

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 10

Il contributo degli studenti alla comprensione del fenomeno della dispersione scolastica

Arianna Marras, Marta De Angelis, Andrea Tinterri¹⁴

10.1 Introduzione

La dispersione scolastica è oggi interpretata come un fenomeno complesso e multidimensionale, che include sia forme esplicite di abbandono sia modalità più implicite legate al mancato conseguimento delle competenze di base, richiedendo un approccio sistemico e integrato di prevenzione e contrasto (AGIA, 2022; Batini, 2023). In questa prospettiva, la dispersione non può essere ricondotta a un'unica causa, ma va compresa come il risultato dell'interazione dinamica tra fattori individuali, familiari, scolastici e sociali che si sviluppano lungo l'intero percorso educativo e incidono in modo differenziato sulle opportunità di riuscita formativa degli studenti (Rumberger, 2011).

Le condizioni di svantaggio socioeconomico e culturale, le disuguaglianze territoriali e la povertà educativa rappresentano fattori strutturali che aumentano il rischio di percorsi scolastici irregolari, influenzando sia la continuità della frequenza sia la qualità degli apprendimenti. I dati più recenti mostrano come tali criticità permangano nonostante una progressiva riduzione dell'abbandono scolastico precoce, evidenziando forti divari territoriali e sociali che continuano a caratterizzare il sistema educativo italiano (ISTAT, 2025).

Un contributo rilevante della letteratura e delle più recenti rilevazioni nazionali riguarda l'attenzione crescente verso la cosiddetta dispersione scolastica implicita. Essa fa riferimento a studenti che, pur completando formalmente il percorso di istruzione, non raggiungono i livelli minimi di competenza previsti in ambiti fondamentali quali italiano, matematica e lingua inglese. Il *Rapporto INVALSI 2025* evidenzia come una quota significativa di studenti e studentesse, pur rimanendo all'interno del sistema educativo fino al termine del percorso scolastico, presenti fragilità persistenti negli apprendimenti di base, configurando una forma di insuccesso formativo che non emerge dalle sole statistiche sugli abbandoni, ma che incide

¹⁴ Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Sono attribuibili a Marta De Angelis i paragrafi 10.1 e 10.6; ad Arianna Marras i paragrafi 10.3, 10.4 e 10.5; e ad Andrea Tinterri il paragrafo 10.2.

in modo sostanziale sulle opportunità di prosecuzione degli studi, sull’inserimento nel mondo del lavoro e sulla partecipazione sociale.

In tal senso, la dispersione implicita può essere letta come una misura della giustizia educativa del sistema di istruzione, in quanto segnala la difficoltà di assicurare a tutti gli studenti condizioni effettive di riuscita formativa e di accesso alle competenze fondamentali, al di là della sola partecipazione formale ai percorsi scolastici. Tale lettura risulta coerente anche con il quadro comparativo internazionale, che sottolinea come l’equità educativa non possa essere valutata esclusivamente in termini di accesso o completamento dei percorsi, ma debba essere misurata attraverso gli esiti reali di apprendimento e lo sviluppo effettivo delle competenze di base, in particolare per gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati (OECD, 2012; OECD, 2025). In questa prospettiva, il contrasto alla dispersione scolastica non può essere affidato a misure episodiche o esclusivamente emergenziali, ma richiede strategie strutturate e continuative, orientate alla prevenzione precoce, al rafforzamento degli apprendimenti di base e al sostegno dei contesti educativi più fragili. Ciò implica interventi capaci di agire non solo sui fenomeni di abbandono esplicito, ma anche sulle forme meno visibili di insuccesso formativo, promuovendo condizioni di apprendimento efficaci lungo l’intero percorso scolastico (MIUR, 2018).

Alla luce di queste considerazioni, la dispersione scolastica si configura come un indicatore critico della capacità del sistema educativo di garantire pari opportunità di apprendimento e di promuovere la riuscita formativa di tutti gli studenti, nonché come una misura della sua equità ed efficacia complessiva. Affrontare il fenomeno implica dunque adottare uno sguardo sistemico, capace di integrare dimensioni educative, sociali e culturali, riconoscendo il ruolo centrale della scuola non solo come luogo di istruzione, ma come spazio di relazione, inclusione e promozione dello sviluppo umano, in dialogo costante con le famiglie, il territorio e le politiche pubbliche.

10.2 Framework teorico

Adottare una prospettiva multidimensionale del concetto di dispersione scolastica permette di cogliere la complessa interazione tra fattori individuali, familiari, scolastici e istituzionali che influenzano la decisione dell’individuo di abbandonare, in modo esplicito o implicito, il proprio percorso di apprendimento. Dall’altra parte, diventa fondamentale definire un “punto di ingresso” al fenomeno che consenta di sperimentare strategie di intervento mirato e poterne cogliere gli effetti, almeno all’interno del contesto sperimentale. Tra gli elementi implicati nei modelli teorici di riferimento (Rumberger, 2011), i fattori esogeni quali le variabili

socioeconomiche o gli aspetti familiari ricadono al di fuori della possibilità di sperimentazione e intervento diretto. Al tempo stesso, anche intervenire sugli aspetti strutturali del funzionamento delle istituzioni scolastiche, come la costituzione delle classi, gli orari scolastici, e gli aspetti normativi, è difficile, anche alla luce della complessità degli aspetti amministrativi e burocratici degli istituti scolastici. La lente di ingrandimento del progetto TALENTED si focalizza quindi sulla comprensione delle dinamiche a un livello che potremmo definire “micro”: quello delle percezioni delle studentesse e degli studenti, indagando il rapporto tra queste ultime, metodologie didattiche e intenzioni relative all’abbandono scolastico. Come sottolinea Batini (2023), quando si parla di dispersione scolastica si fa riferimento ad un costrutto “largo” che si riferisce non solo all’abbandono formalizzato del sistema di istruzione da parte degli studenti, ma anche alla “dispersione” di tempo, impegno, energia, risorse (cognitive e non) che si verifica all’interno del sistema di istruzione. La dispersione si manifesta perciò anche in forme di interruzione della frequenza come l’abbandono di fatto, l’evasione dell’obbligo e le ripetenze. La scelta di un punto di vista interno allo studente permette perciò di cogliere, al di là delle statistiche ufficiali e delle manifestazioni “esteriori” della dispersione, quelle dinamiche che si manifestano quotidianamente all’interno del sistema scolastico e che incidono sul vissuto degli studenti (coinvolgimento o *student engagement*, benessere scolastico, motivazione verso lo studio) che possono influenzare fenomeni di dispersione. Una delle innovazioni più importanti negli studi a livello internazionale è l’introduzione del concetto di “intenzione di abbandono” (*dropout intention*, Perrotta et al., 2024) da parte dello studente; infatti, se l’abbandono effettivo è misurabile unicamente tramite misure a posteriori, l’intenzione di abbandono è misurabile attraverso questionari e scale validate, permettendo di indagare fattori di correlazione, potenziali concause *in fieri*, e al tempo stesso poter valutare l’efficacia di interventi sperimentali nel contrastare l’emergere di elementi di criticità. In altre parole, indagare l’intenzione di abbandono e le percezioni dello studente consente di passare da una prospettiva per così dire oggettiva e sociologica, misurabile esternamente, ad una dimensione “interna” del vissuto scolastico di studentesse e studenti, indagabile attraverso una prospettiva psicometrica. Ad esempio, l’uso della versione italiana della scala SBI (*School Burnout Inventory*) (Fiorilli et al., 2014) ha consentito di mettere in relazione il senso di inadeguatezza dello studente, il cinismo nei confronti dell’istituzione scolastica e il senso di stanchezza (*exhaustion*) nei confronti della scuola con il benessere scolastico e le intenzioni relative all’abbandono (Perrotta et al., 2024). L’assunzione di un punto di vista “micro” si associa alla decisione di indagare l’incidenza delle decisioni e metodologie didattiche sulle percezioni degli studenti. L’assunto di partenza è che la scuola non debba essere intesa come

un contenitore passivo, ma come un contesto attivo in grado di amplificare o, al contrario, attenuare i rischi di disaffezione di studentesse e studenti attraverso la qualità delle relazioni e delle pratiche educative messe in atto. Sappiamo da anni quanto la qualità dei processi di insegnamento abbia un impatto rilevante e sia una delle variabili più potenti nell'influenzare i risultati scolastici (Hattie, 2009), e capaci di influenzare le decisioni sull'abbandono scolastico degli studenti (Van Houtte & Demanet, 2015). Se da un lato si identificano come fattori negativi sistemi di valutazione ancorati ad una dimensione sommativa, che rendono competitiva la vita scolastica e producono ansia da prestazione, lo scollamento tra le tematiche proposte e le modalità con cui queste sono affrontate e la vita quotidiana, e la scarsa attenzione verso la crescita dell'autonomia personale, la ricerca sottolinea i benefici legati all'introduzione di metodi di insegnamento che mettano al centro lo studente, la sua motivazione, il suo benessere oltre che, ovviamente, i suoi apprendimenti (Hattie, 2009; Hattie & Yates, 2013). Tra le pratiche più promettenti sul fronte della formazione degli insegnanti, vanno annoverate quelle che coinvolgono il team in pratiche riflessive (Schön, 1983; Hattie, 2009), che sono tese all'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) e a superare le resistenze al cambiamento (Hargreaves & Fullan, 1992), che si sostanziano in interventi di ricerca e formazione (Asquini, 2018) tesi a far crescere i livelli di consapevolezza relativa al proprio agire professionale. In altre parole, agire sulla formazione e sulle pratiche professionali del docente, con l'obiettivo di passare da una didattica basata sull'insegnamento a una didattica basata sull'apprendimento (Wiggins & McTighe, 2005), è la strategia con la quale TALENTED si propone di intervenire non solo sui risultati di apprendimento degli studenti, ma anche sulle loro percezioni, cercando di cogliere il nesso tra queste ultime e i fattori di minaccia legati alla dispersione scolastica. In quest'ottica, gli studenti e le loro rappresentazioni mentali rappresentano sia l'oggetto di osservazione che la misura di impatto dell'intero progetto.

10.3 Il ruolo degli studenti nel progetto TALENTED

Nel progetto TALENTED gli studenti rappresentano un punto di osservazione imprescindibile per comprendere il fenomeno della dispersione scolastica nella sua dimensione processuale e multifattoriale. In linea con i modelli interpretativi che concepiscono la dispersione come esito dell'interazione tra fattori individuali, relazionali e istituzionali (Rumberger, 2011), la prospettiva degli allievi consente di cogliere precocemente segnali di disallineamento tra bisogni formativi, vissuti emotivi e richieste del contesto scolastico. In questa cornice, gli studenti non sono considerati meri destinatari degli interventi, ma attori informativi in grado di restituire elementi conoscitivi rilevanti rispetto alle motivazioni di

scelta scolastica, alla percezione del valore dello studio, agli atteggiamenti verso l'apprendimento e alle convinzioni che orientano il loro percorso formativo.

Il lavoro con gli studenti è stato preceduto da una fase di osservazione in classe, condotta dalle ricercatrici durante le attività didattiche. Tali osservazioni hanno permesso di acquisire una conoscenza più approfondita del contesto scolastico, delle dinamiche relazionali e delle modalità di partecipazione degli studenti, costituendo una base interpretativa fondamentale per la successiva costruzione e somministrazione degli strumenti di rilevazione. A partire da questa prima fase esplorativa, è stato quindi condiviso un questionario rivolto agli studenti, al quale essi hanno risposto in forma anonima, finalizzato a indagare i principali fattori motivazionali e cognitivi implicati nei percorsi di apprendimento. Il questionario ha esplorato in particolare gli aspetti motivazionali che guidano gli studenti nella scelta dell'istituto scolastico, il loro atteggiamento nei confronti dello studio e le convinzioni personali legate all'apprendimento. Uno degli interrogativi chiave ha riguardato le motivazioni che hanno influenzato la scelta della scuola e l'importanza attribuita allo studio, con particolare attenzione all'interesse e alla motivazione che sostengono l'impegno nel percorso scolastico. Accanto a questi aspetti, è stata ritenuta centrale l'analisi delle convinzioni degli studenti, al fine di offrire una panoramica più ampia sui fattori che possono facilitare od ostacolare la continuità formativa: le idee e la fiducia sull'intelligenza e sulla propria personalità, la percezione delle proprie abilità, gli obiettivi di apprendimento, nonché variabili emotive quali l'ansia e la resilienza.

La centralità della posizione studentesca risulta particolarmente evidente nel primo anno della scuola secondaria di secondo grado, fase in cui si intensificano i rischi di discontinuità, ripetenza e demotivazione (MIM, 2023). Le informazioni raccolte attraverso il questionario nella fase iniziale del progetto assolvono pertanto a una funzione duplice: da un lato, descrittiva, poiché consentono di "scattare una fotografia" iniziale di atteggiamenti, convinzioni e vissuti; dall'altro, orientativa, in quanto supportano l'interpretazione dei possibili fattori di rischio e la progettazione di interventi didattici e di accompagnamento più mirati. In tal senso, il contributo degli studenti diventa una leva conoscitiva fondamentale per comprendere non solo se emergono difficoltà, ma come esse vengono percepite e attribuite, elemento cruciale per prevenire traiettorie di disimpegno.

10.3.1 La rilevazione delle percezioni come leva preventiva

All'interno del progetto, la rilevazione delle percezioni studentesche viene concepita come una vera e propria leva preventiva, poiché consente di intercettare dimensioni spesso non

immediatamente osservabili attraverso i soli esiti valutativi. Aspetti quali la motivazione “selettiva” (ovvero l’impegno legato all’interesse per specifiche discipline), l’orientamento prevalentemente estrinseco allo studio e l’oscillazione tra il riconoscimento del valore formativo della scuola e la priorità assegnata ad attività extrascolastiche possono configurarsi come indicatori di vulnerabilità, soprattutto quando si associano a livelli elevati di ansia o a una bassa percezione delle proprie abilità. Le fasi attraverso cui si è articolato il coinvolgimento degli studenti nella fase preliminare della ricerca sono sintetizzate in Figura 10.1.

Figura 10.1 Fasi preliminari di coinvolgimento degli studenti



In questa prospettiva, l’analisi delle convinzioni degli studenti – relative all’intelligenza, alla personalità, agli obiettivi di apprendimento e alle risorse di adattamento, come la resilienza – assume un ruolo centrale nel delineare profili di maggiore o minore rischio. Il confronto tra studenti con percorsi regolari e studenti che hanno sperimentato la ripetenza permette inoltre di evidenziare configurazioni psicologiche differenti e di individuare ambiti di intervento prioritari, quali il potenziamento della fiducia in sé, il sostegno emotivo e lo sviluppo di strategie di autoregolazione.

In continuità con l’approccio integrato del progetto, alla rilevazione quantitativa è stato affiancato un approfondimento qualitativo, promosso successivamente dall’unità di Cagliari, i cui esiti confluiscono nel paragrafo 10.5. Tale scelta metodologica risponde all’esigenza di dare voce in modo più diretto agli studenti, cogliendo rappresentazioni, aspettative e vissuti che difficilmente emergono attraverso strumenti strutturati, e rafforzando così la comprensione dei processi sottesi alla partecipazione scolastica e al rischio di dispersione.

10.4 Percezioni, motivazioni e convinzioni degli studenti: gli esiti quantitativi

Il presente paragrafo approfondisce i risultati quantitativi emersi dalla somministrazione del questionario studenti, con l'obiettivo di delineare un quadro articolato delle percezioni, delle motivazioni e delle convinzioni che caratterizzano il campione coinvolto nel progetto TALENTED. In continuità con quanto discusso nei paragrafi precedenti, i dati vengono presentati in forma descrittiva e interpretativa, nella prospettiva di individuare indicatori precoci di vulnerabilità e di protezione rispetto ai percorsi di apprendimento e al rischio di dispersione scolastica.

Le analisi quantitative qui presentate sono state discusse in modo approfondito nell'articolo di Marras e colleghi (2025a), interamente dedicato alla prospettiva degli studenti; nel presente paragrafo se ne propone una sintesi ragionata, finalizzata a offrire al lettore una visione d'insieme degli esiti della fase esplorativa della ricerca e a preparare l'approfondimento qualitativo successivo.

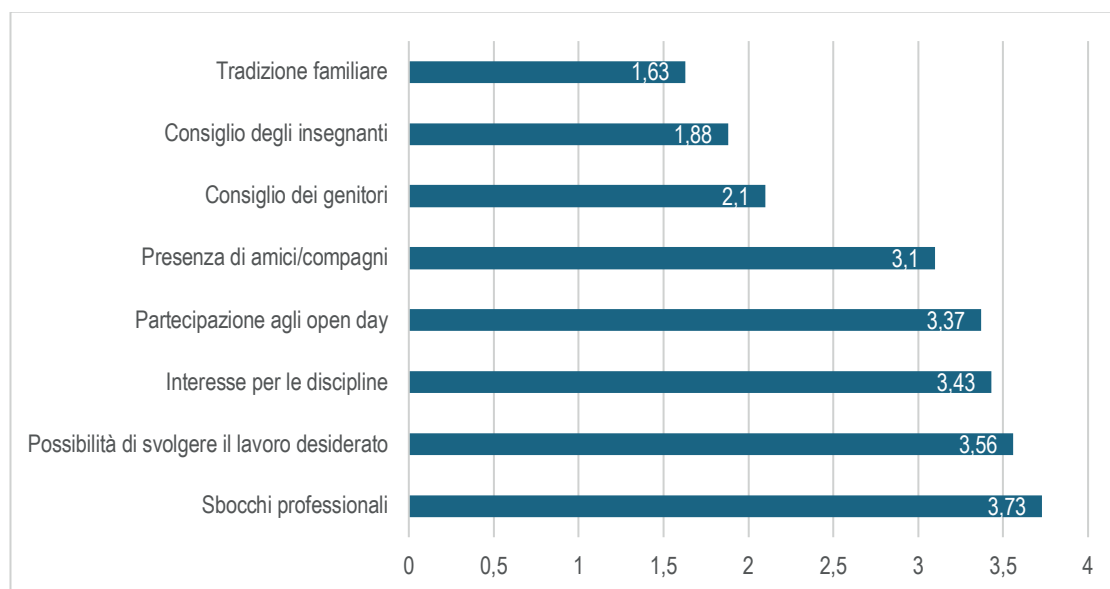
Hanno partecipato all'indagine 298 studenti del primo anno della scuola secondaria di secondo grado, frequentanti istituti tecnici a indirizzo informatico situati in tre regioni del Sud Italia (Puglia, Sardegna e Molise). Il campione, di convenienza, è stato selezionato in ragione della maggiore esposizione di questa tipologia di istituti al rischio di dispersione, come evidenziato anche dai più recenti dati nazionali, che segnalano una maggiore incidenza del fenomeno nella scuola secondaria di secondo grado, in particolare negli istituti tecnici e nel primo biennio di frequenza (MIM, 2023). L'età media dei partecipanti è pari a 14.08 anni ($ds=0.697$), in linea con l'età di ingresso nel primo anno delle scuole superiori; la composizione di genere risulta sbilanciata a favore degli studenti maschi (72.8%), dato coerente con la specificità dell'indirizzo di studio.

Il questionario, somministrato in forma anonima, ha permesso di raccogliere informazioni relative alle motivazioni alla scelta dell'istituto, all'atteggiamento verso lo studio, alle difficoltà percepite, alle prospettive future e ad alcune dimensioni psicologiche rilevanti, quali le convinzioni sull'intelligenza e sulle proprie capacità, l'ansia e la resilienza. Nel loro insieme, i risultati che seguono offrono una panoramica del vissuto studentesco nel passaggio al nuovo ordine di scuola.

Motivazioni alla scelta dell'istituto e rappresentazione della scuola. L'analisi delle motivazioni che hanno guidato la scelta dell'istituto scolastico mette in evidenza una netta prevalenza di fattori legati alla prospettiva futura e occupazionale. Come riportato in Figura 10.2, gli studenti attribuiscono un'elevata importanza alla possibilità che la scuola frequentata offra sbocchi

professionali concreti e consenta di intraprendere, in prospettiva, il lavoro desiderato. Tale dato suggerisce una rappresentazione della scuola fortemente orientata alla funzionalità strumentale, in cui il valore del percorso formativo viene prevalentemente letto in termini di utilità futura. Accanto a tali motivazioni, assumono un ruolo moderatamente rilevante l'interesse per le discipline caratterizzanti l'indirizzo e la partecipazione agli *open day*, indicando che l'esperienza diretta dell'istituto contribuisce a consolidare la decisione. Risultano invece marginali fattori quali il consiglio di genitori e insegnanti, la tradizione familiare e la vicinanza geografica. Nel complesso, emerge una scelta percepita come relativamente autonoma, ma al tempo stesso poco ancorata a una riflessione approfondita sugli interessi personali e sui processi di apprendimento, elemento che può incidere sulla tenuta motivazionale nel medio periodo.

Figura 10.2 Motivazioni alla scelta dell'istituto scolastico (N=298)



Interesse, motivazione e atteggiamento verso lo studio. I dati relativi all'interesse e alla motivazione verso lo studio delineano un quadro articolato e, per certi aspetti, ambivalente. Come mostrato in Figura 10.3, gli studenti riconoscono l'importanza dello studio per il proprio futuro e dichiarano una discreta curiosità verso l'apprendimento. Tuttavia, questa consapevolezza non si traduce sempre in un impegno costante e autoregolato. La motivazione allo studio appare spesso selettiva e condizionata da fattori esterni: l'impegno tende ad aumentare quando gli argomenti risultano interessanti o quando lo studio è finalizzato a obiettivi immediati (ad esempio la promozione, la sufficienza, le aspettative familiari), mentre diminuisce in presenza di contenuti percepiti come difficili o poco stimolanti. Particolarmente rilevante è la tendenza

a collocare lo studio in posizione subordinata rispetto alle attività extrascolastiche e la scarsa disponibilità a rinunciare a tali impegni.

Nel complesso, emerge una motivazione fragile, che può indebolirsi ulteriormente in presenza di difficoltà scolastiche e che rappresenta un potenziale fattore di vulnerabilità nei primi anni della scuola secondaria di secondo grado, fase in cui aumenta la richiesta di autonomia nello studio e di gestione delle proprie risorse cognitive ed emotive.

Difficoltà disciplinari, ripetenze e progettualità futura. Per quanto riguarda le difficoltà percepite nelle materie di studio, la matematica emerge come la disciplina maggiormente problematica, seguita da materie linguistiche e storico-letterarie. Tale dato segnala la presenza di criticità trasversali che coinvolgono competenze fondamentali per la tenuta del percorso scolastico nel primo biennio e che possono incidere sul senso di efficacia e sulla motivazione degli studenti. La grande maggioranza degli studenti dichiara un percorso scolastico regolare; tuttavia, tra coloro che hanno sperimentato la ripetenza emergono motivazioni riconducibili principalmente a scarso impegno personale, difficoltà di apprendimento e problematiche personali o di salute. Questi elementi richiamano l'intreccio tra fattori individuali, emotivi e contestuali, suggerendo che la ripetenza non possa essere interpretata esclusivamente come esito di carenze didattiche. Rispetto alle prospettive future, il campione risulta fortemente polarizzato: circa la metà degli studenti ha già definito un progetto post-diploma, mentre l'altra metà manifesta incertezza e indecisione. Quest'ultima appare spesso associata alla percezione di avere ancora tempo per scegliere e alla difficoltà di individuare interessi chiari o di conoscere adeguatamente le opportunità formative e professionali disponibili, configurando un'area potenziale di intervento orientativo.

Convinzioni personali, ansia e resilienza. L'analisi delle convinzioni personali e delle dimensioni emotive mostra valori complessivamente in linea con quelli del campione normativo della scuola secondaria di secondo grado (Tabella 10.1), suggerendo una buona comparabilità dei dati. Tuttavia, il confronto tra studenti regolari e studenti ripetenti evidenzia differenze.

Figura 10.3 Indicatori selezionati di interesse e motivazione verso lo studio (N=298)

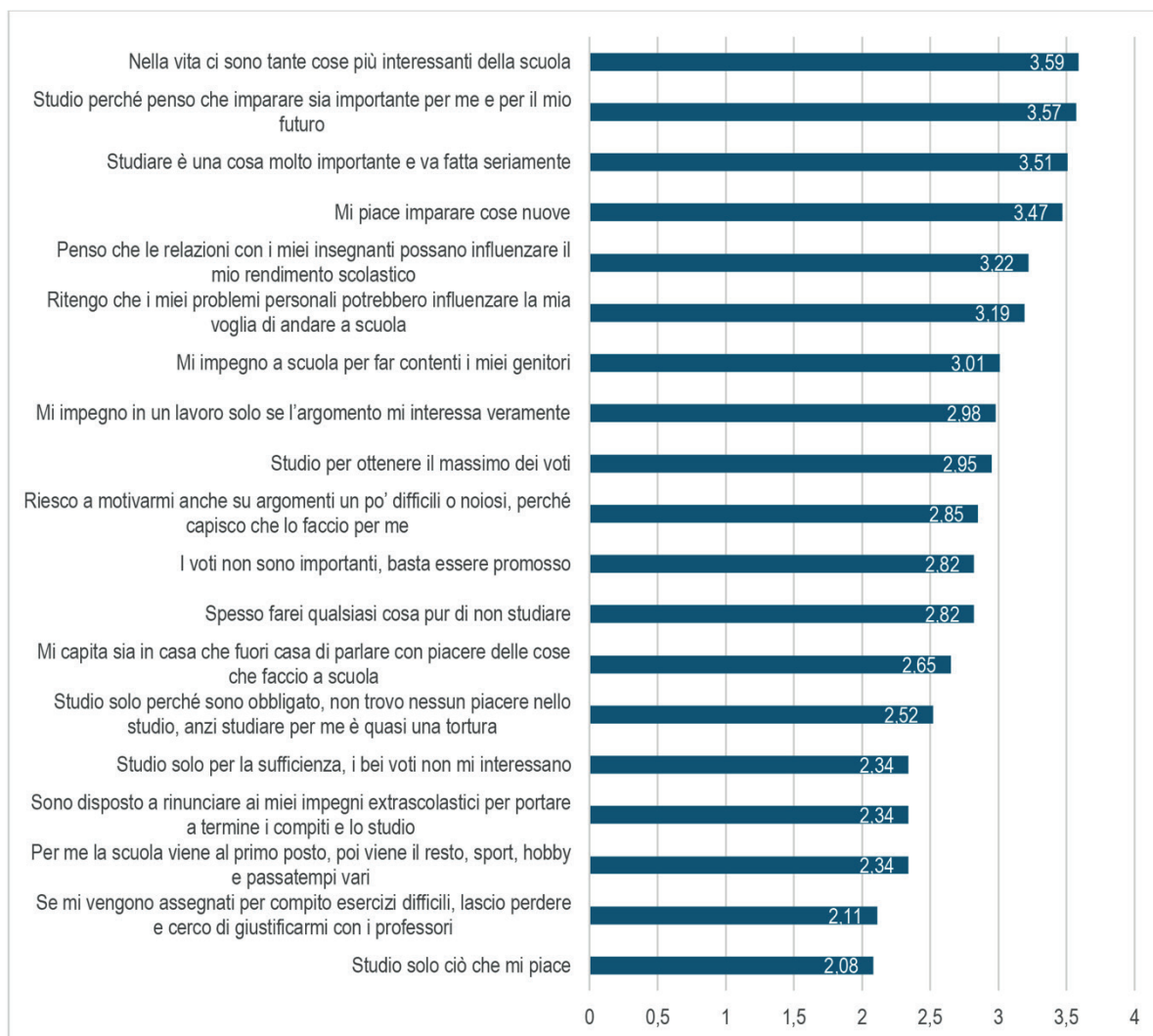


Tabella 10.1 Statistiche descrittive delle principali variabili psicologiche e confronto con il campione normativo (adattato da Marras et al., 2025a)

Variabile	M	DS	M campione normativo (DS)
Percezione di abilità	17.38	4.10	17.30 (3.51)
Ansia	18.85	7.52	19.57 (5.53)
Resilienza	21.58	4.82	22.34 (3.90)

Gli studenti che hanno sperimentato la ripetenza presentano livelli più elevati di ansia, una minore percezione delle proprie abilità e livelli inferiori di resilienza. Questo profilo suggerisce che la ripetenza possa rappresentare un'esperienza critica non solo sul piano didattico, ma anche su quello emotivo e motivazionale, incidendo sulla fiducia in sé e sulla

capacità di affrontare le difficoltà successive. Le analisi correlazionali mostrano, inoltre, relazioni coerenti tra le variabili considerate: la fiducia nelle proprie capacità e la resilienza risultano positivamente associate tra loro e negativamente correlate all'ansia, mentre una bassa percezione delle proprie abilità si accompagna a livelli più elevati di disagio emotivo. Tali risultati sottolineano il ruolo centrale delle convinzioni e delle risorse emotive nei percorsi scolastici e rafforzano l'importanza di interventi preventivi mirati al benessere e all'autoefficacia degli studenti.

10.5 La voce degli studenti sardi: una breve sintesi dei risultati dell'analisi tematica

In continuità con l'approccio integrato del progetto, ai dati quantitativi raccolti attraverso il questionario studenti è stato affiancato un approfondimento qualitativo, promosso dall'unità di ricerca di Cagliari, con l'obiettivo di esplorare in modo più approfondito il vissuto soggettivo degli studenti e le rappresentazioni che essi costruiscono attorno all'esperienza scolastica. Tale scelta metodologica si colloca in una prospettiva che interpreta la dispersione scolastica non come evento puntuale, ma come processo graduale, risultato dell'interazione tra fattori individuali, relazionali e istituzionali, che si manifesta spesso attraverso segnali precoci di disagio, disaffezione e riduzione del coinvolgimento (Rumberger, 2011).

L'analisi qualitativa risponde alla consapevolezza che alcune dimensioni centrali dell'esperienza scolastica – quali la percezione delle pratiche didattiche, il rapporto con i docenti e il vissuto emotivo legato ai tempi e agli spazi della scuola – difficilmente emergono in modo esaustivo attraverso strumenti strutturati. La produzione scritta consente invece di accedere alle modalità con cui gli studenti interpretano e valutano la propria esperienza quotidiana, rendendo visibili aspetti che contribuiscono, nel tempo, a costruire traiettorie di maggiore o minore coinvolgimento.

L'indagine è stata condotta nel dicembre 2024 presso un Istituto di Istruzione Secondaria Superiore a indirizzo informatico situato nel Sud Sardegna e ha coinvolto 52 studenti e studentesse del primo anno, che hanno partecipato volontariamente e in forma anonima. Agli studenti è stato chiesto di produrre un elaborato scritto dal titolo *La scuola che vorrei e ciò che non mi piace della scuola*, una consegna pensata per stimolare la riflessione sulle criticità dell'esperienza scolastica, sui cambiamenti desiderati e sulle caratteristiche della scuola ideale. La lettura e la discussione preliminare della traccia, condotte dalle ricercatrici, hanno favorito una comprensione condivisa delle richieste e un clima favorevole all'espressione personale.

L'analisi dei testi è stata condotta secondo il metodo dell'analisi tematica riflessiva, intesa come procedura flessibile e sistematica per l'individuazione, l'analisi e l'interpretazione di

pattern di significato all'interno dei dati qualitativi (Braun et al., 2016; Braun & Clarke, 2019). Tale approccio ha permesso di individuare tre macro-tematiche principali (Figura 10.4), articolate in un sistema di sub-codici che restituisce un quadro articolato e multilivello dell'esperienza scolastica dal punto di vista degli studenti: "Aspetti che non mi piacciono", "Cosa cambieresti della scuola" e "La scuola ideale". Le citazioni riportate di seguito sono state selezionate in quanto esemplificative dei subcodici più ricorrenti all'interno di ciascuna macro-tematica.

Figura 10.4 Sintesi delle macro-tematiche emerse dall'analisi tematica dei testi degli studenti



In termini di incidenza, la distribuzione dei segmenti testuali evidenzia una maggiore concentrazione di contenuti riferiti agli aspetti di criticità (41%), seguiti dalla scuola ideale (31%) e dai cambiamenti desiderati (29%). Nel complesso emerge un orientamento prevalentemente propositivo, in cui alla narrazione del disagio si affianca la capacità di formulare suggerimenti e proposte di miglioramento. Per una descrizione analitica dettagliata delle procedure di codifica, dei sub-codici e delle relazioni tra temi si rimanda al contributo di Marras e colleghi (2025b).

La macro-tematica più ricorrente riguarda gli aspetti di criticità dell'esperienza scolastica, che rappresentano il 41% dei segmenti codificati. Le narrazioni degli studenti si concentrano in particolare sulle modalità di lavoro didattico, sulla gestione dei tempi scolastici, sugli spazi e sulla relazione con gli insegnanti, configurando un quadro di disagio che intreccia dimensioni organizzative, relazionali ed emotive. Gli spazi scolastici vengono spesso descritti come poco accoglienti e privi di stimoli, assumendo un valore simbolico nel racconto dell'esperienza

quotidiana: «Vorrei cambiare la classe fisicamente perché sembra una prigione» (S39). La gestione del tempo emerge come un ulteriore elemento critico, soprattutto in relazione alla brevità delle pause e alla fatica accumulata durante la giornata scolastica: «Una sola ricreazione di 15 minuti è come se non ci fosse» (S59). Tali aspetti contribuiscono a costruire un'esperienza percepita come faticosa e poco sostenibile, soprattutto per gli studenti pendolari. Particolarmente rilevante è anche la percezione delle pratiche didattiche, spesso descritte come eccessivamente trasmissive e poco interattive. Alcuni studenti esprimono difficoltà nel chiedere chiarimenti o nel sentirsi legittimati a intervenire: «Perché i professori si arrabbiano se chiedi di rispiegare?» (S66). Nel complesso, queste criticità sembrano alimentare sentimenti di demotivazione e disaffezione, che rappresentano segnali precoci di un possibile progressivo disinvestimento dall'esperienza scolastica.

La seconda macro-tematica, che raccoglie il 29% dei segmenti codificati, riguarda i cambiamenti desiderati. In questa area emerge con chiarezza la capacità degli studenti di trasformare il disagio in proposte concrete, orientate soprattutto alla riorganizzazione dei tempi, alla diversificazione delle attività didattiche e a un uso più flessibile degli spazi. La richiesta di una diversa scansione temporale della giornata scolastica è ricorrente e viene motivata in termini di benessere e sostenibilità: «Metterei la settimana corta, così avremmo più tempo per riposare e studiare meglio» (S56). Accanto a ciò, gli studenti propongono pause più frequenti e una riduzione della pressione legata ai carichi di lavoro, evidenziando una consapevolezza delle proprie risorse cognitive ed emotive.

Sul piano didattico, i cambiamenti auspicati riguardano soprattutto le modalità di insegnamento, in particolare nelle discipline percepite come più difficili. Gli studenti chiedono spiegazioni più graduali, attività pratiche e strategie che facilitino la comprensione: «Queste materie dovrebbero essere spiegate partendo dalle cose più semplici» (S04). Tali proposte non si configurano come richieste generiche, ma come indicazioni puntuali che mettono in relazione organizzazione della didattica, comprensibilità dei contenuti e motivazione allo studio. Nel complesso, il cambiamento viene pensato come un intervento non isolato, ma sistemico, capace di incidere contemporaneamente su tempi, spazi, metodologie e relazioni, confermando una visione articolata dell'esperienza scolastica.

La macro-tematica relativa alla scuola ideale, che rappresenta il 31% dei segmenti codificati, consente di cogliere in modo particolarmente chiaro le aspettative e i desideri degli studenti. La scuola auspicata viene descritta come un ambiente più accogliente, funzionale e motivante, in cui gli spazi siano curati e le attività didattiche risultino coinvolgenti e significative. Centrale, in questa rappresentazione, è la qualità della relazione educativa. Gli studenti esprimono il bisogno di sentirsi ascoltati, rispettati e riconosciuti come persone, oltre che come

studenti: «Noi studenti non vogliamo essere trattati come numeri, ma essere ascoltati» (S57). La relazione con gli insegnanti viene immaginata come più dialogica ed empatica, pur nel rispetto dei ruoli, e considerata un elemento fondamentale per favorire motivazione e partecipazione. La scuola ideale include inoltre attività più connesse alla realtà e alla vita quotidiana, capaci di fornire competenze utili e significative: «Aggiungerei materie che aiutano nella vita di tutti i giorni, perché alcune cose nessuno ce le insegna» (S33). In questa prospettiva, l'orizzonte ideale non si limita a correggere le criticità esistenti, ma delinea una scuola capace di promuovere benessere, coinvolgimento e senso di appartenenza, elementi riconosciuti come fattori protettivi rispetto al rischio di disimpegno e dispersione.

Nel loro insieme, i risultati dell'analisi tematica restituiscono un'immagine dell'esperienza scolastica attraversata da tensioni tra aspettative e realtà, ma anche da una significativa capacità riflessiva e progettuale. In questa prospettiva, l'analisi qualitativa non rappresenta un semplice completamento dei dati quantitativi, bensì un livello di approfondimento essenziale per interpretare in modo più articolato i processi che possono condurre al disimpegno e, nei casi più critici, alla dispersione scolastica. Per una trattazione più esaustiva dell'analisi tematica, delle relazioni tra codici e delle implicazioni interpretative si rimanda a Marras e colleghi (2025b).

10.6 Conclusioni alla luce delle evidenze emerse

Le evidenze presentate all'interno del capitolo consentono di delineare un quadro articolato della posizione degli studenti nel progetto TALENTED, mettendo in evidenza come la dispersione scolastica – in particolare nelle sue forme implicite – si configuri come un processo graduale e multifattoriale, che prende forma lungo il percorso scolastico attraverso l'interazione tra dimensioni motivazionali, cognitive, emotive e contestuali. L'integrazione dei dati quantitativi e qualitativi ha permesso di cogliere non solo i fattori di vulnerabilità, ma anche le risorse, le aspettative positive e le potenzialità presenti nei vissuti studenteschi, soprattutto nella fase iniziale della scuola secondaria di secondo grado.

Dal punto di vista quantitativo, emerge con chiarezza una rappresentazione della scuola fortemente orientata alla sua funzione strumentale e occupazionale. La scelta dell'istituto risulta prevalentemente motivata dalle prospettive future di lavoro, mentre appaiono meno rilevanti fattori legati agli interessi personali, ai processi di apprendimento o a un progetto formativo consapevole. Questa impostazione, se da un lato può sostenere inizialmente l'iscrizione e la frequenza, dall'altro sembra associarsi a una motivazione allo studio fragile e selettiva, che tende a ridursi in presenza di difficoltà disciplinari o di contenuti percepiti come

poco significativi. In particolare, la tendenza a subordinare lo studio alle attività extrascolastiche e la difficoltà a mantenere un impegno costante indicano una debolezza nei processi di autoregolazione, elemento che la letteratura riconosce come centrale per la riuscita formativa nel secondo ciclo di istruzione. Le difficoltà percepite nelle discipline di base, in particolare in matematica, rappresentano un ulteriore elemento di criticità, in quanto coinvolgono competenze fondamentali per la prosecuzione regolare del percorso scolastico. Tali difficoltà risultano intrecciate con dimensioni emotive e motivazionali: gli studenti che hanno sperimentato la ripetenza mostrano livelli più elevati di ansia, una minore percezione delle proprie abilità e una resilienza ridotta. Questi dati suggeriscono che l'insuccesso scolastico non possa essere letto come un evento puntuale, ma come l'esito di un progressivo accumulo di esperienze di fatica e di disallineamento tra richieste scolastiche e risorse personali, che può alimentare traiettorie di disimpegno.

Il contributo dell'analisi qualitativa condotta nel contesto sardo permette di approfondire e problematizzare ulteriormente questi risultati, offrendo uno sguardo più vicino all'esperienza quotidiana degli studenti. Le narrazioni raccolte mettono in evidenza criticità concrete legate all'organizzazione dei tempi, agli spazi scolastici e alle modalità didattiche, che vengono spesso percepite come poco flessibili e scarsamente rispondenti ai bisogni di comprensione e partecipazione. In particolare, la percezione di pratiche didattiche prevalentemente trasmissive e la difficoltà nel chiedere chiarimenti emergono come elementi che possono contribuire, nel tempo, a sentimenti di frustrazione e demotivazione.

Allo stesso tempo, l'analisi qualitativa restituisce anche segnali di coinvolgimento e di investimento simbolico nella scuola. Le criticità espresse dagli studenti non assumono la forma di un rifiuto dell'istituzione scolastica o del ruolo docente, ma si configurano piuttosto come richieste di miglioramento e di maggiore attenzione ai processi di apprendimento. Le proposte di cambiamento formulate – relative alla riorganizzazione dei tempi, alla diversificazione delle attività didattiche e alla qualità della relazione educativa – indicano una capacità riflessiva e una disponibilità al dialogo che rappresentano elementi di potenziale tenuta del legame scuola-studente.

In questo senso, le rappresentazioni della scuola ideale non delineano un modello irrealistico o oppositivo, ma una scuola percepita come più sostenibile, comprensibile e relazionale. La richiesta di una relazione educativa più dialogica e di pratiche didattiche più gradualità può essere letta come il segnale di un bisogno di accompagnamento, particolarmente rilevante in una fase di transizione come il primo anno della scuola secondaria di secondo grado. Tali elementi suggeriscono che le difficoltà espresse dagli studenti convivono con un

riconoscimento implicito del ruolo formativo della scuola e degli insegnanti, e con il desiderio di rimanere all'interno del percorso scolastico.

Nel loro insieme, le evidenze emerse mostrano come il fenomeno della dispersione si manifesti spesso attraverso segnali deboli e progressivi – calo motivazionale, ansia, difficoltà di comprensione, ridotta fiducia nelle proprie capacità – che possono essere intercettati precocemente attraverso strumenti di rilevazione delle percezioni studentesche. L'ascolto strutturato della voce degli studenti si configura, quindi, non come un esercizio valutativo, ma come una risorsa interpretativa utile a orientare interventi preventivi e a sostenere una riflessione condivisa sulle pratiche educative.

In questa prospettiva, il progetto TALENTED evidenzia l'importanza di un approccio integrato al contrasto della dispersione scolastica, capace di coniugare il monitoraggio degli esiti con l'attenzione ai vissuti e alle rappresentazioni degli studenti. Valorizzare la voce studentesca non significa attribuire responsabilità unilaterali alla scuola o ai docenti, ma riconoscere la complessità dei processi educativi e la necessità di costruire risposte sistemiche, fondate sulla collaborazione tra studenti, insegnanti e istituzioni. Tale approccio appare particolarmente rilevante per promuovere condizioni di apprendimento più eque e sostenibili e per rafforzare, nel tempo, la tenuta dei percorsi formativi.

Bibliografia

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2022). *La dispersione scolastica in Italia:*

Un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta.

Asquini, G. (Ed.). (2018). *La ricerca-formazione: Temi, esperienze, prospettive.* FrancoAngeli.

Batini, F. (2023). Un panorama lunare: La dispersione scolastica. *RicercaAzione*, 15(1), 19–31.

<https://doi.org/10.32076/RA15101>

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.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn.* Routledge.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. Teachers College Press.
- INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione. (2025). *Rapporto INVALSI 2025*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2025/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202025.pdf
- ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica. (2025). *Rapporto annuale 2025: La situazione del Paese*. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/05/RA-2025-volume-integrale.pdf>
- Fiorilli, C., Galimberti, V., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., & Albanese, O. (2014). L'utilizzazione dello School Burnout Inventory (SBI) con studenti italiani di scuola secondaria di primo e secondo grado. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 18(3), 403–423.
- Marras, A., Perrotta, D., De Angelis, M., Bonaiuti, G., Bruni, F., & Dipace, A. (2025a). Studenti e dispersione: Un'analisi delle percezioni e dei fattori implicati. *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 nelle parole degli studenti. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 25(2), 551–569. <https://doi.org/10.36253/form-17529>
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Focus sulla dispersione scolastica: Anni scolastici 2019/2020–2020/2021–2021/2022*. Direzione Generale per i Sistemi Informativi e la Statistica.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Perrotta, D., Morsanuto, S., Basta, A., & Dipace, A. (2024). Analysis of correlational factors of school dropout intention in an Italian upper secondary school. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 8(3).
- Rumberger, R. W. (2011). *Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Van Houtte, M., & Demanet, J. (2015). Vocational students' intention to drop out in Flanders: The role of teacher beliefs. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 178–194.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). ASCD.

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>