

Preventing school disaffection, failure and dropout. The ESF projects “Last Round” and “Energy Start”

Prevenire la disaffezione scolastica, l’insuccesso e l’abbandono. I progetti FSE “Last Round” ed “Energy Start”

Silvia Dell’Anna^a, Dario Ianes^{b,1}

^a Libera Università di Bolzano, silvia.dellanna@unibz.it

^b Libera Università di Bolzano, dario.ianes@unibz.it

Abstract

Early school leaving is a very important issue in our country, both for its individual consequences and for the social and economic repercussions. The Covid-19 pandemic has exacerbated some existing trends, increasing risk factors and putting at greater risk of dropout some portions of the school population. The article reflects on the phenomenon of early school leaving and on intervention options, with particular reference to the period of COVID-19 emergency. Starting from the results of two project experiences conducted in 2020 in some secondary schools of the Autonomous Province of Bolzano, the contribution examines the protective and risk factors, the needs of students at risk, the contents and teaching strategies of interventions. Finally, it reflects on the different options for implementation, on monitoring and research.

Keywords: early school leaving; school failure; distance teaching; intervention; prevention.

Sintesi

La dispersione scolastica rappresenta una questione di grande rilevanza nel nostro Paese, sia per le sue conseguenze individuali sia per le ricadute sociali ed economiche. La pandemia da Covid-19 ha acuito alcune tendenze già esistenti, ampliando i fattori di rischio e colpendo con maggiore intensità alcune porzioni di popolazione scolastica. L’articolo riflette sul fenomeno dell’abbandono scolastico precoce e sulle opzioni di intervento, con particolare riferimento al periodo di emergenza sanitaria. A partire dai risultati di due esperienze progettuali condotte nell’anno 2020 in alcune scuole secondarie della Provincia Autonoma di Bolzano, il contributo prende in esame i fattori protettivi e di rischio, i bisogni dell’utenza a rischio di dispersione, i contenuti e le strategie didattiche degli interventi formativi. Infine, si riflette sulle differenti modalità di implementazione, sul monitoraggio e sulla ricerca.

Parole chiave: abbandono scolastico; insuccesso scolastico; didattica a distanza; intervento; prevenzione.

¹ Il presente contributo è frutto della collaborazione tra i due autori, in qualità di referenti scientifici dei progetti FSE “Last Round” ed “Energy Start” qui presentati. In particolare Silvia Dell’Anna ha scritto i paragrafi 2, 4, 5 e Dario Ianes è autore dei paragrafi 1, 3 e 6.

1. Introduzione

Le Nazioni Unite hanno concordato un elenco di obiettivi per lo sviluppo sostenibile, molti dei quali sono ampiamente dipendenti dalla qualità dei sistemi di istruzione (United Nations, 2020). La scuola, infatti, rappresenta uno strumento per combattere la povertà, ridurre le disuguaglianze, e ampliare le prospettive occupazionali delle persone.

La pandemia ha messo a dura prova i servizi pubblici, in primo luogo sanitari ma anche formativi. Il ricorso obbligatorio alla didattica a distanza ha portato ad una significativa riduzione delle opportunità di apprendimento (UNESCO, UNICEF and The World Bank, 2020). Le conseguenze potrebbero essere evidenti solo sul medio e lungo termine, con una riduzione delle opportunità di accesso all'istruzione e delle percentuali di alunni che completano i percorsi primari e secondari di istruzione. Tali rischi, pur essendo particolarmente evidenti nei paesi a basso reddito, riguardano tutti i sistemi di istruzione.

Il presente articolo riflette sul fenomeno della dispersione scolastica nel contesto italiano, e sul suo aggravarsi nel periodo di emergenza sanitaria. Nel concreto, verranno presentate due proposte progettuali finalizzate alla prevenzione dell'insuccesso e dell'abbandono scolastico precoce nella scuola secondaria di I e II grado, svoltesi nell'anno 2020 nella Provincia Autonoma di Bolzano. I risultati delle due esperienze rappresentano un'occasione per riflettere sulla necessità di adottare misure preventive, continuative e sistemiche per contrastare efficacemente il fenomeno.

2. La disaffezione, l'insuccesso e la dispersione scolastica

L'abbandono scolastico precoce in Italia è un fenomeno difficile da definire e monitorare. L'Eurostat lo rileva basandosi sulla percentuale di persone tra i 18 e i 24 anni con al più il diploma di scuola secondaria di primo grado, non in possesso di qualifiche professionali della durata di almeno due anni, e non inserite in percorsi di istruzione o formazione.

In Italia la quota di adulti con al più la licenza media è di poco inferiore al 40%. Nel Mezzogiorno raggiunge addirittura il 46.4%. Tra i giovani di età compresa tra 18 e 24 anni la percentuale di coloro che avevano abbandonato precocemente la scuola, nel 2019, era del 13.5% (Istat, 2020a). Inoltre, nel nostro Paese è notevolmente più bassa la quota di persone con un titolo di studio terziario, di oltre 12 punti percentuali inferiore rispetto all'obiettivo europeo del 40%.

Un altro dato degno di nota – e di preoccupazione – è quello relativo ai Neet, ossia ai giovani tra i 15 e i 29 anni che non partecipano a corsi di istruzione e formazione e che non risultano impiegati. Nell'anno 2019, l'incidenza nazionale era del 22.2%, con differenze rilevanti tra Centro-Nord e Sud (Istat, 2020a).

Se ci focalizziamo sul fenomeno dell'abbandono scolastico precoce, notiamo che il fenomeno comincia a manifestarsi nella scuola secondaria di primo grado e nel passaggio dal I al II ciclo di istruzione, per acuirsi poi nella scuola secondaria di II grado, specialmente nel primo biennio (MIUR, 2017).

Tuttavia, l'abbandono scolastico rappresenta solo l'evento culmine di un percorso scolastico e personale a rischio sotto molteplici punti di vista. L'abbandono risulta, infatti, il prodotto di una complessa interazione tra fattori individuali, socio-culturali e scolastici (Rumberger, 2011). Tra i fattori individuali troviamo gli atteggiamenti, l'assenteismo, i risultati di apprendimento bassi e i comportamenti problematici a scuola. Inoltre,

bocciature, cambiamenti di residenza e di scuola possono accelerare il processo. Tra i fattori contestuali vi sono aspetti relativi al contesto familiare (es. stile educativo e supporto genitoriale) e sociale (es. caratteristiche socio-culturali del luogo in cui si vive), oltre che scolastico (es. composizione della popolazione scolastica, risorse e clima scolastico).

L'abbandono scolastico ha rilevanti conseguenze sia per il singolo sia per la società nel suo complesso (Rumberger, 2011). Aumenta, infatti, il rischio di disoccupazione in età adulta, di guadagnare salari più bassi, e di essere coinvolti in attività criminali. Tali aspetti determinano, di conseguenza, più alti livelli di crimine e un aumento della spesa pubblica in ambito sociale.

Una recente ricerca, che ha coinvolto un campione di alunni iscritti al primo biennio della scuola secondaria di II grado in quattro Paesi europei (Italia, Portogallo, Romania e Lituania) e mirata all'identificazione dei fattori di rischio dell'abbandono scolastico, ha evidenziato tre possibili tipologie di fattori: *fattori push-out*, come ad esempio rapporti difficili con gli insegnanti, bocciature o metodi di insegnamento poco coinvolgenti; *fattori pull-out*, quali il desiderio di intraprendere un percorso lavorativo; e *fattori falling-out*, come il senso di inadeguatezza o il disagio a scuola e le difficoltà di apprendimento (Nuzzaci & Marcozzi, 2019). Le risposte degli alunni, inoltre, mettono in luce l'importanza di creare un ambiente scolastico supportivo, sia per quanto riguarda l'apprendimento che in termini di relazioni significative e positive con insegnanti e compagni di classe, un contesto che promuova benessere e senso di appartenenza.

Una rassegna della letteratura realizzata dall'Agenzia Europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva suggerisce di porre attenzione, in particolare, ad alcuni fattori individuali e sociali che potrebbero rappresentare campanelli d'allarme per l'esperienza scolastica futura: un percorso scolastico accidentato, caratterizzato da bassi risultati di apprendimento e difficoltà di varia entità, il background migratorio, disturbi e problemi del comportamento (es. ADHD o disturbo oppositivo provocatorio), un livello socio economico basso o un contesto socio-familiare difficile, l'esperienza di affido o di lutto per un genitore (EASNIE, 2019a).

I bassi risultati di apprendimento, già a partire dalla scuola primaria e secondaria di I grado, potrebbero quindi rappresentare degli indicatori utili per individuare gli alunni più a rischio. I risultati dei test PISA mostrano che oltre un adolescente su cinque nel nostro Paese non raggiunge i livelli minimi di competenza in matematica e italiano (OECD, 2019). I dati Invalsi (2020) fotografano una situazione simile, facendo emergere l'influenza dello status socio-economico-culturale sui risultati di apprendimento, dovuta probabilmente ad un gap culturale accumulato nella prima infanzia o a differenze tra classi sociali negli atteggiamenti nei confronti dell'istruzione. Infine, gli alunni di origine straniera ottengono risultati inferiori ai loro pari di nazionalità italiana sia in matematica che in italiano. Nello specifico, ad ottenere i risultati più bassi sono gli studenti di prima generazione, sia nella scuola secondaria di I che di II grado.

In questo panorama nazionale, l'Alto Adige rappresenta una realtà per certi versi fortunata: la percentuale di persone di 18-24 anni con al più il diploma di scuola secondaria di I grado è più bassa rispetto alla media nazionale e, inoltre, appare essere la regione con il più alto coinvolgimento della popolazione adulta (25-64 anni) in attività di istruzione e formazione (Fonte: Istat, Eurostat). Nonostante tali indicatori positivi, nei dati sugli apprendimenti permangono disparità legate al genere, al background socio-culturale e migratorio, e tra gruppi linguistici (Dalla Villa et al., 2017).

3. La Dad e le nuove disuguaglianze

La pandemia ha aggiunto ulteriori barriere all'apprendimento, influenzando negativamente sulle opportunità di alcuni alunni, in particolare di coloro che non avevano a disposizione spazi adeguati allo studio in casa, non possedevano computer o tablet, e che con le loro famiglie hanno dovuto affrontare le ricadute economiche del periodo di emergenza (Rocchi, 2020).

I dati statistici mostrano che, nell'anno scolastico 2018/2019, oltre un alunno su quattro nella scuola dell'obbligo non aveva né un computer né un tablet a casa. Queste disuguaglianze sono più accentuate in alcune regioni d'Italia. Nel mezzogiorno tale percentuale sale al 34%. Un altro dato è quello del sovraffollamento abitativo che in Italia raggiunge percentuali alte tra gli alunni con età compresa tra 6 e 11 anni (40%) e, ancor più, nella fascia d'età 12-17 (47.5%) (dati riferiti all'anno 2018). Tali percentuali sono di molto superiori alla media europea, in molti casi addirittura doppie (Istat, 2020b). È facile immaginare che un'abitazione sovraffollata non rappresenti il luogo ideale per lo studio. Inoltre, il sovraffollamento abitativo è spesso strettamente legato alla situazione di povertà.

Per tutti gli alunni la scuola rappresenta non solo un luogo di apprendimento ma anche un'importante opportunità di socializzazione (Hattie, 2017). Per alcune categorie la socialità a scuola è un elemento imprescindibile (es. alunni di recente immigrazione, alunni con disabilità o altri bisogni educativi speciali). La didattica a distanza ha lasciato in disparte molti studenti. Secondo il Censis (2020, pp. 17-21), oltre la metà dei dirigenti ha espresso evidenti preoccupazioni su questo fenomeno, ammettendo di non riuscire a contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica con la Didattica a Distanza.

Per quanto riguarda gli alunni con disabilità, la pandemia sembra aver acuito fenomeni di micro-esclusione già rilevati nelle nostre scuole (Ianes, Demo & Zambotti, 2014; D'Alessio, 2011). Uno studio a livello nazionale (Fondazione Agnelli, 2020) ha messo in luce la sparizione degli alunni con disabilità dalla DaD di classe, con conseguente perdita della progettualità inclusiva e della dimensione della socialità.

Inoltre, il necessario ricorso alla Didattica a Distanza non ha favorito l'introduzione di strategie didattiche alternative rispetto a quelle tradizionali, riproducendo di fatto le già esistenti limitazioni della didattica in presenza. Una ricerca nazionale condotta a giugno 2020 (SIRD, 2020) ha, infatti, evidenziato la prevalenza di modalità tradizionali (es. trasmissione ragionata di materiali, spiegazioni in presenza). Tra gli items che hanno ottenuto i punteggi più bassi vi sono quelli relativi all'inclusione di tutti gli studenti, alla qualità dell'interazione/comunicazione, all'efficacia dell'apprendimento e alla dotazione tecnologica delle famiglie. In riferimento alla prima ondata di pandemia, nella stima degli alunni che la DaD non è riuscita a raggiungere, gli insegnanti della scuola secondaria I e II grado hanno dichiarato percentuali rispettivamente del 7 e 8 %. Trasferendo tali percentuali in numeri, ciò significa che quasi 350.000 studenti della scuola secondaria di I e II grado sono stati esclusi dalla DaD. Secondo le stime, altri 800.000 sono stati raggiunti solo parzialmente (SIRD, 2020).

Uno studio condotto su un campione di genitori ha restituito dati similmente preoccupanti sulla non partecipazione o partecipazione parziale di alcuni alunni alla DaD (Pastori et al., 2020). Lo studio ha evidenziato l'importanza del supporto da parte dei genitori e i rischi di disagio emotivo causati dall'assenza di socializzazione. Chi non ha partecipato, secondo i genitori, non aveva il supporto di un adulto, viveva difficoltà di tipo emotivo (es. difficoltà a comunicare a distanza) o esperiva una scarsa motivazione o disinteresse. Inoltre, non sempre gli insegnanti sono stati in grado di assegnare consegne chiare.

Anche in Alto Adige i dati Astat (2020) per l'anno scolastico 2019/2020 hanno delineato un panorama allarmante. Sono circa 1.600 gli alunni esclusi dalla DaD, un fenomeno che ha riguardato tutti gli ordini di scuola, dalla scuola primaria alla secondaria di II grado.

4. Azioni preventive e opzioni di intervento

Rumberger (2011) distingue tre possibili modalità di prevenzione del fenomeno dell'abbandono scolastico precoce: approcci mirati, approcci globali, e approcci sistemici. Gli approcci mirati si rivolgono esclusivamente agli alunni a rischio, attraverso proposte formative aggiuntive, facili da implementare poiché non richiedono rilevanti cambiamenti a livello istituzionale. Gli approcci globali, al contrario, presuppongono un ripensamento dell'organizzazione e delle modalità di insegnamento di una scuola, al fine di supportare più adeguatamente tutti gli studenti. Infine, gli approcci sistemici rappresentano la modalità più estesa di riforma, che riguarda l'intero sistema scolastico (es. curriculum nazionale, formazione dei docenti, offerta formativa, etc.).

A livello europeo si promuovono una grande varietà di azioni per supportare l'apprendimento di tutti gli alunni e prevenire la dispersione scolastica. Vi sono, ad esempio, programmi preventivi a supporto degli alunni più a rischio (es. con bassi risultati di apprendimento, con background migratorio, con difficoltà di apprendimento o disturbi del comportamento), servizi di accompagnamento nei momenti di transizione, servizi di supporto psicologico, e proposte formative più flessibili in termini di contenuti curricolari (EASNIE, 2017).

La maggior parte delle proposte preventive promuovono un approccio mirato, poiché coinvolgono in via quasi esclusiva gli alunni considerati a rischio, con interventi che lasciano sostanzialmente immutati il curriculum, la struttura e l'organizzazione scolastica. Vi sono, tuttavia, anche iniziative globali che prevedono un ripensamento del supporto scolastico, dei contenuti di apprendimento, delle strategie didattiche e delle modalità di valutazione (EASNIE, 2019b). A titolo d'esempio si possono citare riforme che aumentano le opportunità di autodeterminazione di alunni e genitori, che concedono maggiore flessibilità a insegnanti e dirigenti nel promuovere cambiamento, o che favoriscono la collaborazione tra scuola, servizi sociali e altri enti sul territorio, al fine di creare una sinergia di servizi e opportunità formative.

Un recente report sull'efficacia delle politiche per il contrasto della dispersione scolastica di quattro Paesi europei (Italia, Spagna, Portogallo e Croazia) evidenzia l'assenza di una chiara strategia preventiva globale nel nostro Paese. Nonostante vi siano tentativi concreti per aumentare l'accessibilità ai servizi educativi per la prima infanzia, per rafforzare la relazione tra scuola e mondo del lavoro, e per creare una scuola inclusiva a tutti i livelli di istruzione, le misure preventive – comprese quelle consigliate dal Consiglio Europeo (es. insegnamento e apprendimento multilingue, coinvolgimento dei genitori, network di servizi di supporto) – non trovano applicazione, se non come iniziative di singole scuole o contesti territoriali (Turcatti, Montero-Sieburth, & Chaudhry, 2020).

Inoltre, nonostante la consapevolezza delle potenziali ricadute negative della Didattica a Distanza, non sembrano essere state avviate iniziative sistemiche per la prevenzione dell'insuccesso e dell'abbandono scolastico nel periodo di emergenza sanitaria.

5. I progetti “Last Round” ed “Energy Start”

Il Fondo Sociale Europeo ogni anno mette a disposizione della Provincia Autonoma di Bolzano opportunità di finanziamento finalizzate al contrasto dell’abbandono scolastico (PO FSE 2014-2020 – Asse III, Priorità di investimento 10.i, Obiettivi Specifici 10.1 e 10.2). Dati i bisogni dell’utenza, la Libera Università di Bolzano fin dal 2017 aderisce a questa iniziativa, attraverso progetti che si focalizzano sui segmenti più a rischio del nostro sistema scolastico: il termine della scuola secondaria di I grado, il passaggio da un ciclo di istruzione all’altro, e il primo biennio della scuola secondaria di II grado.

Nell’anno 2020, in concomitanza con l’inizio dell’emergenza sanitaria da COVID-19, abbiamo avviato due progetti su questo tema: “Last Round” (FSE 30348), rivolto agli alunni dell’ultimo anno di scuola secondaria di I grado, ed “Energy Start” (FSE 30351), per gli alunni iscritti al primo biennio della scuola secondaria di II grado. Entrambi i progetti offrivano opportunità formative in ottica preventiva sulle seguenti tematiche: (1) metodo di studio; (2) tecnologie di supporto; e (3) potenziamento e recupero scolastico. Ai progetti hanno partecipato quattro istituti comprensivi e due scuole secondarie in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano.

Gli alunni sono stati selezionati dalle scuole in quanto a rischio di disaffezione, insuccesso o abbandono scolastico precoce. Gli alunni potevano scegliere se aderire a percorsi individuali o in piccolo gruppo (3-4 alunni e un formatore). Ciascuno studente è stato coinvolto in attività formative della durata complessiva di 24 ore. A seguito di una valutazione iniziale delle competenze e dei bisogni degli alunni, i formatori hanno personalizzato i contenuti dei percorsi all’interno delle tre macro-tematiche sopramenzionate.

I progetti hanno avuto una durata complessiva di circa un anno a partire da febbraio 2020 e, data l’emergenza sanitaria, si sono svolti in larga parte online, utilizzando la piattaforma Zoom. La durata di ciascun incontro e quella complessiva del percorso formativo è stata definita a seconda delle esigenze dei singoli gruppi di alunni o, per i percorsi individuali, del partecipante, in accordo con gli istituti di appartenenza.

Alle attività dei due progetti sono state strettamente legate procedure di monitoraggio dell’andamento della didattica e verifica dell’utilità. Si tratta di una ricerca descrittiva (Lucisano & Salerno, 2002), finalizzata a restituire una panoramica sulle due esperienze formative in parallelo, e i cui risultati derivano da un’interpretazione congiunta dei dati raccolti attraverso molteplici informatori e strumenti, sia qualitativi che quantitativi. Inoltre, gli strumenti hanno raccolto il punto di vista di tutti gli alunni e di tutti i formatori che hanno partecipato ai progetti, restituendo un’immagine sufficientemente dettagliata delle due esperienze formative.

Oltre alle attività di rilevazione previste dal Fondo Sociale Europeo (questionari di soddisfazione in uscita rivolto ad alunni e formatori), sono state aggiunte ulteriori attività di rilevazione in ingresso (questionario iniziale agli alunni) e in itinere (registri didattici dei formatori). Inoltre, dal momento che la maggior parte delle attività si sono svolte a distanza, nei questionari di soddisfazione è stata integrata una parte relativa alla Formazione a Distanza.

In Figura 1 vengono riportate le fasi di rilevazione, gli strumenti utilizzati e le tematiche indagate.

Fase di rilevazione	Strumento	Temi
Fase iniziale del percorso formativo	Breve questionario rivolto agli alunni	<ul style="list-style-type: none"> • Difficoltà degli alunni • Punti di forza
In itinere	Registri didattici delle attività formative (prestrutturati)	<ul style="list-style-type: none"> • Argomenti trattati • Struttura dell'attività • Strategie didattiche • Strumenti, materiali e software utilizzati • Osservazioni (es. motivazione, comportamento)
Al termine del percorso formativo	Questionario di soddisfazione rivolto ai formatori e agli alunni partecipanti	<ul style="list-style-type: none"> • Livello di soddisfazione per le attività svolte • Opinioni sulla Formazione a Distanza (FAD) • Difficoltà • Suggerimenti

Figura 1. Monitoraggio e valutazione dei progetti.

Tali rilevazioni hanno consentito di delineare un quadro complessivo dell'esperienza e, nell'ottica di un continuo miglioramento delle proposte preventive, di offrire indicazioni per le progettualità future.

5.1. Descrizione dell'utenza e dei bisogni formativi

Complessivamente sono state svolte 624 ore di formazione, per la maggior parte nella scuola secondaria di I grado (576 ore).

Hanno partecipato al progetto 67 alunni, di cui 48 di scuola secondaria di I grado e 19 iscritti al primo biennio della scuola secondaria di II grado. Gli alunni erano in prevalenza maschi, un dato che è in linea con quello restituito dal MIUR e dall'OECD-PISA (Programme for International Student Assessment dell'Organization for Economic Cooperation and Development). Solo un quarto degli alunni ha frequentato percorsi individuali, mentre i restanti hanno partecipato a percorsi di piccolo gruppo (3-4 alunni).

Dai questionari iniziali degli alunni emergono tre principali aree di difficoltà: specifiche materie (matematica, inglese e tedesco), difficoltà nello studio (memorizzazione, svolgimento dei compiti, organizzazione del tempo, comprensione, autonomia nello studio), e attitudinali (demotivazione, distrazione, scarso interesse, noia). In alcuni casi isolati gli alunni hanno nominato problemi con gli insegnanti (es. ingiustizie a scuola).

Tra le competenze perseguite dai formatori, individuate dall'analisi dei registri, si ritrovano cinque principali aree tematiche: due relative all'uso funzionale dell'italiano per lo studio di tutte le discipline (processi di comprensione e rielaborazione delle informazioni, processi di traduzione ed esposizione di conoscenze e opinioni), entrambe con un impatto rilevante sulla percezione di competenza valutata dagli insegnanti; due relative all'acquisizione di competenze trasversali per lo studio, che prevedono l'applicazione di un pensiero critico (es. selezione delle fonti dalla rete, uso adeguato ed efficace di strumenti di supporto allo studio); e una relativa alle competenze personali (es. resilienza, autoriflessione, autoconsapevolezza e autoregolazione del comportamento).

Analizzando le aree di applicazione delle competenze abbiamo notato una presenza quasi costante dell'italiano e della matematica e – seppur meno costante – della L2 e L3 (tedesco

e inglese) e delle scienze, specialmente se svolte in modalità CLIL (Content and Language Integrated Learning).

5.2. Strategie didattiche e strumenti

Per quanto riguarda le strategie didattiche, i formatori hanno proposto sia attività individuali (guidate, supervisionate o autonome), sia attività interattive e laboratoriali, che prevedevano l'attivazione di capacità di problem solving e il lavoro su progetti, e promuovevano il supporto tra pari. Nei registri ricorre spesso la proposta di lavorare per problemi o per ricerche. Vi sono poi attività di discussione collettiva o brainstorming, e momenti – più rari – di spiegazione o lettura da parte dei docenti. Dai registri emerge che molte delle attività proposte sono state centrate sui bisogni degli alunni e, in molti casi, finalizzate all'acquisizione di concrete abilità (es. realizzazione di una presentazione power point o di un riassunto). Durante le attività didattiche sono stati impiegati una varietà di strumenti e tecnologie di supporto (es. software per creare mappe concettuali, software di sintesi vocale, calcolatrice, dizionario online, pacchetto Office), con l'intento di far conoscere agli alunni le opzioni disponibili, aiutarli a scegliere consapevolmente le più adeguate alle circostanze e ai bisogni, e applicarne l'uso a compiti reali (es. preparazione dell'elaborato finale di terza media).

5.3. Livello di soddisfazione

Al termine dei percorsi formativi sono stati somministrati dei questionari di soddisfazione a tutti gli alunni e ai formatori dei due progetti.

Item	Progetto Last Round		Progetto Energy Start	
	Media	Deviazione standard	Media	Deviazione standard
Soddisfazione relativa allo svolgimento del corso nel suo complesso	4.18	0.81	3.67	0.52
Soddisfazione relativa al corso rispetto alle aspettative iniziali	4.24	0.83	3.67	0.52
Utilità del corso per lo sviluppo di competenze curricolari, personali e sociali, atte a garantire il proseguimento del percorso di istruzione da parte degli studenti coinvolti	4.18	0.81	4.17	0.41
Contributo del percorso formativo nella prevenzione dell'insuccesso e abbandono scolastico	3.82	1.01	3.83	0.75
Utilità dei contenuti rispetto alle esigenze formative degli studenti coinvolti	4.12	0.72	3.5	0.55
Interesse da parte degli studenti coinvolti per i contenuti esposti	4.12	1.09	3	1.26
Le strategie didattiche si sono rivelate efficaci per l'apprendimento degli studenti coinvolti	4.38	0.5	4.17	0.41
Le attività hanno consentito di dedicare particolare attenzione alle eventuali difficoltà degli studenti	4.44	0.63	4.17	0.41
Le competenze tecnologiche e i dispositivi a disposizione degli studenti erano sufficienti a garantire un adeguato svolgimento delle attività.	3.6	1.45	3.5	1.22

Figura 2. Il punto di vista dei formatori sui progetti Last Round ed Energy Start.

I questionari indagavano i seguenti aspetti:

- l'utilità del corso per lo sviluppo di competenze curricolari, personali e sociali;
- il contributo del percorso nel contrasto all'insuccesso e alla dispersione scolastica;
- la competenza e professionalità del personale addetto all'organizzazione, al coordinamento e alla formazione;
- l'interesse mostrato dagli alunni per i contenuti esposti;
- le scelte didattiche (es. materiali resi disponibili, equilibrio tra lezioni teoriche e attività pratica/esercitazioni, capacità di rispondere ai bisogni specifici degli alunni e di personalizzare le attività didattiche);
- le difficoltà e le ricadute sull'apprendimento dovute al ricorso alla Formazione a Distanza (es. competenze tecnologiche degli alunni e dispositivi a disposizione, interazione nelle attività di piccolo gruppo, personalizzazione dei contenuti e delle modalità di apprendimento).

Per ciascun item i partecipanti potevano selezionare un punteggio tra 1 e 5 ² . In Figura 2 e 3 vengono riportati i principali risultati ottenuti tramite i questionari di soddisfazione. Item	Progetto Last Round		Progetto Energy Start	
	Media	Deviazione standard	Media	Deviazione standard
Soddisfazione relativa allo svolgimento del corso nel suo complesso	4.55	0.81	3.53	1.07
Soddisfazione relativa al corso rispetto alle aspettative iniziali	4.5	0.75	3.63	1.01
Utilità del corso	4.33	0.92	3.26	0.93
Completezza e coerenza dei contenuti rispetto al percorso formativo	4.47	0.73	3.71	0.99
Preparazione e competenza dei docenti e dei formatori rispetto ai contenuti del corso	4.55	0.6	4.19	0.83
Chiarezza espositiva e capacità didattiche e di approfondimento	4.68	0.57	4.12	0.89
Disponibilità e attenzione a eventuali difficoltà	4.71	0.61	4.12	1.02

Figura 3. Il punto di vista degli alunni sui progetti Last Round ed Energy Start

Per il progetto "Last Round", nella secondaria di I grado, il livello di soddisfazione complessiva per le attività formative si colloca, sia per gli alunni che per i formatori, tra 4 (mediamente soddisfatto) e 5 (molto soddisfatto), con livelli di soddisfazione più alti tra gli alunni. Tra gli alunni, ottengono ottimi punteggi le aree relative alla soddisfazione complessiva per il corso e rispetto alle aspettative iniziali, e all'utilità del corso. Inoltre, gli alunni dichiarano punteggi prossimi al 5 per quanto riguarda la disponibilità e attenzione ad eventuali difficoltà, la chiarezza espositiva e le capacità didattiche e di approfondimento dei formatori. Infine, i commenti degli alunni, lasciati al termine del questionario nell'unico

² A seconda degli item, le scale Likert assumevano i seguenti valori: 5 = molto soddisfatto, 4 = mediamente soddisfatto, 3 = né soddisfatto né insoddisfatto, 2 = mediamente insoddisfatto, 1 = per nulla soddisfatto; oppure 5 = Completamente d'accordo, 4 = Prevalentemente d'accordo, 3 = Né d'accordo né in disaccordo, 2 = Prevalentemente in disaccordo, 1 = Per nulla d'accordo.

item a risposta aperta, confermano l'elevato livello di soddisfazione ("ho capito molte più cose", "è stato molto utile", "[...] ho imparato molte cose e sono felice di essere stata scelta per questo percorso", "è stato molto interessante e bello"). D'altro canto, i formatori affermano di essere riusciti a offrire adeguato supporto agli alunni, a rispondere alle loro difficoltà e a personalizzare di conseguenza le attività.

Le uniche criticità mostrate dai dati riguardano la Formazione a Distanza, dove i formatori esprimono dei dubbi sulle competenze digitali degli alunni e sull'effettiva accessibilità delle attività (es. disponibilità di computer o altri dispositivi). Affermano, tuttavia, di essere riusciti a personalizzare la attività nonostante le circostanze.

Per quanto riguarda, invece, il progetto "Energy Start", rivolto agli alunni del primo biennio della scuola secondaria di II grado, sono stati rilevati livelli di soddisfazione mediamente più bassi, specialmente tra gli alunni. Sia tra gli alunni che tra i formatori i punteggi si collocano in parte tra il 3 (né soddisfatto né insoddisfatto) e il 4 (mediamente soddisfatto) e in parte attorno al 4. Vi sono alcune aree nelle quali gli alunni esprimono un maggiore livello di soddisfazione, attorno al 4 o superiore: competenza professionale e disponibilità degli organizzatori e loro capacità di risolvere i problemi, preparazione e competenza dei docenti e dei formatori rispetto ai contenuti del corso, chiarezza e capacità didattiche e di approfondimento, disponibilità ed attenzione ad eventuali difficoltà, equilibrio tra lezioni teoriche e momenti di attività pratica/esercitazioni. I punteggi più bassi si rilevano nelle aree relative alla soddisfazione generale per il corso e alla sua utilità.

Anche dalle risposte dei formatori sono individuabili alcune perplessità. Risulta appena sufficiente il livello di soddisfazione complessiva per il corso, e limitatamente positiva l'opinione in merito all'utilità del corso rispetto alle esigenze formative degli alunni coinvolti (tra il 3 e il 4). Inoltre, è molto basso il punteggio nell'item riguardante l'interesse degli alunni coinvolti per i contenuti esposti (3).

6. Conclusioni

I risultati delle due esperienze progettuali, pur essendo in entrambi i casi mediamente positivi, mostrano un quadro maggiormente positivo per le attività condotte nella scuola secondaria di I grado, dove si sono svolte peraltro la maggior parte delle ore di formazione. Le differenze potrebbero essere dovute, da un lato, alle caratteristiche dell'utenza, che nel segmento di istruzione superiore è maggiormente a rischio, con alti livelli di demotivazione e disinteresse per il percorso scolastico. Dall'altro, potrebbero essere legate a una minore adeguatezza dei contenuti di apprendimento previsti dai percorsi formativi.

Al termine dei due progetti sono state avanzate alcune proposte per il miglioramento delle future progettualità, alcune relative all'ambito della ricerca, altre riguardanti la struttura stessa degli interventi.

In primo luogo, al fine di offrire un supporto tempestivo, appare necessario comprendere più ampiamente le caratteristiche e i bisogni della popolazione scolastica e individuare i fattori di rischio che possono condurre all'insuccesso scolastico e all'abbandono (es. stati di disagio, assenze ripetute, bocciature, demotivazione, traiettorie discendenti, fasi di transizione, fragilità nel contesto familiare e/o socio-culturale). Ciò permetterebbe di intervenire con largo anticipo, coinvolgendo gli alunni che rischiano, in prospettiva, di abbandonare precocemente il percorso di istruzione, senza aspettare che la situazione si cronicizzi in termini di demotivazione, frustrazioni accumulate e lacune nelle competenze

fondamentali. Allo stesso modo, al fine di programmare interventi efficaci, sarebbe utile delineare anche i fattori protettivi (es. rapporto con gli insegnanti o con i compagni, supporto familiare, risorse scolastiche) che maggiormente potrebbero incidere sulla riuscita nel percorso scolastico.

In merito ai contenuti e alla struttura degli interventi, i risultati ottenuti sembrano valorizzare proposte formative che si focalizzano sulla scuola secondaria di I grado e coinvolgono un'utenza più ampia ed eterogenea. Gli interventi potrebbero entrare a far parte di una progettualità sistemica che si attiva fin dai primi campanelli d'allarme e nelle fasi di maggiore criticità (es. passaggio da un livello di istruzione all'altro).

Basandosi, inoltre, sui bisogni espressi dagli alunni e sui contenuti affrontati dai formatori, sembrerebbe necessario proporre attività formative di potenziamento delle competenze di base (es. *literacy*) e delle competenze trasversali (es. autoconsapevolezza, autoregolazione, capacità di collaborazione), e offrire attività di recupero mirate alle aree di apprendimento in cui gli alunni incontrano le maggiori difficoltà.

Tuttavia, per comprendere l'efficacia delle proposte, sarebbe fondamentale condurre delle rilevazioni longitudinali dei percorsi scolastici e post-scolastici, al fine di verificare la reale capacità degli interventi di prevenire l'insuccesso, l'abbandono e, in età adulta, la disoccupazione.

Riferimenti bibliografici

- Astat. Istituto Provinciale di Statistica (2020). *Didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*. https://astat.provincia.bz.it/it/news-pubblicazioni-info.asp?news_action=4&news_article_id=641955 (ver. 15.07.2021).
- Censis. Centro Studi Investimenti Sociali (2020). *La società italiana al 2020. 54° Rapporto Censis*. https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Sintesi_la_società_italiana_2020.pdf (ver. 15.07.2021).
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. Studies in Inclusive Education*. Rotterdam: SensePublishers.
- Dalla Villa, V., Fiorini, L., Herbst, M., Mussner, R.M., Nierderstätter, K., Ricci, R., Russo, F., Stuppner, I., & Valer, M. (2017). *PISA 2015. Ergebnisse Südtirol – Risultati dell'Alto Adige – Resultac de Südtirol*. Bozen: Lanarepro. http://www.provinz.bz.it/evaluationsstelle-deutschsprachiges-bildungssystem/downloads/PISA_Bericht_2015_.pdf (ver. 15.07.2021).
- EASNIE. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Lessons from European Policy and Practice* (A. Kefallinou and V.J. Donnelly, eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark. https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra_lessons_from_european_policy_and_practice-web_0.pdf (ver. 15.07.2021).
- EASNIE. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019a). *Preventing School Failure: A Review of the Literature* (G. Squires and A. Kefallinou, eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark. https://www.european-agency.org/sites/default/files/preventing_school_failure_a_review_of_the_literature.pdf

[agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review](https://www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review)
(ver. 15.07.2021).

- EASNIE. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019b). *Preventing School Failure: Examining the potential of inclusive education policies at system and individual levels* (A. Kefallinou, Eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark. https://www.european-agency.org/sites/default/files/psf_project_synthesis_report_.pdf (ver. 15.07.2021).
- Fondazione Agnelli (2020). *Oltre le distanze. L'indagine preliminare*. <https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/05/OLTRE-LE-DISTANZE-SINTESI-RISULTATI-QUESTIONARIO-1.pdf> (ver. 28.05.2021)
- Hattie, J. (2017). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2014). Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 626–653. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802030> (ver. 15.07.2021).
- Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (2020). *Rapporto prove Invalsi 2019*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf (ver. 15.07.2021)
- Istat. Istituto Nazionale di Statistica (2020a). *Noi Italia 2020*. <http://noi-italia.istat.it/pagina.php?id=3&categoria=5&action=show&L=0> (ver. 15.07.2021)
- Istat. Istituto Nazionale di Statistica (2020b). *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*. <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Rapportoannuale2020.pdf> (ver. 15.07.2021)
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- MIUR. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2017). *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*. <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf> (ver. 15.07.2021)
- Nuzzaci, A., & Marcozzi, I. (2019). Fattori di rischio scolastici e dropout nella percezione dei studenti: il progetto internazionale ERASMUS KA2 ACCESS. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII(23), 48–68.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en> (ver. 15.07.2021)
- Pastori, G., Mangiatordi, A., Pagani, V., & Pepe, A. (2020). *Che ne pensi? La didattica a distanza dal punto di vista dei genitori*. <https://bit.ly/report-dad> (ver. 15.07.2021)
- Rocchi, F. (2020). Lasciare la scuola anzitempo: le possibili conseguenze del Covid sulla dispersione scolastica. *Il Mulino*, 4, 655–661.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of school and what can be done about it*. Harvard University press.

- SIRD. Società Italiana di Ricerca Didattica (2020). *Ricerca nazionale SIRD*. https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf (ver. 15.07.2021)
- Turcatti, D., Montero-Sieburth, M., & Chaudhry, R. (2020). *An in-depth review of the literature on 'best practices' for the prevention of early school leaving in schools with intercultural contexts. Technical Report*. International Association of Intercultural Education (IAIE).
- UNESCO, UNICEF and The World Bank. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, United Nations International Children's Emergency Fund and The World Bank (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. http://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/10/National-Education-Responses-to-COVID-19-WEB-final_EN.pdf (ver. 15.07.2021)
- United Nations (2020). *The sustainable development goals report 2020*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/> (ver. 15.07.2021)