



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI CAGLIARI

Il presente volume è stato realizzato grazie al sostegno finanziario ricevuto nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Componente2, Investimento 1.1, Bando n. 1409 pubblicato il 14/09/2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), finanziato dall'Unione Europea – NextGeneration EU – Titolo del progetto TALENTED “Teaching And LEarning effectiveness to promote student achievemeNT prEvent school Dropout”.

Decreto di assegnazione del finanziamento n. 1374 adottato il 01/09/2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR). Cup: F53D2301112 0001 - Codice MUR: P2022WSY85 - Importo finanziato: 96.435 Euro

Soggetto attuatore: Università degli Studi di Cagliari



Questo volume è stato sottoposto a peer review

Contrastare la dispersione scolastica innovando la didattica. Idee e risultati dal progetto TALENTED
a cura di Giovanni Bonaiuti, Filippo Bruni, Anna Dipace

Sezione: Didattica

In copertina: immagine creata con l'IA.

© Singoli autori

CC-BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>)

Cagliari, UNICApres, 2026 (<http://unicapress.unica.it>)

ISBN: 978-88-3312-212-0

e-ISBN: 978-88-3312-213-7

DOI: <https://doi.org/10.13125/unicapress.978-88-3312-213-7>

Indice

- 9 **Introduzione-TALENTED dall'idea progettuale alla sua realizzazione**
di Giovanni Bonaiuti, Filippo Bruni, Anna Dipace

Parte prima – Le idee

- 23 **Capitolo 1. Il fenomeno della dispersione e l'impatto in Italia e nel mondo. Sintesi delle evidenze dalla letteratura**
di Ludovica Fanni e Livia Petti
- 39 **Capitolo 2. Relazioni educative e dinamiche cooperative a scuola per il contrasto della dispersione**
di Enrico Euli
- 59 **Capitolo 3. Efficacia, motivazione e coinvolgimento: la didattica come strumento di intervento per il contrasto della dispersione**
di Filippo Bruni, Paolo Lucattini, Livia Petti
- 73 **Capitolo 4. Ripensare la valutazione come strumento di intervento per il contrasto alla dispersione**
di Marta De Angelis, Andrea Tinterri
- 91 **Capitolo 5. Progettare interventi inclusivi per il contrasto alla dispersione**
di Ilaria Tatulli, Paolo Lucattini, Antioco Luigi Zurru
- 113 **Capitolo 6. Il rapporto docente-allievo. Dalle percezioni alle azioni: ascolto, dialogo e benessere a scuola**
di Anna Dipace, Stefania Morsanuto, Angelo Basta

Parte seconda – La nostra ricerca

- 127 **Capitolo 7. L'idea progettuale e l'impianto della ricerca**
di Giovanni Bonaiuti, Arianna Marras
- 161 **Capitolo 8. Il ruolo degli insegnanti nel contrasto alla dispersione scolastica**
di Marta De Angelis, Arianna Marras
- 195 **Capitolo 9. Coinvolgimento e autoefficacia genitoriale nel contrasto alla dispersione scolastica**
di Arianna Marras, Ilaria Tatulli, Marta De Angelis
- 221 **Capitolo 10. Il contributo degli studenti alla comprensione del fenomeno della dispersione scolastica**
di Arianna Marras, Marta De Angelis, Andrea Tinterri
- 239 **Capitolo 11. L'esperienza a Cagliari. Risultati e riflessioni della sperimentazione didattica**
di Arianna Marras, Ilaria Tatulli, Giovanni Bonaiuti

- 273 **Capitolo 12. L'esperienza a Campobasso. I risultati dell'intervento**
di Filippo Bruni, Patrizia Caroli, Marta De Angelis, Maria Vittoria de Lisio, Mauro Marrapese, Antonio Perrella, Elèna Varanese
- 299 **Capitolo 13. L'esperienza a Foggia. I risultati dell'intervento**
di Anna Dipace, Angelo Basta
- 319 Le autrici e gli autori

Capitolo 9

Coinvolgimento e autoefficacia genitoriale nel contrasto alla dispersione scolastica

Arianna Marras, Ilaria Tatulli, Marta De Angelis¹³

9.1 Introduzione

Come ampiamente affermato in differenti studi, la dispersione scolastica è un fenomeno multifattoriale che coinvolge diverse dimensioni della vita sociale degli studenti, della comunità, e che ha importanti ricadute sulle opportunità di realizzazione personale delle giovani generazioni. In Italia, le rilevazioni svolte negli ultimi anni nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, e in particolare il primo biennio, attestano le maggiori criticità (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022; Batini & Bartolucci, 2016; Cascioli, 2021; Checchi, 2015; Miur, 2017; Santagati, 2015). I dati mostrano, infatti, la complessità della problematica che da una parte evidenzia, infatti, motivazioni che possono essere riconducibili a disagi personali, difficoltà nell'apprendimento e, più in generale, al modo in cui il singolo studente interagisce con il sistema scolastico, dall'altra, delinea non meno importanti elementi riconducibili alle attese e alle rappresentazioni degli adulti coinvolti nel percorso scolastico: insegnanti e genitori.

Nello sviluppo del progetto Prin TALENTED, volto a rilevare l'impatto della scuola e delle pratiche innovative nel contribuire a contrastare l'abbandono scolastico, si è ritenuto opportuno indagare quali siano le percezioni e i convincimenti riguardanti il fenomeno, coinvolgendo gli attori principali: studenti, insegnanti e genitori. Rispetto a questi ultimi due gruppi di *stakeholder*, gli studi sviluppati intorno alla dispersione, infatti, mostrano quanto entrambi assumano un ruolo nel prevenire o favorire l'abbandono, e quanto il dialogo e la collaborazione tra scuola e famiglia possano assumere una funzione fondamentale come fattori protettivi. Pertanto, indagare le rappresentazioni del fenomeno della dispersione, assumendo anche il punto di vista delle famiglie, significa poter cogliere il loro ruolo nell'orientare le progettualità future dei figli e riconoscere la loro *expertise* educative, poter restituire valore alla responsabilità di cura pedagogica in quella delicata fase di cambiamento

¹³ Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Sono attribuibili a Ilaria Tatulli i paragrafi 9.1 e 9.2, ad Arianna Marras i paragrafi 9.3 e 9.4 e a Marta De Angelis il paragrafo 9.5.

caratterizzata dal profondo spaesamento della fase adolescenziale, evidenziando la funzione di sostegno in quel necessario processo di traghettamento dall'infanzia all'età adulta (Boffo, 2008; Secci, 2017).

In tal senso, si è ritenuto utile svolgere un'indagine esplorativa con la somministrazione di un questionario rivolto alle famiglie, che costituiscono il primo gruppo di "esperti" conoscitori delle motivazioni, degli interessi, delle criticità incontrate dai ragazzi nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado, alle aspirazioni che orientano il raggiungimento degli obiettivi formativi, rispetto alle percezioni riferibili al contesto organizzativo, alle relazioni, alle pratiche didattiche ed educative degli adulti, oltreché coinvolte primariamente nel ruolo formativo orientante per il quale diviene interessante rilevare il senso di autoefficacia.

Nel presente capitolo saranno riportati e analizzati i dati delle rilevazioni svolte con il questionario rivolto ai genitori degli studenti coinvolti nel progetto PRIN TALENTED. Saranno descritti gli elementi che, dalla prospettiva genitoriale, sono ritenuti le cause delle molteplici difficoltà che i ragazzi possono incontrare e il ruolo che esse possono avere nell'influenzare il benessere e la partecipazione alla vita scolastica. I temi emergenti dal questionario costituiranno un importante tassello che consentirà di individuare i bisogni, gli aspetti che costituiscono un ostacolo e gli elementi che rappresentano accorgimenti utili per prevenire la dispersione scolastica, nella prospettiva della creazione di un produttivo dialogo e *partnership* progettuale tra le principali istituzioni educative: scuola e famiglia.

9.2 Framework teorico - concettuale

Il fenomeno della dispersione scolastica coinvolge tutti coloro che interrompono il percorso scolastico senza giungere al conseguimento del diploma. Si tratta del risultato di una serie di manifestazioni comportamentali, con segnali che vanno dal disinteresse emotivo e intellettuale verso le proposte educative e didattiche, frequenza intermittente, scarsa attenzione, rifiuto scolastico, comportamenti dirompenti, relazioni problematiche con coetanei e insegnanti, e scarso rendimento scolastico. L'attestazione del fenomeno nel biennio della scuola secondaria è da correlarsi alle criticità presenti nelle situazioni di passaggio che coinvolgono gli studenti in ingresso e in uscita da un ciclo scolastico ad un altro, in questo caso nel transito dalla scuola secondaria di primo grado a quella secondaria di secondo grado. In particolare, le problematiche con cui devono confrontarsi gli studenti comprendono gli spostamenti per raggiungere il nuovo istituto, l'adattamento ai nuovi contesti formativi, ai nuovi docenti, ai nuovi compagni, alle diverse proposte disciplinari e di valutazione, al carico di studio e alla riorganizzazione dei tempi di studio (Peditzi et al., 2016).

Tuttavia, si tratta anche di quella fase psico-biologica, che vede gli studenti protagonisti di repentini cambiamenti evolutivi fisiologici, in cui si riscontrano comportamenti di allontanamento fisico e psicologico dalla famiglia, in cui la ricerca di sé e la costruzione identitaria manifestano in modo eterogeneo il “dolore del crescere” (Secci, 2017). La ricerca del senso del vivere si afferma prima di qualsiasi altro progetto di realizzazione personale, questo aspetto va ad impattare con le differenti tipologie di relazione instaurate dall’individuo con i contesti di vita privata, con le istituzioni primarie e secondarie che supportano i processi di crescita. In tale frangente evolutivo, assumono particolare rilevanza le relazioni tra i coetanei che diventano il luogo dove sperimentare supporto amicale, ruoli di leadership, esprimere disagi e sofferenze, agire in modo costruttivo o distruttivo verso sé stessi e verso gli altri (Cattelino et al., 2021; Palmonari, 2011; Shao et al., 2024).

Nella multidimensionalità della dispersione, i fattori che concorrono all’abbandono includono sia aspetti che fungono da spinte verso l’esterno, effetto di esperienze vissute all’interno del contesto scolastico che accrescono il senso di alienazione dall’ambiente di apprendimento, sia fattori che svolgono un ruolo propulsivo verso l’esterno provenienti da altri contesti esterni all’ambiente scolastico (Majzud & Rais, 2010). Rispetto a quest’ultimo elemento, differenti studi evidenziano il ruolo che possono assumere i fattori demografici, socioculturali e familiari relativi all’ambiente domestico, alla qualità delle attenzioni ricevute, allo status socioeconomico, e al coinvolgimento dei genitori (Nguyen et al., 2021; Pedditzi et al., 2022).

Spostare il focus su tali elementi propulsivi esterni all’istituzione scolastica consente di acquisire un quadro multidimensionale rispetto alle possibili cause del fenomeno, individuando in essi una funzione di fattori preventivi e protettivi del fenomeno. È, infatti, attraverso l’interazione con il contesto, con l’educazione, con la formazione, con l’osservazione e l’esperienza, che le giovani generazioni acquisiscono competenze, motivazioni, atteggiamenti e comportamenti necessari per un adattamento di successo alla famiglia e al gruppo culturale di appartenenza.

Dal punto di vista dell’analisi relativa ai fattori socioculturali ed economici, le ricerche mostrano che l’appartenenza a gruppi economici abbienti e i cui genitori hanno maturato un adeguato percorso formativo risulta essere un fattore protettivo importante rispetto al rischio di abbandono scolastico. In particolare, le alte aspettative dei genitori, un alto status socioeconomico della famiglia promuovono alte attese formative per i propri figli che vanno a decrescere in relazione con i bassi livelli socioeconomici (Froiland & Davison, 2014; Pinquart & Ebeling, 2020; Stull, 2013). Inoltre, gli anni di istruzione dei genitori e il reddito familiare influenzano positivamente le scelte dei materiali ludici e dei prodotti che supportano l’apprendimento. Infatti, il titolo di studi raggiunto da madri e padri consente di coinvolgere

i propri figli non solo con attività culturalmente stimolanti ma di sostenerli nello svolgimento dei compiti, di contribuire al raggiungimento degli obiettivi previsti dai percorsi scolastici, oltre a condizionare positivamente i comportamenti in casa e la relazione affettiva tra genitori e figli (Davis-Kean, 2005).

Si tratta di elementi concreti che, oltre alla prevenzione del rischio di dispersione scolastica, hanno effetti protettivi rispetto alle problematiche comportamentali di devianza, di impoverimento economico e correlate al rischio di esclusione sociale (Pandolfi, 2017).

Dal punto di vista più prettamente associato al benessere dell'ambiente domestico vissuto dai ragazzi, al coinvolgimento relazionale, emotivo e comunicativo dei genitori le ricerche mostrano differenti aspetti. In particolare, nel periodo adolescenziale, lo sviluppo del concetto di sé implica per i ragazzi una differente esplorazione delle relazioni, dei legami con la famiglia di origine, con i compagni, con le figure adulte e con la società più in generale. Si tratta di una fase evolutiva durante la quale non avvengono dei cambiamenti solo per il singolo adolescente ma per l'intero nucleo familiare che deve rimodulare le dinamiche interne (Spera, 2005). Assumono, inoltre, un valore rilevante, durante il periodo di transizione dello sviluppo adolescenziale, i numerosi cambiamenti dovuti ai diversi compiti evolutivi, che richiedono nuove competenze ma anche rispetto alla gestione delle dinamiche con i genitori. In particolare, in riferimento agli stili comunicativi e relazionali, gli adolescenti manifestano una riduzione delle informazioni spontanee e un aumento della segretezza (Lionetti et al., 2019). Tuttavia, alcuni studi mostrano che i modelli di comunicazione familiare aperta al confronto e all'ascolto hanno una correlazione significativa con una varietà di attività cognitive e comportamenti relazionali positivi, nonché con il benessere individuale ed emotivo sia dei genitori che degli adolescenti, influenzando la qualità della comunicazione diadica (Bi & Wang, 2021; Olson, 2000; Schrod et al., 2008).

Rispetto agli stili educativi che possono supportare o divenire un fattore ostacolante la qualità del percorso di crescita degli adolescenti, nelle famiglie il cui stile genitoriale è autorevole, è maggiormente associato il senso di autoefficacia dei figli rispetto al proprio percorso di apprendimento e all'attaccamento ai coetanei. Si tratta, infatti di uno stile genitoriale caratterizzato da una forte impronta affettiva tesa ad andare incontro ai bisogni evolutivi dell'adolescente, ma al contempo contrassegnato da azioni di monitoraggio delle attività dei figli e da atteggiamenti democratici di rispetto e incoraggiamento per le scelte autonome dei ragazzi (Cattellino et al., 2001; Steinberg, 1990).

Tale approccio educativo risulta così essere un fattore protettivo rispetto al successo scolastico e a comportamenti aggressivi nei confronti dei pari (Pedditzi et al., 2022). Inoltre, le famiglie che supportano i loro figli nello studio, che partecipano attivamente alle attività proposte

dall'istituzione scolastica, che mantengono buoni livelli di comunicazione e confronto con i docenti, partecipando ad esempio ai colloqui, e ad altri momenti di confronto, mettono in atto comportamenti che nel loro insieme costituiscono fattori protettivi rispetto al fenomeno della dispersione (Froiland & Davison, 2014; Spera, 2005)

Al contrario, in contesti familiari caratterizzati da relazioni conflittuali, in cui i genitori mostrano scarso coinvolgimento nelle attività scolastiche, una supervisione inadeguata dei compiti e del controllo delle attività dei propri figli, gli studenti hanno maggiori probabilità di non raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti e sono esposti al rischio dell'abbandono scolastico, e sul piano delle condotte, possono mettere in atto comportamenti problematici verso sé stessi e gli altri (Pedditzi et al., 2022).

Ulteriormente, per completare la complessità del quadro degli elementi che concorrono al fenomeno della dispersione, assume particolare rilevanza il coinvolgimento dei genitori rispetto alla riflessione sul loro senso di autoefficacia. Il costrutto di autoefficacia genitoriale si riferisce alla valutazione che un adulto esprime rispetto a sé stesso come genitore, al suo sentirsi competente in tale ruolo nella gestione dei propri figli (Caprara et al., 2001). Alcuni studi mostrano come le attribuzioni di genere, le aspettative sociali rispetto al genere, possano avere ripercussioni soprattutto durante l'adolescenza dei ragazzi. Dalle madri è socialmente atteso che svolgano una funzione genitoriale più orientata sull'affetto, invece, per i padri è previsto siano più centrati su ruoli di controllo. Tuttavia, le madri sono più impegnate sul fronte del contatto, del confronto con i figli e sono chiamate a una maggiore flessibilità in differenti ambiti della loro vita (famiglia e lavoro), e ci si attende che siano più attente nel rispondere in modo efficace ai mutevoli bisogni di sviluppo dei figli (Olivari et al., 2015; Russo et al., 2023).

Come ampiamente documentato, differenti studi mostrano quale valore assuma il ruolo dei genitori nell'incoraggiare i propri figli a maturare la consapevolezza delle proprie scelte, nel confrontarsi con situazioni problematiche, nel supportare l'autonomia dei propri figli in modo tale che ci sia la maturazione delle proprie scelte personali, atteggiamenti positivi verso la scuola (Vasquez et al., 2016). Le caratteristiche dello stile genitoriale autorevole appena riportate sono in relazione con il costrutto di autoefficacia genitoriale. Diversi studi evidenziano che le famiglie in cui i genitori presentano alti livelli di autoefficacia genitoriale sono capaci di stabilire comunicazioni aperte con i loro figli, sono maggiormente coinvolti nelle relazioni, accettano con maggior serenità le sfide quotidiane, rivelando un certo grado di fiducia rispetto alle proprie possibilità di successo nell'affrontare i momenti di transizione tipici della fase adolescenziale (Russo et al., 2023). Alle luce di tali evidenze, poiché l'autoefficacia genitoriale è un «fattore protettivo» per il benessere di genitori e figli e per la

qualità della relazione genitoriale, proporre alle famiglie un questionario volto ad indagare la propria capacità di sostenere, motivare e guidare i figli nel percorso scolastico, oltre a rappresentare un aspetto centrale per comprendere l'orientamento dei processi educativi e nella prevenzione delle difficoltà scolastiche, diventa un'occasione per avviare pratiche di riflessività consapevole e critica di fronte ai processi di formazione dei ragazzi, creando un circolo virtuoso in cui le competenze aumentano il senso di autoefficacia e viceversa, al fine di creare condizioni di partecipazione e benessere scolastico.

9.3 La prospettiva dei genitori nelle regioni della Sardegna e del Molise

Il ruolo dei genitori nella dispersione scolastica, come mostrato nei paragrafi precedenti, è stato ampiamente studiato, evidenziando come il contesto familiare influenzi in modo significativo i percorsi educativi degli studenti (Majzud & Rais, 2010; Nguyen et al., 2021; Pedditzi et al., 2022). Aspettative genitoriali elevate e un coinvolgimento attivo favoriscono il rendimento scolastico e riducono il rischio di abbandono (Davis-Kean, 2005; Özyıldırım, 2024). Al contrario, un coinvolgimento limitato e aspettative basse incrementano il disimpegno scolastico (Rumberger & Larson, 1998). I genitori incidono inoltre indirettamente sui percorsi formativi dei figli attraverso il supporto emotivo, che alimenta a sua volta la motivazione degli studenti (Fan & Chen, 2001; Spera, 2005). Nell'ambito del progetto TALENTED, sono state esaminate le aspettative e le percezioni sulla dispersione scolastica dei genitori degli studenti coinvolti nel progetto sperimentale nelle regioni della Sardegna e del Molise, con l'obiettivo di comprendere i fattori che possono favorirne od ostacolarne la permanenza scolastica.

9.3.1 Obiettivi e metodologia

Per indagare in profondità il fenomeno della dispersione scolastica dal punto di vista delle famiglie, la presente indagine si configura come esplorativa, con la finalità di raccogliere informazioni preliminari e di delineare un quadro articolato delle percezioni, delle aspettative e delle strategie educative adottate dai genitori. L'indagine è stata progettata per cogliere il ruolo della famiglia nei processi di partecipazione scolastica. Un primo obiettivo riguarda l'esplorazione delle percezioni dei genitori rispetto al coinvolgimento dei figli nella vita scolastica, con particolare attenzione all'individuazione di eventuali segnali di disinteresse, difficoltà nella frequenza e delle cause percepite alla base di tali criticità. In parallelo, la ricerca intende analizzare le strategie educative e di supporto messe in atto dai genitori, osservando il loro impegno nel monitoraggio del rendimento, le pratiche motivazionali adottate e la

valutazione della collaborazione scuola-famiglia. Un ulteriore obiettivo è quello di esplorare le aspettative dei genitori rispetto al percorso scolastico e professionale dei figli, considerando la prospettiva sulla prosecuzione degli studi, sul futuro ingresso nel mondo del lavoro e sulle speranze legate all'autonomia economica. L'indagine mira, inoltre, a comprendere l'influenza del contesto socioeconomico e delle relazioni sociali, il ruolo delle amicizie e la partecipazione dei figli ad attività extrascolastiche. In ultima istanza si è misurato il livello di autoefficacia genitoriale al fine di comprendere quanto i genitori si sentano efficaci nel sostenere i figli nel loro percorso scolastico. L'integrazione di tutte le informazioni raccolte consentirà di individuare i bisogni, le criticità e le risorse utili alla prevenzione della dispersione scolastica, al fine ultimo di fornire indicazioni operative per la progettazione di interventi mirati e strategie efficaci di collaborazione tra la scuola e la famiglia.

9.3.2 Partecipanti e procedura di ricerca

Il questionario è stato somministrato nel mese di dicembre 2024 ai genitori degli studenti delle classi coinvolte nel progetto, sia nella regione Sardegna che nel Molise. La compilazione è avvenuta in modalità telematica, mediante un QR code inserito nella brochure informativa consegnata agli studenti aderenti al progetto. Prima della partecipazione, ai genitori è stato inoltre richiesto di sottoscrivere un consenso informato, nel quale erano esplicitati gli obiettivi dell'indagine, le modalità di trattamento dei dati e la natura volontaria della partecipazione. Il campione complessivo è costituito da 33 genitori, distribuiti tra le due sedi: 18 provenienti dalla Sardegna (Cagliari, 54.5%) e 15 dal Molise (45.5%). L'età dei partecipanti varia dai 39 ai 59 anni, con una media pari a 49,1 anni ($ds=4.97$). La maggioranza dei rispondenti è rappresentata da madri (66.7%), mentre i padri costituiscono il 33.3% dei genitori. La partecipazione è avvenuta su base volontaria e in forma completamente anonima, nel rispetto delle normative etiche e di tutela della *privacy*.

9.3.3 Strumento di ricerca e di analisi dei dati

Il coinvolgimento dei genitori svolge un ruolo cruciale nel successo scolastico dei figli, e negli anni sono stati sviluppati vari strumenti per valutare differenti dimensioni implicate nella dinamica; tuttavia, non risultano disponibili strumenti validati in lingua italiana che misurino in modo integrato le aspettative, il coinvolgimento e le percezioni familiari rispetto al rischio di dispersione dei propri figli. La letteratura internazionale offre diversi strumenti che collegano le aspettative genitoriali a fattori come l'autoefficacia degli studenti, le competenze

di autoregolazione, gli atteggiamenti verso lo studio e la motivazione. Per rispondere agli obiettivi del progetto TALENTED, le autrici hanno, quindi, progettato e implementato un questionario rivolto ai genitori (Allegato 9.1), finalizzato a rilevare le percezioni, le aspettative e le pratiche educative potenzialmente associate al rischio di abbandono scolastico. Lo strumento, somministrato in forma anonima, è composto da sei sezioni tematiche che indagano (Tabella 9.1): caratteristiche demografiche, coinvolgimento scolastico, supporto familiare, contesto socioeconomico, motivazione e prestazioni, e autoefficacia genitoriale.

Tabella 9.1. Struttura e dimensioni indagate attraverso il questionario rivolto ai genitori

Sezione	Dimensioni indagate	N°Item
1 Sezione demografica	Raccoglie informazioni personali e contestuali sul genitore (età, ruolo genitoriale, titolo di studio, residenza e distanza dalla scuola). Questi dati consentono di delineare il profilo socio-anagrafico.	6
2. Coinvolgimento scolastico	Esplora il livello di partecipazione del figlio alle attività scolastiche e rileva eventuali segnali di disinteresse o difficoltà nella frequenza. In caso di criticità, vengono approfondite le cause percepite (es. difficoltà nello studio, problemi con i pari o con gli insegnanti, mancanza di motivazione). La sezione indaga inoltre se il figlio abbia manifestato l'intenzione di interrompere gli studi, elemento rilevante ai fini della prevenzione della dispersione.	6
3. Supporto familiare	Analizza le pratiche educative e le strategie adottate dai genitori per sostenere la motivazione e il rendimento scolastico del figlio. Si rilevano, ad esempio, l'impegno nello studio domestico, le modalità di supporto (discussioni, premi, sostegno emotivo, controllo del rendimento) e il livello di monitoraggio del registro elettronico. La sezione comprende anche una valutazione della percezione dei genitori rispetto al grado di innovazione dell'istituto scolastico (pratiche educative, leadership, collaborazione scuola-famiglia, ecc.).	12
4. Contesto sociale ed economico	Indaga in che misura i genitori ritengono che la propria situazione economica influenzi il percorso scolastico del figlio. Sono inoltre rilevati aspetti legati al contesto relazionale del ragazzo (attività extrascolastiche, qualità delle amicizie) e le aspettative educative dei genitori, attraverso una serie di item che esaminano attese rispetto al completamento degli studi, all'accesso all'università, al futuro professionale e all'autonomia economica.	14
5. Motivazione e prestazioni scolastiche	Esamina la percezione che i genitori hanno della motivazione e dell'andamento scolastico dei figli, soprattutto in riferimento al passaggio dalla scuola secondaria di I a quella di II grado. Quando emergono eventuali cali di motivazione, sono indagate le cause percepite (difficoltà nei compiti, bullismo, problemi emotivi o familiari) e le soluzioni ritenute più efficaci per prevenire l'abbandono scolastico (supporto educativo, consulenza psicologica, miglioramento della comunicazione scuola-famiglia, ecc.).	4
6. Autoefficacia genitoriale	L'ultima sezione utilizza una scala validata tratta da Pastorelli & Gerbino (2001), dedicata alla misurazione dell'autoefficacia genitoriale percepita. Attraverso una scala Likert a 5 punti, vengono rilevate le convinzioni dei genitori rispetto alla propria capacità di sostenere i figli nel percorso scolastico, motivarli, prevenire problemi a scuola, influenzare la relazione con gli insegnanti e contribuire alla qualità dell'ambiente scolastico.	13

Lo strumento è stato concepito per offrire un quadro completo degli aspetti familiari in grado di influenzare il benessere scolastico degli studenti, integrando dimensioni emotive, relazionali, organizzative e di autoefficacia genitoriale. La sua struttura modulare consente di rilevare sia eventuali segnali precoci osservati dai genitori di rischio di dispersione sia le risorse che le famiglie possono attivare per sostenere il percorso educativo dei figli. Prima dell'analisi statistica, i dati raccolti sono stati importati e trattati preliminarmente in Excel, con l'obiettivo di effettuare un'accurata pulizia del dataset. Successivamente, il dataset pulito è stato analizzato mediante il *software Jamovi*, utilizzando statistiche descrittive, in coerenza con la natura esplorativa dell'indagine, al fine di individuare tendenze ricorrenti e potenziali aree di vulnerabilità o di forza nelle percezioni e nelle pratiche dei genitori coinvolti. Tale impostazione metodologica si colloca pienamente all'interno degli obiettivi del progetto TALENTED, volto non solo a prevenire l'abbandono scolastico ma anche a promuovere un dialogo costruttivo tra la scuola e le famiglie, fondato sulla collaborazione, sull'ascolto e sulla valorizzazione delle competenze educative genitoriali.

9.4 Risultati

I risultati verranno presentati suddivisi in sotto-paragrafi tematici coerentemente con la struttura del questionario presentata nel paragrafo precedente, al fine di restituire una lettura sistematica di tutti gli aspetti indagati.

9.4.1 Coinvolgimento scolastico e segnali di interesse percepiti

La maggioranza dei genitori, per quanto riguarda il coinvolgimento scolastico, percepisce una partecipazione complessivamente positiva dei figli alle attività scolastiche. In particolare, il 69.7% dei rispondenti valuta il coinvolgimento come abbastanza elevato, mentre un ulteriore 15.2% lo considera molto elevato. Una quota pari al 15.2% riferisce invece un coinvolgimento poco soddisfacente, mentre nessun genitore segnala una totale assenza di partecipazione alle attività scolastiche. Nel complesso, questi dati suggeriscono una percezione prevalentemente favorevole dell'impegno scolastico degli studenti, pur in presenza di una minoranza che evidenzia livelli più contenuti di coinvolgimento. Accanto a tale valutazione positiva, emergono tuttavia alcuni segnali di criticità. Alla domanda relativa all'eventuale manifestazione di disinteresse verso la frequenza scolastica, il 27.3% dei genitori riferisce che il/la figlio/a ha mostrato, almeno in alcuni momenti, una ridotta motivazione a frequentare la scuola, mentre il 69.7% esclude tale possibilità e una percentuale residuale (3%) dichiara di

non saper rispondere. Le cause del disinteresse dei propri figli vengono attribuite prevalentemente a difficoltà negli studi (67%) e a mancanza di motivazione (44%). In misura minore, vengono segnalati problemi relazionali con i compagni (22%) e criticità nel rapporto con gli insegnanti (22%), suggerendo una prevalenza di fattori di tipo didattico-motivazionale rispetto a quelli relazionali. Coerentemente con tali risultati, la maggior parte dei genitori (81.8%) dichiara che il/la figlio/a non ha manifestato difficoltà significative nella frequenza scolastica. Tuttavia, una quota pari al 18.2% riferisce la presenza di difficoltà più strutturate. Anche in questo caso, le motivazioni addotte sono riconducibili principalmente a difficoltà negli studi (83%), seguite dalla mancanza di motivazione (33%). In un numero più contenuto di casi (17%), le difficoltà vengono associate a una ridotta voglia di studiare legata all'uso dei social media, evidenziando l'emergere di nuovi fattori di distrazione percepiti come rilevanti nel vissuto scolastico degli studenti. Nonostante la presenza di questi segnali di fragilità, la grande maggioranza dei genitori (84.8%) riferisce che il/la figlio/a non ha mai espresso l'intenzione di interrompere il percorso di studi dopo la scuola secondaria di I grado. Solo una percentuale limitata (9.1%) segnala l'emergere di tale intenzione, mentre il 6.1% dichiara di non essere certo al riguardo. Questo dato suggerisce che, pur in presenza di difficoltà e momenti di disinteresse, il progetto formativo degli studenti risulta nel complesso ancora solido e sostenuto, anche grazie alla percezione di supporto familiare.

9.4.2 Strategie di supporto familiare e percezione del rapporto scuola-famiglia

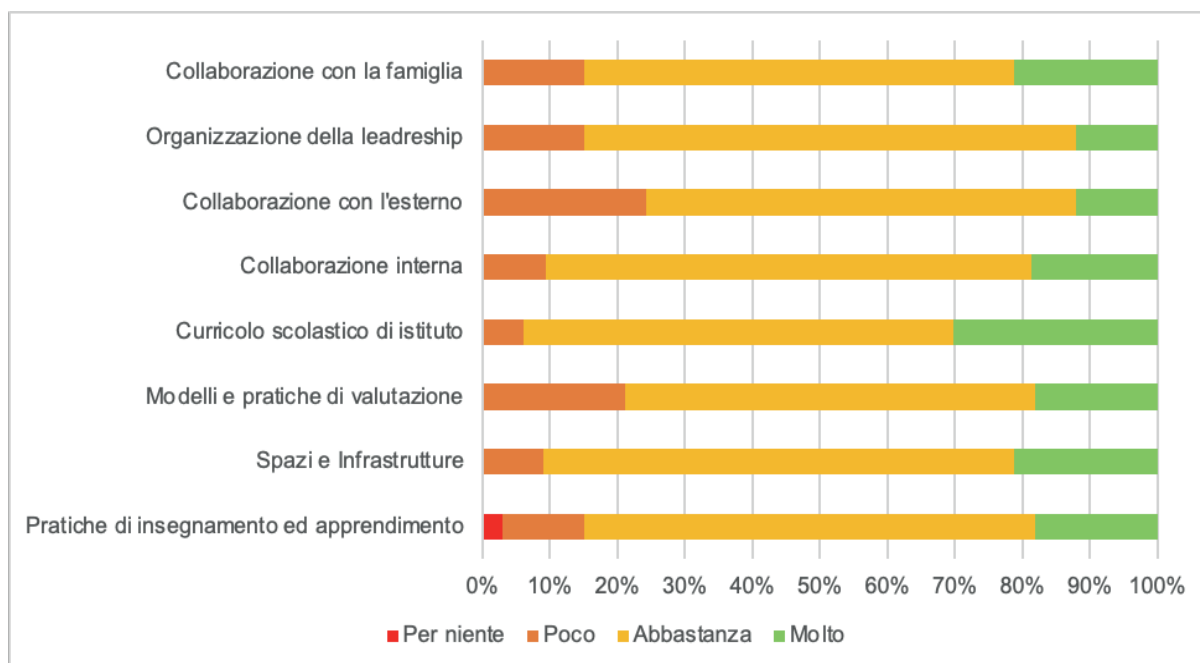
I dati relativi al supporto familiare evidenziano una partecipazione significativa dei genitori nel percorso scolastico dei figli attraverso strategie educative e di monitoraggio dei tempi di studio e del rendimento degli studenti. Per quanto riguarda l'impegno quotidiano nello studio, quasi la metà dei genitori (48.5%) riferisce che il/la figlio/a dedica da una a due ore al giorno allo studio a casa, mentre il 30.3% indica un impegno compreso tra due e tre ore. Una quota pari al 21.2% segnala invece un tempo inferiore a un'ora giornaliera, suggerendo una certa eterogeneità nelle abitudini di studio.

In relazione alle strategie motivazionali adottate dalle famiglie, emerge come la modalità più frequentemente utilizzata sia il dialogo sull'importanza dell'istruzione, indicata dall'82% dei genitori. Accanto a questa strategia, oltre la metà del campione (52%) fa ricorso al sostegno emotivo, mentre il 42% dichiara di monitorare attivamente il rendimento scolastico come forma di supporto. Meno diffuse risultano invece strategie di tipo più strumentale, quali il coinvolgimento in attività extrascolastiche (15%) o l'utilizzo di premi e incentivi (12%). Nel complesso, tali dati suggeriscono una prevalenza di approcci educativi basati sulla

comunicazione, sul supporto emotivo e sulla responsabilizzazione, piuttosto che su meccanismi di rinforzo esterno. Tale tendenza trova ulteriore conferma nella valutazione del coinvolgimento genitoriale nel monitoraggio del rendimento scolastico. La maggioranza dei genitori si definisce infatti molto attiva (51.5%) o moderatamente attiva (42.4%), mentre solo una percentuale marginale (6.1%) si percepisce come poco coinvolta. Coerentemente con tali dichiarazioni, il 90.9% dei genitori afferma di controllare regolarmente il registro elettronico, a fronte di una minoranza esigua che lo consulta solo occasionalmente.

Per quanto riguarda la valutazione del grado di innovazione della scuola (Figura 9.1), le percezioni dei genitori risultano nel complesso ampiamente positive, seppur differenziate in base agli ambiti considerati. In relazione alle pratiche di insegnamento e apprendimento, la maggioranza dei genitori esprime una valutazione favorevole, con il 67% che le giudica abbastanza innovative e il 18% molto innovative. Solo una minoranza segnala livelli ridotti di innovazione (poco: 12%; per niente: 3%), suggerendo una sostanziale fiducia nelle metodologie didattiche adottate.

Figura 9.1. Valutazione del grado di innovazione della scuola



Una valutazione particolarmente positiva emerge rispetto agli spazi e alle infrastrutture, considerati abbastanza innovativi dal 70% dei genitori e molto innovativi dal 21%, mentre nessun rispondente esprime un giudizio di totale assenza di innovazione. Analogamente, il curricolo scolastico di istituto riceve giudizi prevalentemente favorevoli, con il 64% che lo valuta abbastanza innovativo e una quota significativa (30%) che lo considera molto

innovativo, configurandosi come uno degli ambiti maggiormente apprezzati. Per quanto riguarda i modelli e le pratiche di valutazione, sebbene prevalgano valutazioni positive (abbastanza: 61%; molto: 18%), si osserva una percentuale più elevata di giudizi poco innovativi (21%), suggerendo una percezione più critica su questo specifico aspetto del funzionamento scolastico. La collaborazione interna viene valutata favorevolmente dalla maggior parte dei genitori, con il 72% che la considera abbastanza innovativa e il 19% molto innovativa. Valutazioni simili emergono per l'organizzazione della *leadership*, giudicata abbastanza innovativa dal 73% del campione, sebbene una quota del 15% la ritenga poco innovativa.

L'ambito che presenta le valutazioni più critiche è rappresentato dalla collaborazione con l'esterno, per la quale il 24% dei genitori esprime un giudizio di poca innovazione, a fronte di un 64% che la valuta abbastanza innovativa e solo il 12% molto innovativa. Questo dato suggerisce la percezione di una collaborazione con il territorio ancora migliorabile. Infine, la collaborazione con la famiglia è valutata positivamente dalla maggioranza dei rispondenti (abbastanza: 64%; molto: 21%), pur registrando una quota del 15% di giudizi negativi. Nel complesso, la scuola viene percepita dai genitori come un contesto dinamico e orientato all'innovazione, in particolare per quanto riguarda le pratiche didattiche, il curriculum e l'organizzazione interna. Tuttavia, emergono alcune aree di potenziale sviluppo, soprattutto sul versante dei modelli di valutazione e della collaborazione con l'esterno, che i genitori individuano come ambiti prioritari di miglioramento.

9.4.3 Contesto socioeconomico, relazioni sociali e aspettative educative dei genitori

I risultati relativi al contesto socioeconomico evidenziano una percezione articolata dell'influenza delle condizioni familiari sul percorso scolastico dei figli. In particolare, quasi la metà dei genitori (48.5%) ritiene che la situazione economica familiare influisca moderatamente sulla carriera scolastica, mentre una quota più contenuta (15.2%) ne sottolinea un impatto elevato. Al contrario, il 24.2% dei rispondenti afferma che la dimensione economica non incida in alcun modo sul percorso educativo, e il 12.1% la considera poco rilevante. Tali dati suggeriscono una percezione non univoca del peso delle risorse economiche, con una prevalenza di valutazioni intermedie.

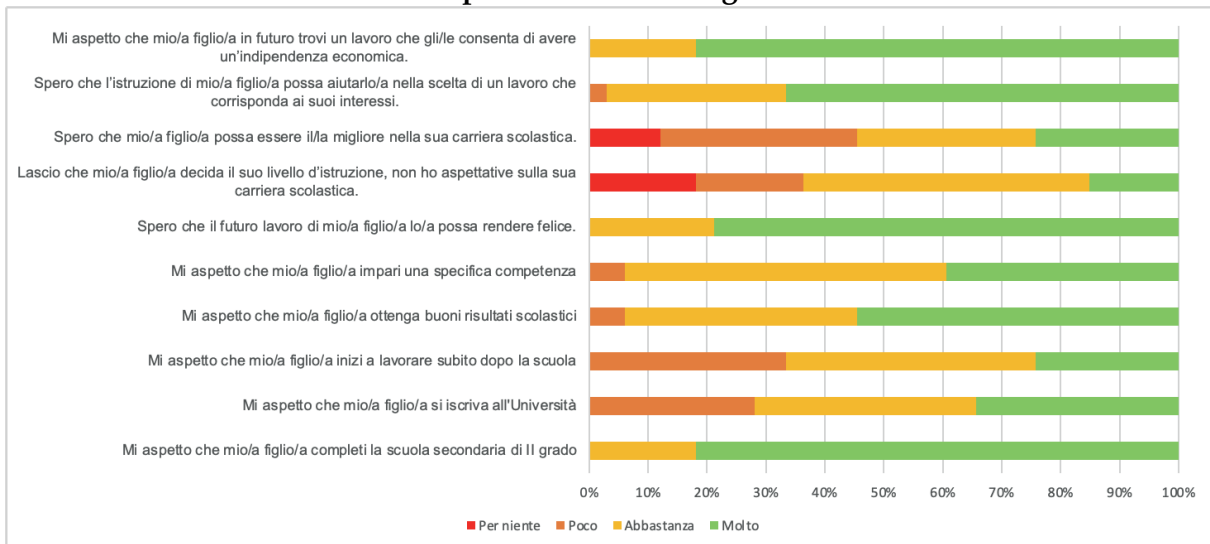
Per quanto riguarda la partecipazione ad attività extrascolastiche, quasi la metà degli studenti (45.5%) vi prende parte regolarmente, mentre il 27.3% vi partecipa solo occasionalmente e una quota analoga (27.3%) non risulta coinvolta in tali attività. Questo dato indica una discreta

diffusione delle esperienze educative extrascolastiche, riconosciute in letteratura come potenziali fattori protettivi rispetto al rischio di dispersione.

Relativamente all'influenza delle amicizie sul percorso scolastico, la maggioranza dei genitori (51.5%) valuta tale influenza come positiva, mentre il 45.5% la considera neutra. Solo una percentuale marginale (3%) ritiene che le relazioni amicali abbiano un impatto negativo. Nel complesso, emerge una percezione prevalentemente favorevole del contesto relazionale dei figli.

Un aspetto centrale dell'indagine riguarda le aspettative educative e professionali dei genitori (Figura 9.2), che risultano complessivamente elevate e orientate al successo formativo.

Figura 9.2. Distribuzione delle aspettative genitoriali rispetto al percorso scolastico e professionale dei figli



La quasi totalità dei genitori si aspetta che il/la figlio/a completi la scuola secondaria di II grado (abbastanza: 18%; molto: 82%) e che in futuro possa raggiungere una indipendenza economica attraverso il lavoro (abbastanza: 18%; molto: 82%). Analogamente, emerge un forte auspicio che il futuro lavoro possa rendere i figli soddisfatti e realizzati (abbastanza: 21%; molto: 79%) e che l'istruzione li supporti nella scelta di un percorso professionale coerente con i propri interessi (abbastanza: 30%; molto: 67%). Per quanto riguarda il proseguimento degli studi universitari, le aspettative risultano più differenziate: una parte consistente dei genitori esprime un accordo abbastanza (38%) o molto (34%) con questa prospettiva, mentre il 28% manifesta un livello ridotto di aspettativa. Analogamente, l'idea che i figli possano iniziare a lavorare subito dopo la scuola raccoglie consensi più moderati, con una distribuzione più equilibrata tra le diverse modalità di risposta. Le aspettative relative al raggiungimento di buoni risultati scolastici e all'acquisizione di competenze specifiche risultano invece ampiamente condivise, con una netta prevalenza di giudizi positivi.

Interessante è inoltre il dato relativo alla libertà decisionale attribuita ai figli: una parte dei genitori dichiara di lasciare al figlio la scelta del proprio livello di istruzione (abbastanza: 48%; molto: 15%), mentre una quota non trascurabile esprime una posizione di disaccordo (per niente: 18%; poco: 18%), indicando la coesistenza di modelli educativi più o meno direttivi. Rispetto ai fattori ritenuti utili per sostenere la motivazione scolastica, infine, emerge con chiarezza l'importanza attribuita al supporto emotivo, indicato dal 91% dei genitori. Seguono, con percentuali più contenute ma significative, il tutoraggio individuale (33%), una maggiore attenzione da parte degli insegnanti (33%) e il coinvolgimento in attività extrascolastiche (30%). Questi risultati confermano il ruolo centrale attribuito alle dimensioni relazionali e di accompagnamento personalizzato nel contrasto al rischio di disaffezione e abbandono scolastico.

9.4.4 Motivazione e prestazioni scolastiche percepite

I dati relativi alla motivazione scolastica mostrano una percezione complessivamente positiva dell'interesse degli studenti verso le attività scolastiche. In particolare, la maggioranza dei genitori riferisce che il/la figlio/a manifesta un interesse abbastanza elevato (57.6%) o molto elevato (30.3%), mentre una quota più contenuta (12.1%) segnala un interesse poco marcato. Nessun genitore indica una totale assenza di interesse per le attività scolastiche, suggerendo una partecipazione emotiva e cognitiva generalmente preservata. In relazione al passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, oltre la metà dei genitori (51.5%) osserva un miglioramento nel comportamento scolastico del/la figlio/a, mentre il 42.4% non rileva cambiamenti sostanziali. Solo una minoranza (6.1%) segnala un peggioramento, indicando che il passaggio di ordine scolastico, pur rappresentando una fase potenzialmente critica, è stato vissuto in modo sostanzialmente positivo dalla maggior parte degli studenti. Per quanto riguarda le cause percepite di un eventuale calo della motivazione, i genitori individuano principalmente le difficoltà nei compiti (48%) e i problemi personali o emotivi (45%) come fattori maggiormente rilevanti. Seguono la mancanza di sostegno da parte degli insegnanti (24%) e i problemi familiari (18%), mentre il bullismo (9%) e l'uso dello *smartphone* (3%) vengono indicati con minore frequenza. Nel complesso, tali risultati evidenziano come le difficoltà motivazionali siano attribuite soprattutto a fattori interni allo studente e al processo di apprendimento, più che a elementi esterni o tecnologici. Rispetto alle strategie ritenute efficaci dai genitori per prevenire l'abbandono scolastico (Tabella 9.2), emerge un ampio consenso sull'importanza di un maggiore supporto educativo, indicato dal 73% dei genitori.

Tabella 9.2. Soluzioni fornite dai genitori per la prevenzione dell'abbandono scolastico

Soluzioni per prevenire l'abbandono scolastico	Frequenze	% del Totale
Maggiore supporto educativo	24	73%
Migliore comunicazione scuola-famiglia	18	55%
Partecipazione a programmi extrascolastici	11	33%
Consulenza psicologica	6	18%
Migliore comunicazione con i docenti	2	6%

Seguono la necessità di una migliore comunicazione scuola-famiglia (55%) e la partecipazione a programmi extrascolastici (33%). Una parte più contenuta del campione sottolinea il ruolo della consulenza psicologica (18%) e di una migliore comunicazione con i docenti (6%). Tali dati confermano l'attenzione dei genitori verso interventi di tipo educativo e relazionale, considerati fondamentali per sostenere la motivazione e favorire la continuità del percorso scolastico.

9.4.5 Autoefficacia genitoriale percepita nel coinvolgimento nelle attività scolastiche dei figli

L'ultimo ambito di analisi riguarda l'autoefficacia genitoriale percepita nel coinvolgimento nelle attività scolastiche dei figli, rilevata attraverso la scala AGCAS/1 (Pastorelli & Gerbino, 2001). Tale dimensione misura le convinzioni dei genitori circa la propria capacità di sostenere, motivare e guidare i figli nel percorso scolastico, rappresentando un costrutto centrale nei processi educativi e nella prevenzione delle difficoltà scolastiche.

Nel campione complessivo, i padri (N=11) riportano un punteggio medio di 45.09 (ds=4.27), valore lievemente inferiore rispetto alla media normativa di riferimento (46,05), ma comunque prossimo ad essa. Le madri (N=22) mostrano invece una media pari a 42.41 (ds=10.17), sensibilmente più bassa rispetto alla media normativa (47.75), evidenziando una minore percezione di efficacia nel coinvolgimento scolastico dei figli.

L'analisi per contesto territoriale consente di approfondire ulteriormente queste differenze. I padri della sede di Cagliari presentano una media (46; ds=5.15) sostanzialmente allineata ai valori normativi, suggerendo una percezione di autoefficacia coerente con quella rilevata nei campioni di riferimento. Al contrario, le madri della stessa sede (m=43.5; ds=11.72) mostrano valori inferiori rispetto ai dati normativi, confermando una tendenza alla sottostima delle proprie competenze educative in ambito scolastico. Una dinamica analoga emerge nella sede del Molise, dove i padri (m=44.3; ds=3.93) si collocano leggermente al di sotto della media normativa, mentre le madri (m=40.8; ds=7.77) evidenziano il livello più basso di autoefficacia percepita tra i sottogruppi analizzati. Complessivamente, i risultati indicano una costante

differenza di genere, con le madri che tendono a percepirsi meno efficaci rispetto ai padri nel sostenere il percorso scolastico dei figli.

Tale andamento appare particolarmente significativo se confrontato con i dati normativi riportati da Pastorelli e Gerbino (2001), nei quali le madri tendevano a riportare livelli di autoefficacia uguali o superiori a quelli dei padri. Tuttavia, questo confronto va necessariamente letto alla luce di un quadro storico, economico e sociale profondamente mutato rispetto al periodo in cui lo strumento è stato validato. Nel corso degli ultimi venticinque anni, i cambiamenti intervenuti nelle politiche sociali, nelle configurazioni familiari e nella rappresentazione dei ruoli genitoriali hanno trasformato in modo sostanziale le aspettative e le responsabilità attribuite ai genitori, e in particolare alle madri. Nel presente studio, le madri mostrano una maggiore variabilità interna e una percezione di efficacia complessivamente più contenuta rispetto ai padri. Questo dato non va interpretato in termini di minori competenze educative, ma può piuttosto riflettere una maggiore consapevolezza delle complessità del ruolo genitoriale e delle difficoltà che caratterizzano i percorsi scolastici nella fase adolescenziale. Come evidenziato in letteratura, sulle madri gravano spesso attese sociali più elevate rispetto alla loro capacità di rispondere in modo efficace e flessibile ai mutevoli bisogni di sviluppo dei figli, soprattutto in contesti caratterizzati da elevata complessità educativa e relazionale (Olivari et al., 2015; Russo et al., 2023). In questa prospettiva, livelli più bassi di autoefficacia percepita possono essere letti non tanto come un indice di fragilità, quanto come l'espressione di una maggiore autocriticità e responsabilizzazione, che porta le madri a valutare il proprio ruolo con maggiore cautela. Tali risultati sollecitano una lettura qualitativa e contestualizzata del costrutto di autoefficacia genitoriale e pongono interrogativi che meritano di essere approfonditi in futuri studi, anche attraverso metodologie miste, al fine di esplorare come le trasformazioni sociali e culturali influenzino le rappresentazioni soggettive della genitorialità. Nel complesso, i risultati suggeriscono che, pur in presenza di un elevato coinvolgimento pratico e relazionale da parte dei genitori, la percezione di autoefficacia genitoriale – in particolare nelle madri – risulti più contenuta rispetto ai parametri normativi. Tale scostamento non va interpretato in termini di carenza di competenze, quanto piuttosto come espressione di una maggiore consapevolezza delle complessità educative e delle sfide che caratterizzano l'accompagnamento dei figli nei percorsi scolastici contemporanei. In questa prospettiva, emerge l'importanza di interventi di supporto e di accompagnamento alla genitorialità che non si limitino al potenziamento di abilità individuali, ma che favoriscano spazi di confronto, riconoscimento e condivisione delle responsabilità educative tra scuola e famiglia. Rafforzare la fiducia nelle proprie competenze educative, soprattutto in relazione al sostegno scolastico e alla collaborazione con l'istituzione

scolastica, appare dunque un obiettivo rilevante non tanto in una logica riparativa, quanto in una prospettiva di valorizzazione delle risorse genitoriali. In tale cornice, l'autoefficacia genitoriale si conferma una leva fondamentale non solo per il benessere degli studenti, ma anche per la costruzione di un'alleanza educativa scuola-famiglia solida e duratura, capace di rispondere in modo condiviso alle trasformazioni e alle sfide dei contesti educativi attuali.

9.5 Considerazioni alla luce delle risultanze empiriche

Alla luce delle risultanze empiriche emerse dall'indagine condotta nell'ambito del progetto TALENTED, il presente contributo conferma in modo chiaro il ruolo cruciale che il coinvolgimento e l'autoefficacia genitoriale rivestono nei processi di prevenzione della dispersione scolastica. I dati raccolti delineano un quadro complessivamente positivo, nel quale i genitori si percepiscono come figure attive e partecipi nel percorso educativo dei figli, capaci di mettere in atto strategie di supporto quotidiano fondate prevalentemente sul dialogo, sul sostegno emotivo e sul monitoraggio del rendimento scolastico. Tali pratiche, ampiamente riconosciute dalla letteratura come fattori protettivi, sembrano contribuire a mantenere, nella maggior parte dei casi, un buon livello di coinvolgimento scolastico e una progettualità formativa ancora solida, nonostante la presenza di difficoltà e momenti di disaffezione tipici della fase adolescenziale.

Allo stesso tempo, l'analisi mette in evidenza la presenza di alcune criticità che meritano particolare attenzione. In primo luogo, sebbene la maggioranza dei genitori non segnali intenzioni esplicite di abbandono scolastico da parte dei figli, emergono segnali di fragilità legati soprattutto alle difficoltà negli studi e alla mancanza di motivazione, fattori che rappresentano notoriamente antecedenti significativi del rischio di dispersione. In questo senso, i risultati suggeriscono l'importanza di intervenire precocemente su tali dimensioni, rafforzando le competenze di studio, sostenendo la motivazione e promuovendo esperienze scolastiche percepite come significative e coerenti con gli interessi degli studenti. Un ulteriore elemento di riflessione riguarda il ruolo attribuito dai genitori alle dimensioni relazionali: il supporto emotivo, la qualità delle relazioni con i pari e l'attenzione da parte degli insegnanti emergono come leve fondamentali per sostenere la continuità del percorso scolastico, confermando la natura multidimensionale del fenomeno della dispersione.

Particolarmente rilevanti appaiono inoltre i risultati relativi all'autoefficacia genitoriale percepita. Pur in presenza di un elevato livello di coinvolgimento pratico, i genitori – e in particolare le madri – tendono a valutare in modo più critico la propria capacità di incidere efficacemente sul percorso scolastico dei figli. Tale dato, in controtendenza rispetto a quanto

rilevato nei campioni normativi, potrebbe riflettere una maggiore consapevolezza delle complessità educative legate all'adolescenza, ma anche un carico emotivo e di responsabilità che rischia di tradursi in una sottostima delle proprie competenze. Questa discrepanza tra impegno agito e percezione di efficacia sottolinea la necessità di interventi di empowerment genitoriale, finalizzati non solo a fornire strumenti operativi, ma anche a rafforzare la fiducia dei genitori nel proprio ruolo educativo e nella possibilità di incidere positivamente sul benessere scolastico dei figli.

È inoltre fondamentale considerare un importante limite interpretativo dell'indagine: i genitori che hanno risposto al questionario non rappresentano la totalità delle famiglie coinvolte nel progetto, ma verosimilmente una fascia particolarmente attenta, presente e sensibile alle dinamiche scolastiche. Questo aspetto suggerisce che le criticità rilevate potrebbero essere ancora più accentuate nelle famiglie meno coinvolte o maggiormente distanti dall'istituzione scolastica, che risultano spesso le più difficili da intercettare ma anche le più esposte al rischio di dispersione. Tale considerazione rafforza ulteriormente l'urgenza di sviluppare strategie di coinvolgimento capaci di raggiungere anche le famiglie più fragili, promuovendo modalità di comunicazione inclusive, flessibili e culturalmente sensibili.

Nel complesso, le evidenze emerse indicano che il contrasto alla dispersione scolastica non può prescindere da una visione sistemica, nella quale scuola e famiglia operano in una logica di corresponsabilità educativa. La scuola è chiamata non solo a innovare le pratiche didattiche e valutative, ma anche a costruire spazi strutturati di dialogo e collaborazione con le famiglie, riconoscendone il ruolo e valorizzandone le competenze. Parallelamente, il rafforzamento dell'autoefficacia genitoriale si configura come una leva strategica per sostenere la motivazione degli studenti, promuovere la continuità dei percorsi formativi e prevenire l'abbandono scolastico. In questa prospettiva, i risultati del presente contributo offrono indicazioni utili per la progettazione di interventi integrati e multilivello, orientati non solo alla riduzione del rischio di dispersione, ma anche alla costruzione di contesti educativi più inclusivi, resilienti e capaci di rispondere ai bisogni complessi degli studenti e delle loro famiglie.

Bibliografia

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2022). *La dispersione scolastica in Italia: Un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta.*
- Batini, F., & Bartolucci, M. (Eds.). (2016). *Dispersione scolastica: Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla.* FrancoAngeli.
- Bi, X., & Wang, S. (2021). Parent-adolescent communication quality and life satisfaction: The mediating roles of autonomy and future orientation. *Psychology Research and Behavior Management, 14*, 1091–1099.
- Boffo, V. (2008). Genitori di figli adolescenti: “Aver cura” con la parola. *Rivista Italiana di Educazione Familiare, 1*, 101–109.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *International handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 191–205). Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597.
- Caprara, G. V., Regalia, C., & Scabini, E. (2001). Autoefficacia familiare. In G. V. Caprara (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia* (pp. 63–86). Erickson.
- Cascioli, R. (2021). *Cicli di audizioni sul tema della dispersione scolastica.*
- Cattellino, E., Calandri, E., & Bonino, S. (2001). Il contributo della struttura e del funzionamento familiare nella promozione del benessere di adolescenti di diversa fascia di età. *Età Evolutiva, 69*, 7–18.
- Cattellino, E., Chirumbolo, A., Baiocco, R., Calandri, E., & Morelli, M. (2021). School achievement and depressive symptoms in adolescence: The role of self-efficacy and peer relationships at school. *Child Psychiatry & Human Development, 52*(4), 571–578.
- Checchi, D. (Ed.). (2015). *LOST: Dispersione scolastica. Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore.* Ediesse.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294–304.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1–22.
- Froiland, J. M., & Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education, 17*(1), 1–17.

- Lionetti, F., Palladino, B. E., Moses Passini, C., Casonato, M., Hamzallari, O., Ranta, M., & Keijsers, L. (2019). The development of parental monitoring during adolescence: A meta-analysis. *European Journal of Developmental Psychology, 16*(5), 552–580.
- Majzud, R., & Rais, M. M. (2010). Teachers' and parents' perceptions on effective strategies for dropout prevention. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 9*, 1036–1041.
- MIUR. (2017). *La dispersione scolastica in Italia*.
- Nguyen, G.-N. T., Harvard, B., & Otto, B. (2021). Parental involvement and high school dropout: Perspectives from students, parents, and mathematics teachers. *European Journal of Educational Research, 11*(1), 469–480.
- Olivari, M. G., Hertfelt Wahn, E., Maridaki-Kassotaki, K., Antonopoulou, K., & Confalonieri, E. (2015). Adolescent perceptions of parenting styles in Sweden, Italy and Greece: An exploratory study. *Europe's Journal of Psychology, 11*(2), 244–258.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy, 22*(2), 144–167.
- Özyıldırım, G. (2024). Does parental involvement affect student academic motivation? A meta-analysis. *Current Psychology, 43*, 29235–29246.
- Palmonari, A. (Ed.). (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino.
- Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: Quali strategie di intervento? *Lifelong Lifewide Learning, 13*(30), 52–64.
- Pastorelli, C., & Gerbino, M. (2001). Autoefficacia genitoriale. In G. V. Caprara (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia: Costrutti e strumenti* (pp. xx–xx). Erickson.
- Pedditz, M. L., Fadda, R., & Lucarelli, L. (2022). Risk and protective factors associated with student distress and school dropout: A comparison between the perspectives of preadolescents, parents, and teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(19), 12589.
- Pedditz, M. L., Nonnis, M., & Massidda, D. (2016). Assertività e soddisfazione degli studenti nelle transizioni scolastiche: Una ricerca nella scuola secondaria superiore. *Psicologia della Salute, 2*, 43–62.
- Pinquart, M., & Ebeling, M. (2020). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 32*(2), 463–480.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropouts. *American Journal of Education, 107*(1), 1–35.
<https://doi.org/10.1086/444201>

- Russo, C., De Angelis, S., Barni, D., Zagrean, I., Cavagnis, L., & Danioni, F. (2023). Genitori di figli adolescenti: I valori personali sono risorse nella promozione dell'autoefficacia genitoriale? *Psicologia Sociale*, 18(2), 1–22.
- Santagati, M. (2015). Indicatori di dispersione scolastica: Un quadro internazionale. *Scuola Democratica*, 2, 395–410.
- Schrodt, P., Witt, P. L., & Messersmith, A. S. (2008). A meta-analytical review of family communication patterns and their associations with information processing, behavioral, and psychosocial outcomes. *Communication Monographs*, 75(3), 248–269.
- Secci, C. (2017). *I giovani, il dolore e la crescita: Cultura, formazione, prospettive educative*. Edizioni Junior.
- Shao, Y., Kang, S., Lu, Q., Zhang, C., & Li, R. (2024). How peer relationships affect academic achievement among junior high school students: The chain mediating roles of learning motivation and learning engagement. *BMC Psychology*, 12, Article 278.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146.
- Steinberg, L. D. (1990). Interdependence in the family: Autonomy, conflicts and harmony in the parent-adolescent relationship. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255–276). Harvard University Press.
- Stull, J. C. (2013). Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement. *Research in Education*, 90(1), 53–67.
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605–644.

Allegato 9.1 - Questionario per i genitori sulla dispersione scolastica

Sezione 1: Informazioni demografiche

1. Inserire il codice che le è stato fornito:
2. Indichi la sua età in cifre (es. 45)
3. Ruolo genitoriale: Madre Padre
4. Indichi il suo titolo di studio
 - Licenza media
 - Diploma di scuola superiore
 - Diploma di Laurea
 - Scuola di Specializzazione
 - Dottorato di ricerca
5. Indichi la sua città di residenza
6. Indichi la distanza in km tra la sua residenza e la scuola di suo/a figlio/a

Sezione 2: Coinvolgimento scolastico

- 2.1. Quanto è coinvolto suo/a figlio/a nelle attività scolastiche?
[Scala: Molto, Abbastanza, Poco, Per niente]
- 2.2. Suo/a figlio/a ha mai manifestato disinteresse a frequentare la scuola? [Scala: Sì, No, Non saprei]
 - 2.2.1. Se sì, quali sono state le cause principali? (selezioni tutte le risposte che ritiene pertinenti)
 - 2.1.1a. Difficoltà negli studi
 - 2.1.1b. Problemi con i compagni
 - 2.1.1c. Problemi con gli insegnanti
 - 2.1.1d. Situazioni familiari difficili
 - 2.1.1e. Mancanza di motivazione
 - 2.1.1f. Altro (specificare): _____
- 2.3. Suo/a figlio/a ha mai manifestato difficoltà a frequentare la scuola? [Scala: Sì, No, Non saprei]
 - 2.3.1. Se sì, quali sono state le cause principali? (selezioni tutte le risposte che ritiene pertinenti)
 - 2.3.1a. Difficoltà negli studi
 - 2.3.1b. Problemi con i compagni
 - 2.3.1c. Problemi con gli insegnanti
 - 2.3.1d. Situazioni familiari difficili

2.3.1e Mancanza di motivazione

2.3.1f Altro (specificare): _____

2.4. Suo/a figlio/a ha mai espresso l'intenzione di non proseguire gli studi dopo la scuola secondaria di I grado? [Scala: Sì, No, Non saprei]

Sezione 3: Supporto familiare

3.1. Quante ore al giorno suo/a figlio/a dedica allo studio a casa?

[Scala: Meno di 1 ora, 1-2 ore, 2-3 ore, Più di 3 ore]

3.2. Quali strategie utilizza per motivare suo/a figlio/a a impegnarsi negli studi? (selezioni tutte le risposte che ritiene pertinenti)

- Discussioni sull'importanza dell'istruzione
- Premi o incentivi
- Sostegno emotivo
- Controllo del rendimento scolastico
- Coinvolgimento in attività extrascolastiche
- Altro (specificare): _____

3.3. Come valuta il suo coinvolgimento nel monitorare il rendimento scolastico di suo/a figlio/a?

- Molto attivo
- Moderatamente attivo
- Poco attivo
- Per niente attivo

3.4. Quanto frequentemente controlla il registro elettronico? [Scala: Sì, regolarmente, Qualche volta, No]

3.5. Come valuta il grado di innovazione di questa scuola rispetto a:

[Scala: Per niente, Poco, Abbastanza, Molto]

3.5.a Pratiche di insegnamento ed apprendimento

3.5.b Spazi e infrastrutture

3.5.c Modelli e pratiche di valutazione

3.5.d Curricolo scolastico di istituto

3.5.e Collaborazione interna

3.5.f Collaborazione con l'esterno

3.5.g Organizzazione della leadership

3.5.h Collaborazione con la famiglia

Sezione 4: Contesto sociale ed economico

4.1 Quanto pensa che la situazione economica familiare influisca sulla carriera scolastica di suo/a figlio/a?

- Molto
- Moderatamente
- Poco
- Per niente

4.2 Suo/a figlio/a partecipa ad attività extrascolastiche (sport, teatro, volontariato etc.)?

- Sì, regolarmente
- Qualche volta
- No

4.3 Ritieni che le amicizie di suo/a figlio/a abbiano un'influenza positiva o negativa sul suo percorso scolastico? [Scala: Positiva, Negativa, Neutra]

4.4 Quanto è in accordo con le seguenti affermazioni? [Scala: Molto, Abbastanza, Poco, Per niente]

4.4a Mi aspetto che mio/a figlio/a completi la scuola secondaria di II grado

4.4b Mi aspetto che mio/a figlio/a si iscriva all'Università

4.4c Mi aspetto che mio/a figlio/a inizi a lavorare subito dopo la scuola

4.4d Mi aspetto che mio/a figlio/a ottenga buoni risultati scolastici.

4.4e Mi aspetto che mio/a figlio/a impari una specifica competenza.

4.4f Spero che il futuro lavoro di mio/a figlio/a lo/a possa rendere felice.

4.4g Lascio che mio/a figlio/a decida il suo livello d'istruzione, non ho aspettative sulla sua carriera scolastica.

4.4h Spero che mio/a figlio/a possa essere il/la migliore nella sua carriera scolastica.

4.4i Spero che l'istruzione di mio/a figlio/a possa aiutarlo/a nella scelta di un lavoro che corrisponda ai suoi interessi.

4.4l Mi aspetto che mio/a figlio/a in futuro trovi un lavoro che gli/le consenta di avere un'indipendenza economica.

4.5 Cosa pensa possa aiutare suo/a figlio/a a rimanere motivato nel continuare la scuola? (risposta multipla con + possibili scelte)

4.5a Supporto emotivo

4.5b Tutoraggio individuale

4.5c Coinvolgimento in attività extrascolastiche

4.5d Più attenzione da parte degli insegnanti

4.5e Altro (specificare): _____

Sezione 5: Motivazione e prestazioni

5.1 Suo/a figlio/a mostra interesse per le attività scolastiche? [Scala: Molto, Abbastanza, Poco, Per niente]

5.2 Rispetto al passaggio dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado, ha notato dei cambiamenti nel comportamento di suo/a figlio/a?

- Sì, è migliorato/a
- Sì, è peggiorato/a
- No, non ho notato nessun cambiamento

5.3 Quali crede siano le cause principali di un eventuale calo della motivazione scolastica? (scelta multipla con + risposte possibili)

- Difficoltà nei compiti
- Bullismo
- Mancanza di sostegno da parte degli insegnanti
- Problemi familiari
- Problemi personali o emotivi
- Altro (specificare): _____

5.4 Quali pensa possano essere le soluzioni per prevenire l'abbandono scolastico? (selezioni tutte le risposte che ritiene pertinenti)

- Maggiore supporto educativo
- Consulenza psicologica
- Migliore comunicazione scuola-famiglia
- Partecipazione a programmi extrascolastici
- Altro (specificare): _____

Sezione 6: Autoefficacia genitoriale

ISTRUZIONI: Le domande del questionario riguardano il suo comportamento e la relazioni con i suoi/e figli/e. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, la migliore risposta è la più spontanea, quella che più si avvicina alla sua esperienza. A ogni domanda bisogna dare una sola risposta mettendo una crocetta sul numero che maggiormente la descrive.

[Scala Likert: 1=per nulla capace; 2=Poco capace; 3=mediamente capace; 4=molto capace; 5=del tutto capace]

6.1. Come genitore, quanto è capace di:

6.1.a. Rendere la scuola importante per i suoi/e figli/e.

6.1.b. Aiutare i suoi/e figli/e fare i compiti.

6.1.c. Motivare i suoi/e figli/e a impegnarsi seriamente a scuola.

6.1.d. Evitare che i suo/ figli/e abbiano problemi a scuola.

6.1.e. Scoraggiare i suoi/e figli/e dal disertare la scuola

6.1.f. Aiutare i suoi/e figli/e a ottenere buoni voti a scuola.

6.1.g. Far piacere la scuola ai suoi/e figli/e.

6.1.h. Convincere i suoi/e figli/e che impegnarsi a scuola permette di avere successo nel futuro.

6.1.i. Influenzare quello che gli insegnanti si aspettano dai suoi/e figli/e a scuola.

6.1.l. Influenzare quello che viene insegnato ai suoi/e figli/e a scuola.

6.1.m. Rendere la scuola il miglior luogo di apprendimento.

6.1.n. Influenzare le attività che si svolgono all'interno della scuola dei suoi/e figli/e.

6.1.o. Rendere la scuola un luogo gradevole e amichevole.

Questo volume presenta una sintesi delle attività svolte dal progetto di ricerca PRIN TALENTED (Teaching And LEarning effectiveness to promote student achievement and prevent school Dropout), promosso da un partenariato interuniversitario che coinvolge gli Atenei di Cagliari, Pegaso e Molise sui fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – Missione 4 ‘Istruzione e Ricerca’ – Componente 2 ‘Dalla Ricerca all’Impresa’ Investimento 1.1 ‘Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN)’.

Il progetto aveva l’obiettivo di comprendere meglio alcuni aspetti del complesso tema della dispersione scolastica e, più precisamente, di sondare la possibilità di contrastarla intervenendo, in particolare, sul lavoro che può essere svolto a scuola.





ISBN 978-88-3312-212-0
e-ISBN 978-88-3312-213-7
DOI <https://doi.org/10.13125/unicapress.978-88-3312-213-7>