

# **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 7

### L'idea progettuale e l'impianto della ricerca.

Giovanni Bonaiuti e Arianna Marras<sup>10</sup>

#### 7.1 Introduzione

Il progetto TALENTED si colloca nel quadro delle ricerche sulla dispersione scolastica che mirano a comprendere su quali azioni valga la pena investire per ridurre e contrastarne la portata. La dispersione, nelle sue diverse accezioni, è un fenomeno multifattoriale: agiscono condizioni familiari e socioeconomiche, fattori culturali, traiettorie migratorie e vulnerabilità che eccedono la responsabilità immediata della scuola; tuttavia, è documentato che vi sono fattori interni all'istituzione scolastica che incidono in modo non marginale sulla probabilità di disaffezione e abbandono. Tra questi, assumono rilievo l'organizzazione delle modalità didattiche, la qualità della relazione insegnante-studente, le bocciature e, più in generale, alcune scelte organizzative (ad esempio, la numerosità delle classi e la differenziazione dei curricula) che possono amplificare o attenuare il rischio. Il progetto intende lavorare proprio su questo piano, partendo dall'idea che, nonostante siano numerosi i fattori, è nella scuola che la dispersione si concretizza, manifestandosi spesso con segnali anticipati di disagio e insofferenza da parte degli studenti. In questa prospettiva, la scuola non va considerata come uno "sfondo" indefinito, ma come l'ambito di indagine e di intervento: il contesto in cui si può lavorare con intenzionalità, e su cui è possibile produrre evidenze utilizzabili. Il progetto assume dunque come punto di partenza la necessità di rilevare in modo sistematico l'impatto del ruolo della scuola e dei docenti sull'abbandono, e di verificare in quale misura pratiche educative innovative possano contribuire a contrastare e ridurre il fenomeno.

Coerentemente con tale impostazione, la ricerca si concentra sulle scuole secondarie di secondo grado, dove la dispersione è più frequente e le transizioni scolastiche e biografiche rendono particolarmente critici i processi di ingaggio e di supporto.

L'intervento sperimentale è stato previsto in tre scuole pilota, una per ciascuno dei territori delle unità di ricerca, selezionate in quanto particolarmente esposte al rischio di dispersione.

---

<sup>10</sup> Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Sono attribuibili a Giovanni Bonaiuti i paragrafi 7.1 e 7.2 e ad Arianna Marras i paragrafi 7.3 e 7.4.

La scelta di lavorare su classi prime risponde a una logica preventiva: il fenomeno tende a manifestarsi nel biennio e, in questa fase, è possibile agire precocemente su condizioni che spesso anticipano l'abbandono, incluse fragilità nelle competenze di base e nelle condizioni di *literacy* di partenza (anche in relazione al cosiddetto *home literacy gap*).

Gli obiettivi generali del progetto possono essere ricondotti a due direttrici complementari. Da un lato, TALENTED intende produrre una conoscenza più fine sulle convinzioni, sulle percezioni e sulle pratiche degli insegnanti rispetto alla dispersione e alla possibilità di sostenere efficacemente gli studenti a rischio; dall'altro, mira a tradurre tale conoscenza in indicazioni operative, utili per elaborare linee guida e buone pratiche trasferibili. L'assunto è che, pur esistendo evidenze di efficacia per programmi di accompagnamento intensivo orientati alla riduzione dell'abbandono, resta cruciale comprenderne la sostenibilità e l'adattabilità ai vincoli e alle opportunità del contesto scolastico specifico: non basta sapere che "funziona" in astratto, occorre verificare — se, come e a quali condizioni — possa funzionare nella scuola reale.

Un ulteriore elemento che motiva l'impianto complessivo della ricerca riguarda lo scarto, spesso osservabile, fra le attribuzioni di significato di studenti e docenti (Pedditzi et al., 2022). Gli studenti a rischio appaiono spesso sensibili alla qualità dell'esperienza scolastica e al ruolo dell'insegnante, riconoscendo che da questi elementi possa dipendere il proprio successo o insuccesso scolastico (Noble et al., 2021); per contro, non è raro che una parte del corpo docente percepisca come più limitato il margine di incidenza del proprio agire professionale sugli esiti degli studenti (Knesting-Lund et al., 2013). Questa tensione rende centrale l'importanza di esplorare con attenzione il tema dell'autoefficacia docente e collegiale e, più in generale, le condizioni professionali che la sostengono o indeboliscono nella capacità di agire efficacemente in classi eterogenee e in contesti complessi. In questa direzione, TALENTED adotta una prospettiva che include sistematicamente più punti di vista: accanto a insegnanti e studenti, vengono coinvolti genitori e dirigenti scolastici, con l'obiettivo di ricostruire in che modo il contesto nel suo insieme contribuisca a formare visioni, valori e aspettative che influenzano atteggiamenti e scelte.

## **7.2 L'idea del progetto**

La nostra idea progettuale muove da un assunto semplice, ma impegnativo sul piano empirico: tra i molteplici fattori che concorrono alla dispersione (Rumberger, 2011), una quota rilevante può dipendere dal modo in cui la scuola, attraverso i suoi docenti, organizza l'insegnamento e la valutazione, cioè da come "funziona" concretamente l'esperienza

scolastica quotidiana (Lee & Burkam, 2003). Tale assunto non intende negare il peso di condizioni esterne alla scuola; piuttosto, circoscrive un'area di responsabilità e di azione che è realisticamente trasformabile mediante interventi intenzionali su pratiche didattiche, dispositivi valutativi e qualità delle relazioni educative (De Angelis et al., 2025). L'attenzione ai fattori interni — organizzazione delle modalità didattiche, relazione insegnante-studente, esiti quali bocciature e marginalizzazione scolastica — è coerente con quanto la letteratura segnala come dimensioni che hanno un effetto noto sul rischio di abbandono: la struttura e l'organizzazione scolastica (Lee & Burkam, 2003), la qualità dell'insegnamento (Magen-Nagar & Shachar, 2017), il clima e le relazioni educative (Croninger & Lee, 2001; Roorda et al., 2011; Lessard et al., 2004), e la relazione fra bocciature/ripetenze e abbandoni (Batini et al., 2018).

Su questa base, abbiamo ipotizzato che un cambiamento intenzionale e supportato nelle pratiche di insegnamento e valutazione possa produrre miglioramenti misurabili nel clima di classe, nella motivazione, nel benessere percepito e nel rendimento degli studenti; tali miglioramenti, a loro volta, dovrebbero ridurre la probabilità di disaffezione e, di conseguenza, il rischio di dispersione. Entro questa catena ipotetica, la dimensione dell'autoefficacia assume un ruolo strategico: da un lato, la ricerca richiamata nel progetto sottolinea che le convinzioni degli insegnanti sulla propria efficacia personale e collegiale influenzano in modo significativo i risultati degli studenti (Caprara et al., 2006); dall'altro, la letteratura segnala che il senso di autoefficacia degli studenti è implicato nel rischio di abbandono, perché studenti che percepiscono maggiormente le proprie capacità tendono a essere più motivati e meno propensi a interrompere il percorso (Samuel & Burger, 2020).

Tuttavia, perché tale idea progettuale possa sostenere un intervento credibile, la plausibilità teorica non è sufficiente. Il progetto riconosce esplicitamente che, pur in presenza di programmi con evidenze favorevoli, occorre indagare in quale misura approcci e soluzioni siano effettivamente adottabili e "funzionino" nel contesto scolastico concreto oggetto di analisi, con i suoi vincoli organizzativi, le sue culture professionali e le sue specificità territoriali. In questa direzione, si è inteso verificare empiricamente l'ipotesi, osservando — pur nei limiti di una dimensione esplorativa circoscritta a poche scuole — se e come un cambiamento didattico, accompagnato da un percorso di formazione e di supporto allo sviluppo professionale dei docenti, potesse produrre gli effetti attesi.

A questo scopo, sul piano metodologico, il progetto ha previsto, anzitutto, una fase diagnostica, orientata a ricostruire, con strumenti quantitativi e qualitativi (questionari, focus group e, ove opportuno, interviste) il profilo di convinzioni, percezioni e condizioni che caratterizzavano studenti, docenti e altri attori coinvolti. Tale ricostruzione non ha avuto una funzione meramente descrittiva: è servita a calibrare adeguatamente la fase successiva,

contribuendo alla definizione di un protocollo sperimentale e di linee guida operative per l'attuazione degli interventi nei contesti scolastici.

In linea con un orientamento che valorizza la "voce" dei soggetti per cui il sistema è progettato, si è ritenuto irrinunciabile includere il punto di vista degli studenti e degli insegnanti, allo scopo di concepire interventi che non fossero soltanto coerenti con gli orientamenti suggeriti dalla letteratura, ma anche significativi e praticabili. In questo quadro, prima della fase sperimentale vera e propria, oltre a momenti di formazione esplicita rivolti ai docenti — finalizzati a sensibilizzarli sull'importanza di approcci didattici orientati a migliorare le risposte degli studenti in termini di partecipazione, motivazione e apprendimento — si sono svolte anche osservazioni in classe da parte dei team di ricerca, per comprendere quali fossero le dinamiche prevalenti e quali strategie didattiche fosse più opportuno suggerire.

Non ci si è dunque limitati a presentare approcci e metodi alternativi a quelli consueti e un repertorio di strategie didattiche attive tese ad aumentare la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti (cosa che comunque è stata fatta mettendo a punto una serie di materiali informativi distribuiti ai docenti aderenti alla sperimentazione, tra cui un *booklet* su alcune promettenti strategie didattiche che avrebbero potuto sperimentare). Si è cercato, piuttosto, di operare coinvolgendo i docenti nella selezione delle modalità più adatte, capaci di rispondere non solo a criteri di efficacia, ma anche a criteri di efficienza, sostenibilità e coerenza con le sensibilità e le consuetudini operative dei contesti. Coerentemente con quanto suggerito dalle ricerche sulla ricerca-formazione (Asquini, 2018), è ragionevole ritenere che il cambiamento delle pratiche didattiche non possa essere imposto dall'esterno, ma debba maturare "dal basso" ed essere sostenuto da percorsi di sviluppo professionale.

**Figura 7.1: Linea temporale di sviluppo del progetto TALENTED**



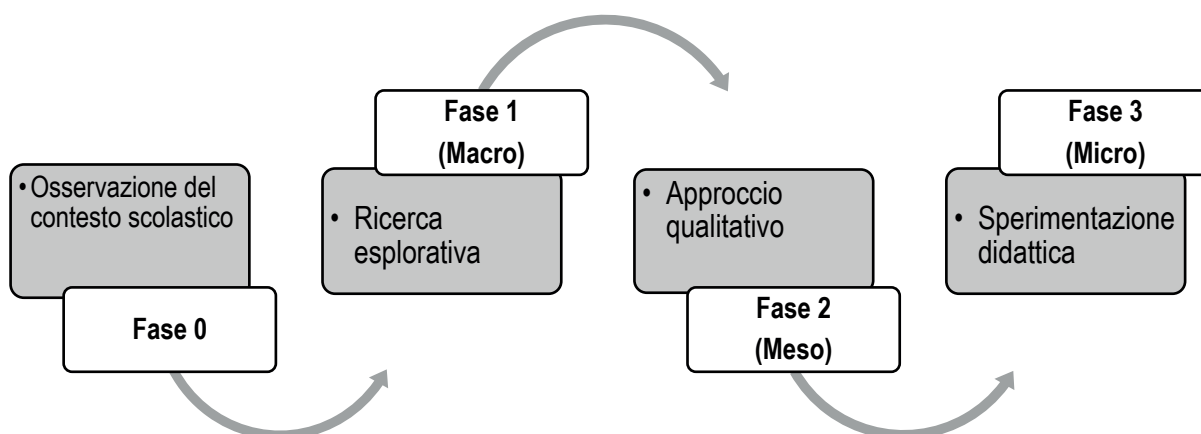
Sul piano operativo, la sperimentazione in classe di nuove modalità di lavoro è stata quindi preceduta da momenti di osservazione, formazione e discussione con i docenti che, in alcuni casi, hanno condotto anche ad attività di co-progettazione. Sul piano della metodologia della ricerca, come vedremo, per rendere controllabile l'ipotesi che approcci e strategie didattiche maggiormente coinvolgenti e cognitivamente attivanti potessero risultare efficaci sul piano degli apprendimenti e delle risposte partecipative degli studenti, la sperimentazione si è svolta prevedendo un'alternanza tra modalità tradizionali e innovative all'interno delle stesse classi coinvolte nell'intervento. Il paragrafo seguente descrive nel dettaglio l'impianto metodologico.

### 7.3 Disegno metodologico e impianto sperimentale della ricerca

L'impianto metodologico della ricerca TALENTED è stato concepito come un percorso sequenziale e integrato, capace di coniugare la lettura del contesto, l'approfondimento interpretativo e la verifica sul campo dell'intervento didattico.

In questa prospettiva, il disegno di ricerca adotta un approccio ispirato alla *mixed-methods*, inteso come integrazione intenzionale di strumenti quantitativi e qualitativi, nella convinzione che la combinazione dei due approcci consenta una comprensione più completa e articolata del fenomeno indagato (Creswell & Plano Clark, 2018; Trincherò & Robasto, 2019). Come sintetizzato nella Figura 7.2, la ricerca si articola in quattro fasi sequenziali, dall'osservazione del contesto scolastico alla sperimentazione didattica, attraversate trasversalmente da un approccio *mixed-methods*, dalla co-progettazione con gli attori coinvolti e da una logica di valutazione ecologica orientata alla trasferibilità.

**Figura 7.2: Impianto metodologico della ricerca: fasi sequenziali e livelli di analisi**



In coerenza con l'assunto di fondo del progetto - secondo cui una quota rilevante del rischio di disaffezione e abbandono si costruisce anche all'interno dell'esperienza scolastica e, quindi, può essere intercettata e contrastata attraverso scelte didattiche e organizzative - la ricerca adotta un disegno multi-metodo, che combina strumenti quantitativi e qualitativi e coinvolge attori differenti (docenti, studenti, famiglie), così da produrre evidenze fruibili nell'immediato. A livello operativo, il percorso si articola in fasi tra loro connesse: una prima fase di avvicinamento osservativo al contesto, finalizzata a leggere "in situazione" le interazioni in classe e le modalità ordinarie di lavoro, così da comprendere vincoli, routine e opportunità dell'azione didattica; una successiva fase di ricerca esplorativa a livello "macro", che raccoglie dati sistematici mediante strumenti rivolti a insegnanti, studenti e genitori per delineare percezioni, convinzioni, pratiche e condizioni che possono associarsi al rischio di dispersione; un approfondimento qualitativo a livello "meso", volto a chiarire significati, aspettative e posizionamenti degli attori attraverso analisi tematiche e momenti di discussione strutturata (ad esempio focus group, interviste), utili a interpretare i risultati emersi e a mettere a fuoco i nodi critici; infine, una fase di sperimentazione didattica in cui l'intervento viene co-progettato con i docenti e adattato al contesto, e il suo andamento viene monitorato tramite strumenti specifici rivolti a studenti e insegnanti (apprendimento, percezione dell'impatto della lezione), secondo una logica di valutazione ecologica e orientata alla ripetibilità.

### *7.3.1 Ricerca esplorativa (Analisi a livello "macro")*

La fase di ricerca esplorativa a livello "macro" ha avuto l'obiettivo di raccogliere un quadro sistematico e comparabile delle rappresentazioni e delle pratiche degli attori direttamente coinvolti nel percorso scolastico degli studenti. L'attenzione si è concentrata sugli aspetti che la letteratura associa ai processi di disaffezione e al rischio di dispersione scolastica, adottando una prospettiva multi-livello. In questa prospettiva, sono stati predisposti e somministrati questionari rivolti a tre target distinti - insegnanti, studenti e genitori - nella convinzione che il fenomeno dell'abbandono non possa essere adeguatamente compreso se non a partire da una pluralità di punti di vista (Bonaiuti et al., 2025). La scelta di ricorrere a strumenti quantitativi strutturati risponde a una duplice esigenza. Da un lato, consente di rilevare in modo esteso e sistematico atteggiamenti, credenze e condizioni diffuse all'interno delle scuole coinvolte; dall'altro, permette di individuare regolarità, convergenze e disallineamenti tra gruppi di attori diversi, offrendo una base empirica solida per orientare le successive fasi qualitative e sperimentali della ricerca.

7.3.1.1 *Il questionario rivolto agli insegnanti.*

Il questionario rivolto agli insegnanti ha rappresentato uno strumento centrale della fase di ricerca esplorativa a livello "macro", finalizzato a indagare le convinzioni professionali, le pratiche didattiche e le percezioni di efficacia che la letteratura riconosce come fattori rilevanti nei processi di prevenzione della disaffezione e della dispersione scolastica. Numerosi studi mostrano infatti come il modo in cui i docenti interpretano le cause dell'insuccesso, valutano il proprio margine di azione e organizzano la didattica quotidiana influenzati in modo significativo l'esperienza scolastica degli studenti, in particolare di quelli più vulnerabili (Bandura, 2000; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Lo strumento si articola in più sezioni (Tabella 7.1), ciascuna delle quali esplora una dimensione specifica, concepita in modo coerente con il quadro teorico di riferimento del progetto e costruita integrando scale validate e sezioni sviluppate ad hoc.

Una sezione preliminare raccoglie informazioni di tipo anagrafico e professionale (età, anzianità di servizio, area disciplinare, stabilità lavorativa, distanza tra luogo di residenza e sede scolastica). Questi dati consentono di contestualizzare le risposte e di esplorare eventuali associazioni tra caratteristiche professionali e rappresentazioni del fenomeno della dispersione, in linea con studi che evidenziano come condizioni lavorative, carico professionale e stabilità incidano sul benessere e sull'efficacia percepita degli insegnanti. La prima dimensione tematica del questionario è dedicata alla percezione della dispersione scolastica e alle attribuzioni causali. Ai docenti viene chiesto di valutare il peso di una serie di fattori — individuali, familiari e scolastici — che la letteratura riconosce come potenzialmente associati al rischio di disaffezione e abbandono (ad esempio motivazione allo studio, lacune pregresse, difficoltà di adattamento, ruolo delle famiglie, continuità tra cicli scolastici). Questa sezione consente di analizzare come gli insegnanti distribuiscano le responsabilità del fenomeno tra contesto scolastico ed extrascolastico, un aspetto cruciale poiché le attribuzioni causali influenzano le aspettative verso gli studenti e la propensione ad attivare strategie preventive e inclusive.

**Tabella 7.1: Struttura e dimensioni del questionario rivolto agli insegnanti**

Sez.	Dimensione indagata	Descrizione sintetica della dimensione	N. item	Scala di risposta	Riferimenti
1	Percezione della dispersione scolastica e attribuzioni causali	Valuta il peso attribuito dai docenti a fattori individuali, familiari e scolastici nel determinare il rischio di disaffezione e abbandono, esplorando le modalità di attribuzione della responsabilità del fenomeno	12	1-4	Implementata dagli autori
2	Autoefficacia docente	Indaga la percezione di efficacia degli insegnanti nella gestione della classe, nella motivazione degli studenti, nell'adattamento della didattica e nel sostegno agli allievi in difficoltà	24	1-9	Moè, Pazzaglia & Friso, 2010
3	Soddisfazione lavorativa	Rileva il grado di soddisfazione rispetto al ruolo professionale, alle condizioni di lavoro e al percorso di carriera, come indicatore di benessere professionale	5	1-7	Moè, Pazzaglia & Friso, 2010
4	Incrementalità delle competenze professionali	Esplora le convinzioni dei docenti circa la possibilità di sviluppare e migliorare competenze didattiche, relazionali e valutative attraverso formazione ed esperienza	16	1-9	Moè, Pazzaglia & Friso, 2010
5a	Prassi di insegnamento	Analizza la frequenza di pratiche didattiche quotidiane considerate efficaci dalla letteratura (chiarezza degli obiettivi, <i>feedback</i> , gestione del tempo, attenzione alla relazione educativa)	25	1-5	Moè, Pazzaglia & Friso, 2010
5b	Strategie didattiche (percezione di efficacia e uso)	Indaga il grado di efficacia percepita e la frequenza d'uso di strategie didattiche tradizionali e innovative (es. lezione frontale, lavoro collaborativo, flipped classroom, <i>gamification</i> )	26	1-5	Riadattata da Storai, 2021
5c	Valutazione - strumenti e metodi	Rileva l'utilizzo di diversi strumenti valutativi (interrogazioni, compiti scritti, rubriche, test, osservazione dei processi)	17 + 5	1-5	Storai, 2021
5d	Valutazione - pratiche valutative	Esplora le pratiche di valutazione formativa e sommativa, con attenzione a criteri, <i>feedback</i> , trasparenza e funzione formativa della valutazione	5	1-6	Storai, 2021
5e	Uso delle tecnologie didattiche	Indaga l'integrazione delle tecnologie nella didattica, la tipologia di materiali utilizzati e le convinzioni sull'impatto delle tecnologie sull'apprendimento e sulla motivazione	15	1-5	Storai, 2021
6	Impatto percepito dell'azione didattica sulla dispersione	Raccoglie una riflessione esplicita sul ruolo attribuito dai docenti al proprio agire didattico nella prevenzione dell'abbandono scolastico	1	Risposta aperta	Implementata dagli autori

La scala è stata sviluppata specificamente per il progetto TALENTED ed è stata sottoposta a un'Analisi delle Componenti Principali (ACP) al fine di esplorarne la struttura latente e verificarne la coerenza interna (De Angelis et al., 2025). L'analisi ha evidenziato una struttura

bifattoriale, distinguendo tra una componente riferibile a fattori esterni allo studente (ad esempio contesto familiare, orientamento e continuità scolastica) e una componente riconducibile a fattori interni allo studente (motivazione, lacune di base, difficoltà di adattamento). Questa articolazione risulta coerente con i principali modelli teorici sulla dispersione scolastica (Rumberger, 2011) e consente una lettura più fine delle rappresentazioni docenti, già documentata in precedenti analisi condotte nell'ambito del progetto (De Angelis et al., 2025). Un nucleo centrale del questionario riguarda l'autoefficacia docente, rilevata attraverso una scala tratta dal questionario MESI (Moè et al., 2010). In coerenza con la teoria sociale-cognitiva di Bandura (2000), l'autoefficacia è intesa come la convinzione di essere in grado di affrontare efficacemente le sfide professionali. Gli item esplorano la percezione di efficacia in relazione alla gestione della classe, alla motivazione degli studenti, all'adattamento della didattica, al sostegno degli allievi in difficoltà e alla promozione di apprendimenti significativi. Nel progetto, questa dimensione assume un ruolo chiave, poiché una maggiore autoefficacia è associata a pratiche didattiche più flessibili, a un maggiore coinvolgimento degli studenti e a una più elevata disponibilità alla sperimentazione. Accanto all'autoefficacia, il questionario indaga la soddisfazione lavorativa, anch'essa rilevata tramite una scala validata del MESI. La letteratura mostra come il benessere professionale degli insegnanti sia un fattore non secondario nei processi educativi: livelli bassi di soddisfazione sono spesso associati a burnout, rigidità didattica e minore investimento relazionale, mentre una maggiore soddisfazione si correla a pratiche più supportive e inclusive. La rilevazione di questa dimensione consente quindi di interpretare i dati sull'efficacia percepita e sulle pratiche didattiche alla luce delle condizioni soggettive di lavoro. Una ulteriore sezione è dedicata alla incrementalità delle competenze professionali, ovvero alle convinzioni dei docenti circa la possibilità di sviluppare e migliorare, attraverso la formazione e la pratica, abilità centrali dell'insegnamento (motivare gli studenti, gestire la classe, spiegare con chiarezza, sviluppare pensiero critico e creatività). Questa dimensione, riconducibile ai costrutti di *mindset* incrementale, è particolarmente rilevante nel quadro di TALENTED, poiché la disponibilità a considerare le competenze come sviluppabili costituisce una condizione favorevole alla co-progettazione e all'adozione di interventi innovativi.

Il questionario dedica inoltre ampio spazio all'analisi delle pratiche didattiche e valutative, attraverso sezioni che esplorano: la frequenza di specifiche prassi di insegnamento (chiarezza degli obiettivi, *feedback*, attenzione alla dimensione relazionale, gestione del tempo e delle verifiche); l'uso e la percezione di efficacia di diverse metodologie didattiche, sia tradizionali sia innovative (lezione frontale, *flipped classroom*, lavoro collaborativo, *gamification*, *problem solving*); l'integrazione delle tecnologie e dei materiali multimediali; le modalità di

valutazione, con particolare attenzione alla valutazione formativa, all'uso di rubriche e al *feedback* come strumento di miglioramento. Tale articolazione consente di ricostruire in modo dettagliato il profilo dell'agire didattico dei docenti e di individuare pratiche potenzialmente protettive rispetto al rischio di dispersione. Infine, una sezione conclusiva invita gli insegnanti a riflettere in modo esplicito sull'impatto percepito della propria azione didattica sulla possibilità che uno studente abbandoni precocemente gli studi, attraverso una domanda aperta. Lo spazio discorsivo permette di cogliere rappresentazioni, convinzioni e posizionamenti che difficilmente emergono attraverso sole scale strutturate, offrendo un primo ponte verso le successive fasi qualitative della ricerca.

Nel suo complesso, il questionario insegnanti non è stato concepito come uno strumento isolato, ma come una componente strategica della ricerca esplorativa del progetto. I dati raccolti, analizzati e discussi nel capitolo 8 hanno fornito una base empirica per comprendere il contesto professionale in cui si innesta la sperimentazione didattica, per individuare leve e vincoli dell'azione educativa e per orientare la co-progettazione dell'intervento in modo coerente con le convinzioni, le pratiche e le condizioni reali dei docenti coinvolti.

#### *7.3.1.2 Il questionario rivolto agli studenti*

Nel disegno di ricerca TALENTED, il questionario rivolto agli studenti è stato concepito come strumento di rilevazione a livello "macro" finalizzato a ricostruire in modo sistematico il vissuto scolastico, le rappresentazioni della scuola e una serie di dimensioni motivazionali, cognitive ed emotive che la letteratura associa ai processi di disaffezione e alle traiettorie di dispersione scolastica. In una prospettiva processuale, che considera l'abbandono come l'esito di un progressivo indebolimento del coinvolgimento, lo strumento mira a intercettare segnali precoci di rischio, integrando sezioni costruite ad hoc con scale standardizzate validate nel contesto italiano (ad esempio AMOS). Il questionario è articolato in più sezioni (Tabella 7.2), ciascuna delle quali esplora una dimensione specifica del rapporto dello studente con la scuola, con lo studio e con sé stesso come soggetto in apprendimento.

Una prima sezione raccoglie informazioni di tipo demografico e di *background* familiare (genere, età, classe frequentata, titolo di studio e professione dei genitori, composizione del nucleo familiare). Queste variabili consentono di descrivere il campione e di contestualizzare le risposte, permettendo di esplorare possibili associazioni tra condizioni familiari e vissuto scolastico.

**Tabella 7.2: Struttura e dimensioni del questionario rivolto agli studenti**

Sez.	Dimensione indagata	Descrizione sintetica della dimensione	N. item	Scala di risposta	Riferimenti
1	Dati demografici e <i>background</i> familiare	Profilo dello studente e contesto familiare (genere, età, classe; titolo di studio/professione dei genitori; nucleo familiare)	variabili	risposte chiuse / aperte brevi	Implementata dagli autori
2a	Scelta dell'istituto e "piacevolezza" percepita	Motivazioni della scelta (interesse per materie, open day, prossimità, influenza pari/adulti, prospettive occupazionali)	10	1-5	Implementata dagli autori
2b	Interesse e motivazione verso lo studio	Atteggiamenti verso lo studio: valore percepito, motivazione intrinseca/estrinseca, selettività, evitamento, perseveranza	10	1-5	Implementata dagli autori
2c	Difficoltà disciplinari, ripetenze e progettualità futura	Materie percepite come difficili; ripetenza e motivazioni; decisioni post-percorso e incertezza orientativa	3 blocchi	scelte multiple / dicotomiche / aperte	Implementata dagli autori
3a	Teorie implicite su intelligenza e personalità	Convinzioni "statiche" vs "incrementali" su intelligenza e personalità	14	1-6	QC - AMOS (De Beni et al. 2022)
3b	Fiducia nella propria intelligenza e personalità	Autovalutazioni e scelte forzate su fiducia/intelligenza e fiducia/personalità	12	scelta multipla (scoring AMOS)	QC – AMOS (De Beni et al. 2022)
3c	Percezione di abilità	Valutazione percepita di abilità di studio, facilità, successo, possibilità e importanza della riuscita	5	1-5	QC – AMOS (De Beni et al. 2022)
3d	Obiettivi di apprendimento	Preferenza per compiti sfidanti vs facili (orientamento mastery/performance)	4	dicotomica	QC – AMOS (De Beni et al. 2022)
4	Ansia e resilienza scolastica	Ansia legata a verifiche e studio; resilienza/recupero dalle difficoltà e regolazione in situazioni scolastiche	14	1-5	QAR - AMOS (De Beni et al. 2022)

La seconda sezione è dedicata alla percezione della scuola e comprende tre sottodimensioni. La prima riguarda le motivazioni della scelta dell'istituto e la piacevolezza percepita, rilevate attraverso una batteria di 10 item che esplorano il ruolo dell'interesse per le materie di studio, dell'esperienza di orientamento (*open day*), della prossimità territoriale, dell'influenza di genitori, insegnanti e pari, nonché delle prospettive occupazionali percepite. Questa dimensione consente di ricostruire il grado di intenzionalità e di adesione alla scelta scolastica, aspetto cruciale nei primi anni del percorso secondario. La seconda sottodimensione indaga l'interesse e la motivazione verso lo studio, attraverso un insieme di domande finalizzate a rilevare il valore attribuito allo studio, la presenza di motivazione intrinseca ed estrinseca, atteggiamenti selettivi, tendenze all'evitamento e alla perseveranza di fronte alle difficoltà.

Tale dimensione consente di cogliere il profilo motivazionale degli studenti e il grado di solidità del loro coinvolgimento scolastico. La terza sottodimensione esplora elementi di storia scolastica e progettualità futura, attraverso quesiti relativi alle difficoltà disciplinari percepite, a eventuali esperienze di ripetenza e alle prospettive post-percorso (decisioni già assunte o incertezza orientativa). Questi indicatori permettono di collegare il vissuto presente a traiettorie passate e aspettative future, spesso decisive nei processi di disimpegno. La terza sezione del questionario utilizza il Questionario sulle Convinzioni (De Beni et al., 2022) per rilevare dimensioni cognitive-motivazionali che influenzano il modo in cui gli studenti interpretano l'apprendimento e le difficoltà. In particolare, vengono indagate le teorie implicite sull'intelligenza e sulla personalità (orientamento statico vs incrementale), la fiducia nelle proprie capacità intellettive e personali, la percezione di abilità e gli obiettivi di apprendimento (preferenza per compiti sfidanti o facili). Queste dimensioni consentono di comprendere come gli studenti attribuiscono significato all'errore, allo sforzo e al successo, aspetti strettamente connessi alla persistenza nello studio. La quarta sezione impiega il Questionario Ansia e Resilienza (De Beni et al., 2022) per esplorare le componenti emotive e di regolazione in situazione scolastica. In particolare, vengono rilevati livelli di ansia legati allo studio e alle verifiche, insieme alla capacità di recuperare dalle difficoltà, gestire frustrazione e mantenere interesse e coinvolgimento. Tali dimensioni risultano particolarmente rilevanti in quanto l'ansia elevata e la bassa resilienza sono frequentemente associate a percorsi scolastici discontinui e a un maggiore rischio di disaffezione. Il questionario studenti non è stato concepito come uno strumento meramente descrittivo, ma come una componente strategica della fase di ricerca esplorativa del progetto. I dati raccolti (Marras et al., 2025a) e presentati nel capitolo 10 hanno consentito di delineare profili motivazionali, cognitivi ed emotivi degli studenti all'ingresso nel biennio, individuando configurazioni di rischio e di protezione rispetto alla disaffezione e all'abbandono scolastico. In particolare, il questionario ha svolto tre funzioni principali: (a) fornire una base empirica per comprendere come gli studenti interpretano la propria esperienza scolastica e il valore attribuito allo studio; (b) intercettare segnali precoci di vulnerabilità, quali motivazione fragile, orientamento incerto, elevata ansia o ridotta fiducia nelle proprie capacità; (c) orientare le successive fasi di approfondimento qualitativo e di progettazione dell'intervento didattico sperimentale, offrendo indicazioni utili per intervenire in modo mirato su coinvolgimento, benessere e perseveranza.

In questa prospettiva, il questionario studenti contribuisce in modo sostanziale all'impianto preventivo di TALENTED, fornendo evidenze utilizzabili per collegare la lettura del vissuto

scolastico degli studenti alle scelte didattiche e organizzative sperimentate nella fase successiva della ricerca.

### 7.3.1.3 Il questionario rivolto ai genitori

Nel progetto TALENTED, il questionario rivolto ai genitori è stato concepito come strumento esplorativo finalizzato a raccogliere il punto di vista delle famiglie sui processi di coinvolgimento scolastico, sulle condizioni di supporto educativo e sulle percezioni di efficacia genitoriale, dimensioni che la letteratura riconosce come strettamente connesse al successo formativo e al rischio di dispersione. Numerosi studi evidenziano infatti come le aspettative genitoriali, la qualità del supporto familiare e il senso di autoefficacia dei genitori incidano in modo diretto e indiretto sulla motivazione, sulla perseveranza e sul benessere scolastico degli studenti (Rumberger & Larson, 1998; Davis-Kean, 2005; Fan & Chen, 2001). Lo strumento è articolato in sei sezioni tematiche (Tabella 7.3), costruite per offrire una lettura integrata delle condizioni familiari che possono agire sia come fattori di protezione sia come fattori di vulnerabilità rispetto alla disaffezione e all'abbandono scolastico.

Una prima sezione raccoglie informazioni di tipo demografico e contestuale relative al genitore (età, ruolo genitoriale, titolo di studio, residenza e distanza dalla scuola). Questi dati consentono di delineare il profilo socio-anagrafico delle famiglie e di contestualizzare le successive risposte, in coerenza con la letteratura che sottolinea il ruolo del capitale culturale e delle condizioni territoriali nei percorsi educativi. La seconda sezione è dedicata al coinvolgimento scolastico percepito, con particolare attenzione alla partecipazione del figlio alle attività scolastiche e all'eventuale presenza di segnali di disinteresse o difficoltà nella frequenza. In caso di criticità, vengono esplorate le cause percepite, distinguendo tra difficoltà di studio, problematiche relazionali, fattori familiari e mancanza di motivazione. La sezione include inoltre un item specifico sull'eventuale intenzione espressa dal figlio di non proseguire gli studi, considerata in letteratura un indicatore precoce di rischio di dispersione. La terza sezione approfondisce il supporto familiare, indagando sia gli aspetti quantitativi (tempo dedicato allo studio domestico) sia quelli qualitativi, legati alle strategie educative e motivazionali adottate dai genitori (sostegno emotivo, dialogo sull'importanza dell'istruzione, monitoraggio del rendimento). In questa sezione viene, inoltre, rilevata la percezione del grado di innovazione dell'istituto scolastico in diversi ambiti (didattica, valutazione, *leadership*, collaborazione scuola-famiglia), offrendo indicazioni utili sul clima di fiducia e sulla qualità della relazione scuola-famiglia.

**Tabella 7.3: Struttura e dimensioni del questionario rivolto ai genitori**

Sez.	Dimensione indagata	Descrizione sintetica della dimensione	N. item	Scala di risposta	Riferimenti
1	Dati demografici e <i>background</i> familiare	Profilo del genitore e contesto familiare (età, ruolo genitoriale, titolo di studio, residenza, distanza scuola-casa)	variabili	risposte chiuse / aperte brevi	Implementata dagli autori
2	Coinvolgimento scolastico percepito	Percezione del coinvolgimento del figlio nelle attività scolastiche e presenza di segnali di disinteresse o difficoltà di frequenza	4 + blocchi	scale ordinali / dicotomiche	Implementata dagli autori
3	Supporto familiare allo studio	Tempo dedicato allo studio domestico, strategie di supporto e motivazione, monitoraggio del rendimento e uso del registro elettronico	5	scale ordinali / risposta multipla	Implementata dagli autori
3a	Percezione dell'innovazione scolastica	Valutazione del grado di innovazione dell'istituto in ambito didattico, valutativo, organizzativo e di collaborazione scuola-famiglia	8	1-4	Implementata dagli autori
4	Contesto sociale ed economico	Influenza percepita della situazione economica, partecipazione ad attività extrascolastiche e ruolo delle relazioni amicali	3	scale ordinali	Implementata dagli autori
4a	Aspettative educative e professionali	Aspettative dei genitori rispetto a istruzione, carriera, successo, benessere e autonomia futura del figlio	10	1-4	Implementata dagli autori
5	Motivazione e prestazioni scolastiche percepite	Interesse per la scuola, cambiamenti nel comportamento scolastico, cause del calo motivazionale e soluzioni preventive	4 + blocchi	scale ordinali / risposta multipla	Implementata dagli autori
6	Autoefficacia genitoriale	Convinzioni circa la propria capacità di sostenere, motivare e influenzare positivamente il percorso scolastico dei figli	15	1-5	AGCAS/1 - Pastorelli & Gerbino, 2001

La quarta sezione esplora il contesto sociale ed economico, considerando l'influenza percepita della situazione economica familiare sul percorso scolastico, la partecipazione ad attività extrascolastiche e il ruolo delle relazioni amicali. Un nucleo centrale di questa sezione è dedicato alle aspettative educative e professionali dei genitori, rilevate attraverso una serie di item che indagano attese rispetto al completamento degli studi, al proseguimento universitario, all'ingresso nel mondo del lavoro, alla realizzazione personale e all'autonomia economica. Le aspettative genitoriali risultano fondamentali nei processi di orientamento e motivazione degli studenti. La quinta sezione è focalizzata sulla motivazione e sulle prestazioni scolastiche percepite, con particolare attenzione al passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, fase riconosciuta come potenzialmente critica nei percorsi educativi. In questa sezione vengono esplorate le cause percepite di un eventuale calo motivazionale e le soluzioni ritenute più efficaci per prevenire l'abbandono

scolastico, offrendo indicazioni preziose sulle rappresentazioni genitoriali delle strategie di contrasto alla dispersione. La sesta e ultima sezione rileva l'autoefficacia genitoriale percepita, attraverso la scala AGCAS/1 (Pastorelli & Gerbino, 2001), uno strumento validato che misura le convinzioni dei genitori circa la propria capacità di sostenere i figli nel percorso scolastico, motivarli, prevenire problemi e interagire efficacemente con la scuola. L'inclusione di questa scala risponde all'esigenza di integrare la dimensione del coinvolgimento pratico con quella, più profonda, del senso di competenza educativa percepita. Il questionario rivolto ai genitori svolge una funzione strategica all'interno del disegno di ricerca. Esso consente di integrare la lettura del fenomeno della dispersione scolastica con la prospettiva familiare, offrendo una visione più completa dei contesti educativi in cui si colloca l'esperienza scolastica degli studenti. In particolare, lo strumento ha permesso di: (a) esplorare il livello di coinvolgimento e le aspettative delle famiglie rispetto al percorso scolastico dei figli; (b) individuare percezioni di criticità e segnali precoci di rischio di disaffezione, così come risorse educative attivabili; (c) analizzare il ruolo dell'autoefficacia genitoriale come leva per il sostegno motivazionale e la collaborazione scuola-famiglia. I dati raccolti attraverso il questionario genitori e discussi nel capitolo 11 hanno fornito una base empirica essenziale per comprendere il contesto familiare in cui si inserisce la sperimentazione didattica, contribuendo a orientare le successive fasi qualitative e progettuali del progetto. In questa prospettiva, il coinvolgimento delle famiglie non è concepito come elemento accessorio, ma come componente strutturale di una strategia preventiva della dispersione scolastica, fondata sulla costruzione di un'alleanza educativa tra scuola, studenti e genitori.

Nel loro insieme, i tre questionari rivolti a insegnanti, studenti e genitori costituiscono un sistema integrato di strumenti per la lettura a livello "macro" del fenomeno della dispersione scolastica, coerente con l'impianto *mixed methods* che ha ispirato il progetto. La rilevazione delle percezioni, delle convinzioni e delle pratiche dei diversi attori consente di ricostruire il fenomeno non come esito di fattori isolati, ma come risultato di interazioni complesse tra contesto scolastico, vissuto degli studenti e condizioni familiari. In particolare, il questionario insegnanti permette di esplorare il versante professionale e didattico dell'esperienza scolastica, mettendo in luce attribuzioni causali, senso di efficacia e pratiche educative; il questionario studenti offre una lettura diretta del vissuto scolastico, delle dinamiche motivazionali e delle dimensioni cognitive ed emotive che accompagnano l'apprendimento; il questionario genitori integra queste prospettive con lo sguardo familiare, restituendo informazioni sul supporto educativo, sulle aspettative e sul senso di efficacia genitoriale. Il confronto tra tali punti di vista consente di individuare convergenze, disallineamenti e aree di criticità, fornendo una base empirica solida per interpretare i processi di disaffezione e rischio

di abbandono. I dati quantitativi raccolti attraverso i questionari non sono stati quindi considerati come un fine in sé, ma come una prima mappa interpretativa del contesto, utile a orientare le successive fasi della ricerca. In particolare, le evidenze emerse dalla fase esplorativa hanno guidato la definizione dei *focus* tematici e la selezione degli interlocutori della fase qualitativa, consentendo di approfondire in modo mirato i nodi critici individuati e di dare maggiore spessore interpretativo ai risultati. In questa prospettiva, la ricerca esplorativa a livello macro svolge una funzione di cerniera tra la lettura estensiva del fenomeno e l'analisi approfondita delle pratiche e dei significati, preparando il passaggio al prossimo paragrafo, dedicato all'approfondimento qualitativo.

### *7.3.2 Ricerca qualitativa (analisi a livello "meso")*

In alcune realtà del progetto è stato realizzato un approfondimento qualitativo della fase esplorativa, con l'obiettivo di comprendere in modo più approfondito atteggiamenti, aspettative, rappresentazioni e posizionamenti degli attori coinvolti rispetto all'esperienza scolastica e al rischio di disaffezione e dispersione. Questo affondo risponde alla logica *mixed methods* che ha ispirato l'intero disegno di ricerca, nella quale i dati quantitativi forniscono una mappatura delle tendenze prevalenti, mentre le analisi qualitative consentono di interpretare tali evidenze, facendo emergere i significati attribuiti dai soggetti alle proprie esperienze (Trincherò & Robasto, 2019).

Le analisi qualitative sono state condotte su due target principali - studenti e insegnanti - adottando dispositivi e tecniche differenziate ma coerenti con le fasi di analisi "meso", orientato a cogliere i processi interpretativi e le dinamiche relazionali che attraversano il contesto scolastico.

Per dare voce alla prospettiva degli studenti, in una delle realtà coinvolte è stata condotta un'indagine qualitativa basata su elaborati scritti anonimi prodotti da studenti del primo anno della scuola secondaria di secondo grado, a partire da una traccia aperta volta a esplorare la rappresentazione dell'esperienza scolastica, le criticità percepite e le caratteristiche di una "scuola ideale". Questa modalità di raccolta dei dati è stata scelta per favorire l'espressione libera e riflessiva degli studenti, riducendo l'effetto di desiderabilità sociale e consentendo l'emersione di vissuti, aspettative e proposte. I testi sono stati analizzati attraverso un'analisi tematica di tipo riflessivo (Braun et al, 2016; Braun & Clarke, 2019), adottando una codifica induttiva e semantica (Pagani, 2020). L'analisi è stata supportata dall'uso del *software* MAXQDA e ha condotto all'individuazione di macro-temi capaci di restituire una lettura articolata del vissuto scolastico degli studenti. Come evidenziato nelle analisi già pubblicate, i

temi emersi non si limitano a una descrizione del disagio, ma includono anche elementi propositivi e indicazioni concrete di cambiamento, confermando la capacità degli studenti di formulare riflessioni critiche e suggerimenti operativi sull'organizzazione didattica e relazionale della scuola (Marras et al., 2025b).

Sul versante docente, l'approfondimento qualitativo è stato realizzato attraverso *focus group* esplorativi iniziali, finalizzati a indagare le rappresentazioni della dispersione scolastica e il ruolo attribuito all'azione educativa nella sua prevenzione. Il *focus group* è stato adottato come dispositivo privilegiato per esplorare significati condivisi, posizionamenti professionali e dinamiche di attribuzione causale, in linea con la letteratura che ne sottolinea l'efficacia nell'analisi dei fenomeni educativi complessi e socialmente situati (Albanesi, 2004). I *focus group*, condotti con docenti delle classi prime, si sono inseriti in una cornice ispirata alla ricerca-formazione (Asquini, 2018), favorendo una riflessione collettiva sulle pratiche e sulle responsabilità educative, oltre alla raccolta di dati a fini di ricerca (Marras & Tatulli, *in press*). Gli incontri, della durata di circa 90 minuti, sono stati audio-registrati, trascritti integralmente e analizzati mediante analisi tematica induttiva, con un processo di codifica condiviso tra ricercatrici e confronto tra pari per garantire coerenza e affidabilità interpretativa. L'analisi ha consentito di far emergere non solo le cause della dispersione percepite dai docenti, ma soprattutto le modalità con cui essi costruiscono il proprio posizionamento professionale rispetto al fenomeno, oscillando tra il riconoscimento di una possibile incidenza dell'azione didattica (relazione educativa, pratiche inclusive, attenzione ai segnali precoci) e la percezione di vincoli strutturali ed extrascolastici che limitano il margine di intervento (Marras & Tatulli, *in press*).

Nel disegno di ricerca complessivo, l'analisi qualitativa a livello "meso" svolge una funzione di approfondimento interpretativo e di raccordo tra la lettura estensiva fornita dai questionari e la successiva fase di sperimentazione didattica. Essa consente di comprendere come studenti e docenti attribuiscono significato all'esperienza scolastica e al rischio di disaffezione, e di trasformare tali evidenze in indicazioni utili per la co-progettazione di interventi didattici contestualizzati, coerenti con i bisogni percepiti e con le rappresentazioni degli attori coinvolti.

### 7.3.3 Sperimentazione didattica

La fase di sperimentazione didattica del progetto si colloca a valle della ricerca esplorativa e dell'approfondimento qualitativo e rappresenta il livello di analisi "micro" dell'impianto metodologico, orientato a osservare e documentare ciò che è stato effettivamente realizzato in aula. In coerenza con l'assunto di fondo del progetto, secondo cui la prevenzione della

disaffezione e della dispersione passa anche attraverso scelte didattiche intenzionali e contestualizzate, la sperimentazione è stata costruita come un processo di co-progettazione con i docenti, successivo a un percorso strutturato di formazione.

### *7.3.3.1 Co-progettazione con i docenti a seguito della formazione online*

La sperimentazione didattica è stata preceduta da un ciclo di incontri di formazione online, riconosciuti come attività di aggiornamento professionale, rivolti ai docenti delle scuole coinvolte nel progetto. La formazione ha affrontato temi direttamente connessi agli obiettivi del progetto, tra cui metodologie didattiche attive (*game-based learning* e apprendimento collaborativo), uso di strumenti digitali e tecnologie educative (Kahoot e ambienti digitali), valutazione formativa e *feedback*, gestione del clima di classe, ambienti di apprendimento inclusivi ed ecologia della classe, fino all'introduzione dell'intelligenza artificiale nella didattica. La funzione della formazione non è stata quella di trasferire modelli prescrittivi, ma di fornire cornici teoriche, strumenti operativi e stimoli riflessivi utili a sostenere i docenti nella riprogettazione delle proprie pratiche. In questa prospettiva, la fase successiva di co-progettazione ha rappresentato uno spazio di traduzione didattica dei contenuti formativi, favorendo un passaggio dall'acquisizione di conoscenze alla sperimentazione situata.

La co-progettazione dell'intervento didattico è stata realizzata attraverso la compilazione, da parte dei docenti, di un format strutturato di progettazione delle lezioni, predisposto dal gruppo di ricerca e condiviso con le scuole. Il template di progettazione ha guidato i docenti nella pianificazione delle singole attività o unità didattiche sperimentali, sollecitando una riflessione sistematica su:

- classe e discipline coinvolte;
- obiettivi di apprendimento (conoscenze e abilità);
- prerequisiti;
- tempi, setting, strumenti e materiali;
- metodologia adottata (sperimentale o non sperimentale);
- fasi della lezione;
- modalità e strumenti di valutazione degli apprendimenti.

Tale struttura ha consentito di mantenere una cornice comune a livello di ricerca, garantendo al contempo un ampio margine di adattamento al contesto: le attività sono state infatti progettate tenendo conto delle caratteristiche delle classi, delle discipline insegnate, delle

routine scolastiche e delle competenze dei docenti. In tal modo, la sperimentazione non si è configurata come un intervento esterno o standardizzato, ma come un insieme di pratiche didattiche co-costruite, realistiche e sostenibili, integrate nella normale attività curricolare.

Gli interventi sperimentali progettati e realizzati in aula condividono un insieme di obiettivi trasversali, coerenti con le evidenze emerse nelle fasi precedenti della ricerca. In particolare, la sperimentazione ha mirato a:

1. promuovere il coinvolgimento attivo degli studenti, attraverso metodologie partecipative e attività che favorissero la partecipazione, l'interazione e il senso di appartenenza al contesto classe;
2. sostenere la motivazione allo studio, lavorando sul significato delle attività proposte, sulla varietà delle strategie didattiche e sull'attenzione alla dimensione relazionale;
3. migliorare gli apprendimenti, attraverso una progettazione più esplicita degli obiettivi, l'uso di *feedback* formativi e strumenti di verifica coerenti con i processi di apprendimento;
4. prevenire la disaffezione e la dispersione, intervenendo in modo mirato su fattori scolastici ritenuti modificabili, quali le pratiche didattiche, il clima di classe e la percezione di efficacia dell'esperienza scolastica.

In questa prospettiva, la sperimentazione didattica non è stata intesa come una semplice fase applicativa, ma come un dispositivo di ricerca e di sviluppo professionale, in cui l'azione didattica diventa al tempo stesso oggetto di analisi e leva di cambiamento. Il lavoro di co-progettazione ha consentito di rendere visibile e documentabile l'intervento realizzato in aula, creando le condizioni per una valutazione ecologica degli esiti e per una riflessione condivisa sulla trasferibilità delle pratiche sperimentate.

#### 7.3.3.2 Protocollo sperimentale di intervento

La sperimentazione didattica è stata guidata da un protocollo di intervento comune, finalizzato a garantire coerenza metodologica tra le diverse esperienze di aula, pur lasciando ai docenti un margine di flessibilità e adattamento al contesto disciplinare e di classe. Il protocollo non è stato concepito come un modello prescrittivo, ma come una cornice di riferimento condivisa, utile a rendere osservabili e confrontabili gli effetti delle scelte didattiche sperimentate.

L'unità minima di intervento sperimentale è stata costituita da una singola lezione, progettata e realizzata secondo il format di co-progettazione presentato. Questa scelta risponde a una duplice esigenza: da un lato, rendere la sperimentazione sostenibile e integrabile nella normale scansione curricolare; dall'altro, consentire una osservazione puntuale degli effetti immediati delle pratiche didattiche adottate in termini di coinvolgimento, motivazione e apprendimento. L'intervento su singola lezione risulta coerente con approcci di ricerca didattica orientati all'analisi micro dei processi di insegnamento-apprendimento, in contesti reali di classe.

Il protocollo di intervento si ispira a un disegno sperimentale a condizioni alternate (Figura 7.3), riconducibile al modello ABAB (Barlow & Hersen, 1984), ampiamente utilizzato nella ricerca educativa e nella ricerca-formazione per analizzare l'effetto di specifiche variabili didattiche riducendo l'influenza di fattori esterni. In tale modello, le lezioni condotte secondo una modalità ordinaria (condizione A) si alternano a lezioni in cui viene introdotto un elemento di innovazione didattica (condizione B), mantenendo costanti il contesto, la classe e il docente. L'impianto è stato adottato a livello di classe, consentendo di confrontare, in modo esplorativo, le due condizioni e di osservare differenze nei processi di apprendimento e nelle percezioni degli studenti. Come evidenziato anche nelle analisi già pubblicate nell'ambito del progetto, tale scelta metodologica permette di focalizzare l'attenzione sugli effetti immediati e situati dell'intervento, senza pretendere generalizzazioni di tipo statistico, ma privilegiando una lettura ecologica e formativa dei risultati (Marras, in press).

**Figura 7.3: Protocollo sperimentale di intervento secondo modello ABAB**



Ciascuna lezione sperimentale è stata progettata seguendo una struttura ricorrente, condivisa tra i docenti e funzionale alla comparabilità delle esperienze. In particolare, il protocollo prevede tre fasi:

1. Introduzione. La fase iniziale è dedicata al richiamo dei contenuti precedentemente affrontati e alla esplicitazione degli obiettivi della lezione, sia in termini di apprendimenti disciplinari sia di competenze trasversali. Questa fase svolge una

funzione orientativa, favorendo la comprensione del senso dell'attività e l'allineamento delle aspettative degli studenti.

2. Svolgimento dell'attività didattica. La fase centrale della lezione costituisce il cuore dell'intervento sperimentale e può assumere configurazioni differenti in funzione della condizione prevista dal disegno sperimentale (A o B). In questa fase vengono attivate le scelte metodologiche e organizzative co-progettate con i docenti, mantenendo tuttavia una struttura temporale e funzionale analoga tra le diverse lezioni, così da rendere confrontabili i processi osservati.
3. Valutazione e restituzione finale. La fase conclusiva prevede una verifica degli apprendimenti e una rilevazione delle percezioni degli studenti e dei docenti, attraverso strumenti strutturati predisposti dal gruppo di ricerca. Oltre alla funzione valutativa, questa fase assume una valenza formativa, offrendo agli studenti un *feedback* sull'esperienza svolta e consentendo ai docenti di riflettere sugli esiti dell'intervento.

Nel suo insieme, il protocollo sperimentale si configura come un dispositivo semplice ma rigoroso, capace di coniugare esigenze di ricerca e pratiche didattiche reali. La scelta di interventi brevi, ripetibili e co-progettati consente di osservare in modo mirato l'impatto delle scelte educative sul coinvolgimento e sulla motivazione degli studenti, contribuendo a costruire evidenze utili per la prevenzione della disaffezione e della dispersione scolastica.

#### *7.3.3.3 Strumenti di valutazione dell'impatto rivolti agli studenti*

All'interno del protocollo sperimentale di intervento, la valutazione degli esiti sugli studenti è stata realizzata attraverso due strumenti specifici: un questionario di verifica degli apprendimenti e un questionario di percezione dell'impatto dell'esperienza didattica (Tabella 7.4). Entrambi gli strumenti sono stati progettati in modo coerente con la logica del disegno ABAB e con l'impostazione ecologica del progetto, con l'obiettivo di raccogliere dati comparabili tra condizioni sperimentali e di controllo, senza interferire con le ordinarie pratiche valutative scolastiche.

**Tabella 7.4: Strumenti di valutazione rivolti agli studenti nel protocollo sperimentale**

Strumento	Finalità	Struttura	Dimensioni	Scala	Esempi di item
Questionario di verifica degli apprendimenti	Rilevare in modo comparabile gli apprendimenti degli studenti nelle condizioni tradizionali (A) e sperimentali (B)	Test a scelta multipla, 20-21 quesiti complessivi; tempo di compilazione: 10 minuti; prove equivalenti nelle quattro lezioni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nozioni (<math>\geq 7</math> item)</li> <li>• Concetti (<math>\geq 7</math> item)</li> <li>• Inferenze (<math>\geq 7</math> item)</li> </ul>	Scelta multipla a 4 alternative (1 risposta corretta)	<p>Nozione: «Il termine X indica: a) ... b) ... c) ... d) ...»</p> <p>Concetto: «Quale tra le seguenti affermazioni descrive meglio il concetto di X?»</p> <p>Inferenza: «Sulla base di quanto spiegato, quale conseguenza è più coerente?»</p>
Questionario di percezione dell'impatto dell'esperienza	Rilevare il vissuto soggettivo degli studenti rispetto alla lezione (coinvolgimento, motivazione, clima, utilità)	Questionario strutturato, somministrato al termine di ciascuna lezione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soddisfazione per la lezione (<math>\alpha=0.839</math>)</li> <li>• Utilità percepita delle attività proposte (<math>\alpha=0.789</math>)</li> <li>• Facilità nel seguire la lezione (<math>\alpha=0.758</math>)</li> <li>• Benessere e clima di classe (<math>\alpha=0.818</math>)</li> <li>• Motivazione e interesse (<math>\alpha=0.789</math>)</li> <li>• Partecipazione e coinvolgimento (<math>\alpha=0.805</math>)</li> </ul>	Scala Likert 1-4 (1 = Per nulla d'accordo - 4 = Molto d'accordo)	<p>Soddisfazione: «Il modo in cui è stata svolta la lezione oggi mi ha soddisfatto/a»</p> <p>Utilità: «Quanto abbiamo fatto oggi a lezione mi faciliterà lo studio»</p> <p>Coinvolgimento: «Mi sono sentito/a coinvolto/a durante le attività della lezione»</p>

Il questionario di verifica degli apprendimenti è stato concepito come uno strumento standardizzato, a scelta multipla con quattro alternative di risposta, finalizzato a rilevare in modo comparabile gli apprendimenti degli studenti al termine delle lezioni, sia nelle condizioni sperimentali (B) sia in quelle di controllo (A). La struttura del test prevede un numero complessivo di almeno 20 quesiti e non superiore a 21, da completare in un tempo indicativo di 10 minuti, così da risultare sostenibile e non invasivo rispetto alla normale scansione didattica. Le domande sono distribuite in modo bilanciato tra tre tipologie, ritenute rilevanti per cogliere diversi livelli di apprendimento:

- nozioni, riferite a termini, eventi, definizioni, nomi o informazioni puntuali;

- concetti, orientate alla comprensione di relazioni, significati e categorie;
- inferenze e collegamenti, volte a rilevare la capacità di deduzione, l'integrazione di informazioni e l'applicazione delle conoscenze.

Ciascuna tipologia comprende almeno sette quesiti, garantendo un assortimento equilibrato delle domande all'interno di ogni prova. Un criterio metodologico fondamentale è stato il mantenimento della piena comparabilità tra i quattro questionari utilizzati (due per le sessioni sperimentali e due per le sessioni di controllo): tutte le prove presentano lo stesso numero di item e la medesima distribuzione delle tipologie di quesiti. Le domande non sono state anticipate agli studenti né formulate esplicitamente durante la lezione, al fine di evitare effetti di familiarità o apprendimento per esposizione diretta. Il questionario non ha avuto alcun valore valutativo ai fini scolastici: agli studenti è stato esplicitamente comunicato che la prova era finalizzata esclusivamente alla ricerca. A tal fine, il modulo include uno spazio per l'indicazione di un codice individuale, senza l'inserimento di nome e cognome, così da consentire l'analisi dei dati in forma anonima ma longitudinalmente confrontabile. Il questionario di verifica degli apprendimenti è stato co-costruito con i docenti coinvolti, in modo da garantire coerenza con i contenuti effettivamente trattati, adeguatezza al livello della classe e validità didattica dello strumento, mantenendo al contempo una distanza dalle modalità ordinarie di verifica utilizzate nella pratica quotidiana.

Parallelamente alla rilevazione degli apprendimenti, il protocollo di valutazione ha previsto un questionario sulla percezione dell'impatto della lezione rivolto agli studenti, finalizzato a esplorare la percezione soggettiva dell'esperienza didattica nelle diverse condizioni del protocollo (Allegato 7.1). Questo strumento risponde all'esigenza, centrale nel progetto, di integrare la misurazione degli esiti di apprendimento con indicatori di coinvolgimento, motivazione e benessere, considerati aspetti chiave nei processi di prevenzione della disaffezione scolastica.

Il questionario è strutturato in sei dimensioni, ciascuna rilevata attraverso una serie di affermazioni valutate su una scala *Likert* a quattro punti (da 1 = per nulla d'accordo a 4 = molto d'accordo):

- soddisfazione per la lezione, relativa all'organizzazione e alle aspettative;
- utilità percepita delle attività, in termini di supporto alla comprensione e allo studio;
- facilità nel seguire la lezione, con riferimento ad attenzione, chiarezza e adattamento ai propri stili di apprendimento;
- benessere e clima di classe, intesi come vissuto emotivo e qualità relazionale;

- motivazione e interesse, legati al desiderio di partecipazione e all'attrattività dell'esperienza;
- partecipazione e coinvolgimento, inclusa la percezione del coinvolgimento dei compagni e la significatività dell'attività svolta.

Il questionario di percezione sull'impatto è stato somministrato al termine di ciascuna lezione, sia ordinaria sia sperimentale, consentendo di confrontare in modo diretto le percezioni degli studenti nelle diverse condizioni del protocollo. Anche in questo caso, agli studenti è stato chiarito il carattere non valutativo dello strumento, favorendo risposte autentiche e riducendo possibili *bias* legati alla desiderabilità sociale.

I due strumenti di valutazione rivolti agli studenti permettono di integrare esiti di apprendimento e dimensioni esperienziali, offrendo una lettura più completa degli effetti dell'intervento didattico. Il questionario di verifica degli apprendimenti consente di osservare eventuali variazioni nelle prestazioni cognitive associate alle diverse condizioni del protocollo, mentre il questionario di percezione dell'impatto della lezione permette di cogliere indicatori di coinvolgimento, motivazione e benessere, centrali in una prospettiva preventiva della dispersione scolastica. La doppia rilevazione ha rafforzato la coerenza del disegno sperimentale con l'impianto teorico, che considera l'efficacia didattica non solo in termini di risultati immediati, ma anche come esperienza capace di sostenere l'interesse, la partecipazione e la perseveranza degli studenti nel tempo.

#### *7.3.3.4 Strumenti di valutazione dell'impatto rivolti ai docenti*

La valutazione dell'intervento ha incluso anche strumenti specificamente rivolti agli insegnanti, con l'obiettivo di raccogliere evidenze sulla sostenibilità didattica, sull'efficacia percepita dell'intervento e sulle dinamiche di coinvolgimento degli studenti, integrando dimensioni quantitative e qualitative. In coerenza con l'impianto ispirato alla ricerca-formazione, tali strumenti non sono stati concepiti come dispositivi di giudizio esterno, ma come occasioni strutturate di riflessione professionale, funzionali a comprendere in che misura l'intervento sperimentale fosse percepito come praticabile, efficace e trasferibile nella didattica ordinaria.

Il principale strumento quantitativo rivolto ai docenti è stato un questionario di valutazione sull'impatto della lezione, somministrato al termine delle lezioni (Allegato 7.2). Il questionario è strutturato in più sezioni, ciascuna dedicata a una dimensione ritenuta cruciale per la valutazione ecologica dell'intervento.

Tutti gli item chiusi sono valutati attraverso una scala *Likert* a quattro punti (da 1 = per nulla d'accordo a 4 = molto d'accordo). La scelta di una scala a quattro livelli, priva di punto neutro, è coerente con l'obiettivo di favorire prese di posizione chiare da parte dei docenti rispetto all'esperienza svolta. Le dimensioni indagate sono quattro (Tabella 7.5).

**Tabella 7.5: Strumenti di valutazione rivolti agli insegnanti nel protocollo sperimentale**

Strumento	Finalità	Dimensioni	Scala	Esempi di item
Questionario sulla sostenibilità didattica e sull'efficacia percepita	Valutare la praticabilità, l'efficacia e l'impatto dell'intervento dal punto di vista docente	D1 - Sostenibilità didattica D2 - Efficacia percepita D3 - Motivazione e benessere del docente D4 - Coinvolgimento degli studenti	Scala Likert 1-4 (1 = Per nulla d'accordo - 4 = Molto d'accordo)	Sostenibilità: «Ritengo che il carico di lavoro richiesto per preparare questa lezione sia stato adeguato» Efficacia: «Le attività svolte hanno contribuito al raggiungimento degli obiettivi prefissati» Motivazione: «Mi sono sentito/a motivato/a nel condurre questa lezione» Coinvolgimento: «Gli studenti si sono mostrati coinvolti e interessati alle attività proposte»
Domande aperte	Raccogliere riflessioni qualitative sull'esperienza didattica	Criticità, punti di forza, impatto motivazionale sugli studenti	Risposta aperta	«Quali sono le criticità e quali i punti di forza della lezione di oggi?»
Focus group finale / interviste	Approfondire l'incidenza dell'esperienza sulla pratica didattica e sulle rappresentazioni professionali	Cambiamenti percepiti, trasferibilità, condizioni di adozione futura	Discussione guidata / intervista semi-strutturata	«In che modo questa esperienza ha modificato il suo modo di pensare la lezione?»

La prima riguarda la sostenibilità didattica, intesa come compatibilità dell'intervento con i tempi, i carichi di lavoro e lo stile professionale del docente. Questa dimensione è centrale poiché la possibilità di prevenire la dispersione attraverso interventi didattici dipende anche dalla loro reale praticabilità nel contesto scolastico quotidiano. La seconda dimensione esplora l'efficacia percepita dell'intervento, con riferimento al raggiungimento degli obiettivi didattici, all'attenzione degli studenti e alla comprensione dei contenuti. Accanto a essa, il questionario rileva la motivazione e il benessere professionale del docente, indagando il grado di soddisfazione, di agio in classe e di gratificazione derivante dalla conduzione della lezione. Infine, una sezione specifica è dedicata al coinvolgimento degli studenti, così come percepito dall'insegnante, considerando partecipazione, interesse e apprezzamento delle attività proposte. Il questionario include due domande aperte, finalizzate a raccogliere una riflessione

articolata sui punti di forza e di criticità della lezione e sulla percezione dell'impatto motivazionale dell'intervento rispetto alla frequenza e alla partecipazione scolastica degli studenti. Tali quesiti consentono di integrare i dati strutturati con elementi qualitativi, utili a interpretare i risultati e a individuare possibili miglioramenti.

A completamento della rilevazione tramite questionario, in alcune realtà è stato realizzato un focus group finale (o, in alternativa, interviste semi-strutturate) con i docenti coinvolti nella sperimentazione. Il momento di confronto ha avuto la funzione di approfondire, in chiave qualitativa, l'incidenza dell'esperienza sulla pratica didattica, sulle convinzioni professionali e sulla disponibilità a integrare stabilmente modalità di insegnamento sperimentate. Nel complesso, gli strumenti di valutazione rivolti agli insegnanti consentono di integrare la lettura degli esiti dell'intervento con una riflessione sulla sua sostenibilità reale, condizione imprescindibile affinché le pratiche didattiche orientate al coinvolgimento e alla prevenzione della dispersione possano essere effettivamente adottate e diffuse. In questa prospettiva, la voce dei docenti non è considerata un elemento accessorio, ma una componente strutturale della valutazione dell'efficacia dell'intervento.

#### *7.3.3.5 Valutazione dell'intervento didattico*

La valutazione dell'intervento didattico è stata concepita come un processo integrato, multilivello ed ecologicamente orientato, coerente con il disegno sperimentale adottato e con l'impostazione *mixed methods* della ricerca. L'obiettivo non è stato quello di misurare l'efficacia dell'intervento in termini esclusivamente prestazionali, ma di ricostruire un quadro articolato degli effetti cognitivi, motivazionali ed esperienziali prodotti dall'azione didattica, tenendo conto della prospettiva dei diversi attori coinvolti. In tal senso, la valutazione si fonda sull'integrazione di dati quantitativi e qualitativi, raccolti in momenti differenti del protocollo e riferiti a più livelli di analisi. A livello degli studenti, la valutazione ha incluso sia indicatori di apprendimento, rilevati attraverso questionari strutturati a scelta multipla, sia indicatori di gradimento, coinvolgimento, motivazione e benessere, rilevati tramite questionari di percezione somministrati al termine delle lezioni. Questa duplice rilevazione consente di mettere in relazione gli esiti di apprendimento con il vissuto dell'esperienza didattica, evitando una lettura riduttiva dell'efficacia dell'intervento.

A livello dei docenti, la valutazione ha privilegiato dimensioni quali la sostenibilità didattica, l'efficacia percepita, il benessere professionale e il coinvolgimento degli studenti, attraverso questionari strutturati e momenti di riflessione qualitativa (*focus group* o interviste). Tale scelta risponde all'assunto che la trasferibilità e la stabilizzazione delle pratiche didattiche

innovative dipendano in larga misura dalla loro compatibilità con i vincoli reali del lavoro docente e dal senso di efficacia e di senso attribuito dagli insegnanti all'esperienza.

Dal punto di vista del disegno, l'adozione di un modello ABAB ha permesso di confrontare lezioni tradizionali e lezioni sperimentali all'interno dello stesso contesto classe, riducendo l'influenza di variabili esterne e rafforzando la validità ecologica della valutazione. La presenza di strumenti equivalenti nelle diverse fasi del protocollo ha garantito la comparabilità dei dati, mentre la ricorsività della valutazione ha consentito di osservare variazioni e tendenze nel tempo.

Nel complesso, la valutazione dell'intervento in TALENTED non è stata concepita come un momento conclusivo e separato, ma come una dimensione trasversale dell'intero percorso di ricerca e sperimentazione. Essa ha svolto una duplice funzione: da un lato, produrre evidenze empiriche sugli effetti dell'intervento in termini di apprendimento, coinvolgimento e motivazione; dall'altro, sostenere un processo riflessivo condiviso con i docenti, finalizzato a comprendere condizioni di efficacia, limiti e potenzialità di trasferimento delle pratiche sperimentate. In questa prospettiva, la valutazione assume un valore non solo rendicontativo, ma formativo e orientativo, coerente con l'obiettivo più ampio del progetto TALENTED di contribuire alla prevenzione della dispersione scolastica attraverso interventi didattici fondati su evidenze, contestualizzati e sostenibili.

#### **7.4 Le traiettorie di ricerca nelle tre sedi. Dal modello alle implementazioni**

Il presente capitolo ha delineato l'impianto metodologico complessivo del progetto TALENTED, mettendo in luce la logica integrata che connette le diverse fasi della ricerca – dall'osservazione del contesto alla sperimentazione didattica – e i molteplici strumenti utilizzati per la raccolta e l'analisi dei dati. A partire da questo quadro unitario, i capitoli che seguono documentano come tale impianto sia stato declinato e messo alla prova in contesti reali, attraverso traiettorie di ricerca che, pur condividendo un medesimo disegno di fondo, assumono configurazioni specifiche in relazione agli attori coinvolti e ai contesti territoriali.

I sei capitoli successivi possono essere letti come articolazioni progressive del passaggio dal modello teorico-metodologico alle sue implementazioni empiriche, secondo una duplice logica: da un lato, un approfondimento tematico trasversale, centrato sulle diverse prospettive degli attori; dall'altro, una restituzione situata delle esperienze di ricerca condotte nelle singole sedi.

In particolare, i capitoli 8, 9 e 10 sviluppano l'analisi dei dati raccolti nella fase esplorativa, adottando una prospettiva per attori. Il capitolo 8 è dedicato alla posizione degli insegnanti e approfondisce le rappresentazioni professionali, le attribuzioni causali della dispersione, il senso di efficacia e le pratiche didattiche emerse dalle rilevazioni quantitative e qualitative. Il capitolo 9 assume il punto di vista delle famiglie, esplorando il coinvolgimento genitoriale, le aspettative educative, il supporto allo studio e il senso di autoefficacia genitoriale, mettendo in luce il ruolo del contesto familiare nei percorsi di rischio e di protezione. Il capitolo 10, infine, è centrato sulla voce degli studenti e restituisce una lettura articolata delle loro motivazioni, convinzioni, vissuti emotivi e rappresentazioni della scuola, integrando analisi quantitative e approfondimenti qualitativi.

Nel loro insieme, questi capitoli offrono una lettura trasversale e multilivello del fenomeno della dispersione scolastica, coerente con l'impostazione teorica del progetto, e costituiscono la base empirica su cui si innesta la fase di sperimentazione didattica.

Gli ultimi tre capitoli del volume – strutturalmente omologhi tra loro – documentano invece le esperienze di implementazione del modello TALENTED nelle tre sedi di ricerca: Cagliari, Molise e Pegaso. In questi capitoli, il focus si sposta dal piano dell'analisi trasversale a quello della ricostruzione situata delle pratiche, attraverso studi che descrivono il contesto, il processo di co-progettazione con i docenti, le metodologie didattiche sperimentate e gli esiti dell'intervento dal punto di vista di studenti e insegnanti. Pur seguendo una struttura comune, ciascun capitolo restituisce la specificità del contesto territoriale e istituzionale, delle discipline coinvolte e delle scelte didattiche adottate, mostrando come il modello utilizzato non si configuri come un protocollo rigido, ma come un dispositivo flessibile, capace di adattarsi a bisogni, vincoli e opportunità differenti. In questa prospettiva, le traiettorie di ricerca presentate nei capitoli successivi rendono visibile il movimento che attraversa l'intero progetto: dalla costruzione di un quadro interpretativo condiviso alla sua traduzione in pratiche educative concrete, negoziate e situate. Il lettore è così accompagnato in un percorso che intreccia analisi e intervento, evidenze empiriche e riflessione pedagogica, offrendo una comprensione articolata di come la prevenzione della dispersione scolastica possa essere affrontata attraverso un approccio integrato, contestualizzato e orientato alla ripetibilità dell'esperienza.

## Bibliografia

- Albanesi, C. (2004). *I focus group*. Carocci.
- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La ricerca-formazione*. FrancoAngeli.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Erickson.
- Barlow, D. H., & Hersen, M. (1984). *Single-case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (2nd ed.). Pergamon Press.
- Batini, F., Bartolucci, M., Bellucci, C., & Toti, G. (2018). Failure and dropouts: An investigation into the relationship between students repeating a grade and dropout rates in Italy. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11(21), 31–50.  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3216>
- Bonaiuti, G., De Angelis, M., Marras, A., & Morsanuto, S. (2025). Review of factors underlying the school dropout phenomenon in instruments used with students, parents, and teachers. In *Proceedings of the Third International Conference of the Journal Scuola Democratica: Education and/or social justice* (Vol. 1, pp. 220–227). Associazione “Per Scuola Democratica”.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. Sparkes (Eds.), *International handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 191–205). Routledge.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school. *Teachers College Record*, 103(4), 548–581. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00127>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- De Angelis, M., Marras, A., & Basta, A. (2025). Beyond school dropout: The role of teachers between self-efficacy and teaching practices. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 25(2), 199–215. <https://doi.org/10.36253/form-17530>

- De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C., Meneghetti, C., Febris, M., Zamperlin, C., & De Min Tona, G. (2022). *AMOS: Abilità e motivazione allo studio*. Erickson.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Knesting-Lund, K., Reese, D., & Boody, R. (2013). Teachers' perceptions of high school dropout. *Journal of Studies in Education*, 3(4), 57. <https://doi.org/10.5296/jse.v3i4.4281>
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393. <https://doi.org/10.3102/00028312040002353>
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., & Blaya, C. (2004). Students at-risk for dropping out of school. *Journal of At-Risk Issues*, 10(2), 91–107.
- Magen-Nagar, N., & Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(1), 9–24. <https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1242069>
- Marras, A. (in press). Stimolare il coinvolgimento e la comprensione della chimica con il quizzing. In *Atti del Convegno Nazionale SIPED: La qualità della formazione come responsabilità sociale*.
- Marras, A., Perrotta, D., De Angelis, M., Bonaiuti, G., Bruni, F., & Dipace, A. (2025a). Studenti e dispersione. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 25(2), 415–431. <https://doi.org/10.36253/form-17612>
- Marras, A., Tatulli, I., Bonaiuti, G., & Fanni, L. (2025b). Disagio a scuola e desideri di cambiamento. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 25(2), 551–569. <https://doi.org/10.36253/form-17529>
- Marras, A., & Tatulli, I. (in press). La dispersione scolastica nelle percezioni degli insegnanti della scuola secondaria di II grado. In *Atti del Convegno Didattica e inclusione scolastica: Equità e sostenibilità*.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). *MESI: Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento*. Erickson.
- Noble, R. N., Heath, N., Krause, A., & Rogers, M. (2021). Teacher–student relationships and high school drop-out. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(3), 221–234. <https://doi.org/10.1177/0829573520972558>
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati: L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior.
- Pastorelli, C., & Gerbino, M. (2001). Autoefficacia genitoriale. In G. V. Caprara (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia* (pp. xx–xx). Erickson.

- Pedditz, M. L., Fadda, R., & Lucarelli, L. (2022). Risk and protective factors associated with student distress and school dropout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12589. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912589>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and dropout risk. *American Journal of Education*, 107(1), 1–35. <https://doi.org/10.1086/444201>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973–986. <https://doi.org/10.1037/edu0000406>
- Storai, F. (2021). *Valutare la percezione dei docenti alla propensione al cambiamento e alla promozione del problem solving: Il progetto IDeAL*.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.

## **Allegato 7.1 - Questionario sulla percezione degli studenti sull'impatto della lezione**

Valuta seguenti affermazioni utilizzando la seguente scala da 1 a 4 (1 = Per nulla d'accordo, 2 = Poco d'accordo, 3 = Abbastanza d'accordo, 4 = Molto d'accordo)

### **S1) Soddisfazione per la lezione**

- Il modo in cui è stata svolta la lezione oggi mi ha soddisfatto/a
- Mi è piaciuto il modo in cui è stata organizzata la lezione
- La lezione di oggi è andata meglio di come mi aspettassi

### **S2) Utilità delle attività proposte**

- Il modo in cui è stata svolta la lezione è stato utile per comprendere meglio l'argomento
- Quanto abbiamo fatto oggi a lezione mi faciliterà lo studio
- La lezione di oggi mi ha suggerito nuovi modi per imparare le cose

### **S3) Facilità riscontrate nel seguire la lezione**

- Oggi è stato facile comprendere gli argomenti
- Durante la lezione ho mantenuto senza problemi l'attenzione
- La lezione di oggi si adatta al mio modo di apprendere

### **S4) Benessere**

- Durante la lezione sono stato/a bene
- Il clima della classe, oggi, è stato accogliente e positivo
- Oggi la lezione mi è sembrata più piacevole del solito
- Suggerirei di svolgere anche in altre materie una lezione come quella di oggi

### **S5) Motivazione e interesse**

- Il modo di svolgere la lezione ha stimolato il mio interesse verso l'argomento
- Mi sono sentito/a motivato/a a partecipare attivamente alla lezione
- Se tutte le lezioni fossero come quella di oggi verrei a scuola con maggiore motivazione

### **S6) Partecipazione e coinvolgimento (comprese le persone vicine)**

- Mi sono sentito/a coinvolto/a durante le attività della lezione
- Nel corso della lezione ho potuto collaborare con i miei compagni
- Vale la pena raccontare a casa quello che abbiamo fatto oggi a lezione
- Ritengo che i miei compagni si siano sentiti coinvolti nella lezione di oggi

## **Allegato 7.2 - Questionario sulla percezione degli insegnanti sull'impatto della lezione**

Valuta seguenti affermazioni utilizzando la seguente scala da 1 a 4

(1 = Per nulla d'accordo, 2 = Poco d'accordo, 3 = Abbastanza d'accordo, 4 = Molto d'accordo)

### **D1 Sostenibilità**

- Ritengo che il carico di lavoro richiesto per preparare questa lezione sia stato adeguato
- Le attività proposte durante la lezione sono state compatibili con i tempi a disposizione
- Questo modo di fare lezione mi è particolarmente congeniale

### **D2 Efficacia**

- Le attività svolte hanno contribuito al raggiungimento degli obiettivi prefissati
- Ho notato che gli studenti sono stati attenti durante la lezione
- Quanto fatto oggi ha facilitato la comprensione degli argomenti da parte degli studenti

### **D3 Motivazione (insegnante)**

- Mi sono sentito/a motivato/a nel condurre questa lezione
- Le attività proposte mi hanno fatto sentire professionalmente soddisfatto/a
- Oggi mi sono sentito/a a mio agio in classe
- Ho trovato gratificante il modo in cui gli studenti hanno partecipato oggi

### **D4 Coinvolgimento degli studenti**

- Durante la lezione ho percepito un buon livello di partecipazione da parte di tutti studenti
- Gli studenti si sono mostrati coinvolti e interessati alle attività proposte
- Ritengo che gli studenti abbiano apprezzato la lezione di oggi

### **Domande aperte**

- Quali sono le criticità e quali punti di forza della lezione di oggi?
- In quale misura pensi che la lezione di oggi sia riuscita a motivare gli studenti a venire più volentieri a scuola?

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>