

School dropout: experimental teaching approach in secondary school

Dispersione scolastica: approccio didattico sperimentale nelle scuole secondarie

Fabiola Palmiero^a, Giovanna Scala^b, Davide Di Palma^c

^a University of Campania Luigi Vanvitelli, palmierofabiola97@gmail.com

^b Parthenope University of Naples, giovanna.scala001@studenti.uniparthenope.it

^c University of Campania Luigi Vanvitelli, davide.dipalma@unicampania.it

Abstract

The present study explores the effectiveness of an innovative educational protocol aimed at preventing school drop-out among secondary school students, with a focus on those in socio-economically disadvantaged contexts. The intervention is structured around an integrated and multidimensional educational model, which combines experiential workshops, cooperative sports activities and a structured system of customized support, based on individualized tutoring and school counselling. The research, conducted through an experimental design with mixed methodology (quantitative and qualitative), involved a sample of 100 students belonging to the first and second classes of a high school located in an area of high educational vulnerability. The data analysis revealed significant results in terms of self-esteem, intrinsic motivation, school participation and performance in the core subjects (Italian and Mathematics).

Keywords: innovative education; inclusion; school dropout; secondary school.

Sintesi

Il presente studio esplora l'efficacia di un protocollo didattico innovativo finalizzato alla prevenzione della dispersione scolastica tra studenti delle scuole secondarie di secondo grado, con particolare attenzione a quelli inseriti in contesti socioeconomici svantaggiati. L'intervento si articola attorno a un modello educativo integrato e multidimensionale, che combina laboratori, attività sportive cooperative e un sistema strutturato di supporto personalizzato, basato sul tutoring individualizzato e il counselling scolastico. La ricerca, condotta attraverso un disegno sperimentale con metodologia mista (quantitativa e qualitativa), ha coinvolto un campione di 100 studenti appartenenti alle prime e seconde classi di un liceo situato in un'area ad alta vulnerabilità educativa. L'analisi dei dati ha evidenziato risultati significativi sul piano dell'autostima, della motivazione intrinseca, della partecipazione scolastica e del rendimento nelle discipline fondamentali (italiano e matematica).

Parole chiave: didattica innovativa; inclusione; abbandono scolastico; scuola secondaria.

1. Introduzione

La dispersione scolastica rappresenta un fenomeno complesso e multifattoriale, influenzato da variabili di natura personale, familiare, scolastica e socioeconomica. In particolare, gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, da aree geografiche marginali o da famiglie caratterizzate da dinamiche problematiche, mostrano una maggiore propensione all'abbandono precoce del percorso scolastico (Battistich et al., 2004; OECD, 2023c). Tale fenomeno comporta l'uscita anticipata dal sistema educativo senza il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore, riducendo significativamente le opportunità future di inserimento lavorativo, partecipazione sociale e cittadinanza attiva (EC, 2020). Oltre al danno individuale, la dispersione scolastica produce conseguenze rilevanti a livello collettivo: una popolazione con un basso livello di istruzione è meno in grado di contribuire allo sviluppo economico e sociale del Paese, incidendo negativamente sulla coesione sociale, sulla competitività e sulla sostenibilità del sistema di welfare (Brunello & De Paola, 2014; Istat, 2023). Nel contesto italiano, sebbene i tassi di abbandono scolastico siano in progressiva diminuzione, rimangono superiori alla media europea e particolarmente critici nelle regioni del Sud e nelle isole. Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione e di Openpolis (2023), il tasso di abbandono scolastico nella scuola secondaria di secondo grado è stato del 3,8% nell'anno scolastico 2020/2021, mentre il tasso complessivo nazionale di abbandono precoce è sceso al 10,5% nel 2023, rispetto all'11,5% del 2022 e al 12,7% del 2021.

La dispersione scolastica non è riconducibile a un'unica causa, ma si configura come il risultato dell'interazione complessa di variabili multiple, che si influenzano reciprocamente. La letteratura scientifica distingue i fattori predisponenti in quattro macro-aree principali: socioeconomici, familiari, individuali e scolastici.

Numerosi studi dimostrano come lo status socioeconomico della famiglia rappresenti uno dei principali predittori dell'abbandono scolastico (OECD, 2021; Sirin, 2005). Gli studenti provenienti da famiglie con basso reddito, basso livello di istruzione dei genitori e situazioni abitative precarie sperimentano maggiori difficoltà nell'accesso alle risorse educative, manifestano un minor senso di autoefficacia e sono esposti a più alti livelli di stress, tutti elementi che incidono negativamente sulla permanenza nel percorso scolastico (Bradley & Corwyn, 2002; Unesco, 2022). In Italia, tali problematiche sono particolarmente acute in contesti territoriali periferici, soprattutto nel Mezzogiorno e nelle Isole, dove il tasso di povertà educativa è significativamente più elevato (Save the Children, 2023).

Le condizioni familiari giocano un ruolo cruciale nel determinare il rischio di dispersione. Famiglie caratterizzate da instabilità emotiva, conflittualità cronica, violenza domestica o assenza di supervisione genitoriale tendono a generare contesti sfavorevoli all'apprendimento e alla continuità scolastica (Fan & Chen, 2001; Rumberger & Lim, 2008). La scarsa comunicazione tra scuola e famiglia e la mancanza di partecipazione dei genitori alle attività scolastiche accentuano il senso di disconnessione dello studente rispetto all'ambiente educativo (Epstein, 2001).

Tra le caratteristiche individuali, rivestono un ruolo rilevante le difficoltà cognitive e di apprendimento (ad esempio, DSA o ADHD), i disturbi del comportamento, i bassi livelli di motivazione intrinseca e di autostima, e le esperienze pregresse di insuccesso scolastico (Deci & Ryan, 2000; Vallerand et al., 1997). Tali condizioni possono attivare un ciclo di demotivazione e ritiro progressivo che conduce alla disaffezione scolastica (Eccles et al., 1993). In questo contesto, è fondamentale anche la percezione dell'efficacia personale, che secondo Bandura (1997) influenza le scelte, la perseveranza e la capacità di affrontare le

difficoltà scolastiche.

Anche la scuola può costituire un contesto di rischio se non riesce a promuovere ambienti di apprendimento inclusivi e significativi. Programmazioni didattiche standardizzate, approcci trasmissivi, valutazioni punitive, assenza di relazioni significative con i docenti e un clima scolastico percepito come ostile possono contribuire al distacco progressivo degli studenti (Finn, 1989; OECD, 2023a). Inoltre, le scuole situate in contesti svantaggiati spesso dispongono di risorse limitate e personale meno stabile, fattori che incidono negativamente sulla qualità dell'offerta formativa (Hanushek & Rivkin, 2010).

A livello individuale, gli studenti che interrompono prematuramente il proprio percorso educativo sono spesso destinati a occupazioni precarie, a basso reddito e con scarse prospettive di crescita, mentre sul piano sociale la dispersione contribuisce all'aumento della disoccupazione giovanile, alla marginalizzazione sociale e a un maggiore ricorso ai servizi assistenziali (Brunello & De Paola, 2014). Per fronteggiare efficacemente il fenomeno della dispersione scolastica, la ricerca educativa internazionale propone una visione sistemica e multilivello, incentrata su strategie di prevenzione primaria, secondaria e terziaria (EC, 2020; Unesco, 2022). Tali interventi devono essere integrati, coordinati e sostenuti nel tempo per produrre cambiamenti duraturi.

1. **Prevenzione primaria (universale):** questa fase ha l'obiettivo di agire sulle cause strutturali della dispersione prima che si manifestino, promuovendo ambienti scolastici accoglienti, relazioni positive e curricula inclusivi. L'adozione di metodologie didattiche attive e partecipative – come l'apprendimento cooperativo, il *project-based learning*, la *flipped classroom* e l'integrazione delle tecnologie digitali – si è dimostrata efficace nel rafforzare il coinvolgimento degli studenti e nel contrastare la disaffezione (Durlak et al., 2011; Johnson & Johnson, 1999; OECD, 2023a). È inoltre centrale promuovere il benessere psicologico degli studenti, attraverso programmi di educazione socio-emotiva (SEL) che favoriscano lo sviluppo delle competenze relazionali e della resilienza (Casel, 2020b).
2. **Prevenzione secondaria (mirata):** questa fase è rivolta agli studenti identificati come “a rischio” tramite strumenti di monitoraggio precoce, indicatori predittivi (come assenze, rendimento scolastico, comportamenti a rischio) e osservazioni sistematiche (Easnie, 2018). Gli interventi includono attività di tutoraggio personalizzato, mentoring tra pari, counselling scolastico, percorsi individualizzati e azioni di mediazione con le famiglie. Il ruolo del docente-mentor è particolarmente strategico, poiché funge da figura di riferimento stabile in grado di facilitare l'inclusione e sostenere l'autoefficacia dell'alunno (Blaya, 2010; Colombo & Santagati, 2017).
3. **Prevenzione terziaria (compensativa):** questa fase mira a reintegrare nel sistema educativo i giovani che hanno già abbandonato la scuola, attraverso percorsi alternativi come la formazione professionale, l'educazione degli adulti e i centri provinciali per l'istruzione permanente (CPIA). L'obiettivo è offrire una “seconda opportunità” che sia personalizzata, flessibile e coerente con i bisogni e le potenzialità del soggetto (Isfol, 2015; Unesco, 2022). In questo ambito, risultano efficaci le collaborazioni tra scuole, servizi sociali, enti del terzo settore e imprese locali, secondo una logica di “comunità educante” (Bronfenbrenner, 1979; Save the Children, 2022a).

L'adozione di metodologie didattiche attive, il coinvolgimento degli studenti in attività laboratoriali e sportive, e il supporto personalizzato sono stati identificati come fattori chiave per migliorare il benessere degli studenti e ridurre drasticamente il rischio di

abbandono.

Un esempio di buona pratica è rappresentato dal progetto “Fuoriclasse” di Save the Children, che ha implementato interventi integrati per migliorare la motivazione allo studio e rafforzare il legame tra studenti, famiglie e scuola. In tale cornice, lo studio qui presentato si inserisce nel dibattito internazionale sulle strategie efficaci per la prevenzione della dispersione scolastica, proponendo un modello didattico innovativo basato su pratiche inclusive, laboratori esperienziali e attività sportive orientate alla cooperazione e al team building. La ricerca si concentra sugli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, con particolare attenzione a coloro che vivono situazioni di disagio sociale, economico e territoriale. Gli obiettivi principali del progetto sono: prevenire e ridurre i tassi di abbandono scolastico; promuovere il benessere e l’inclusione degli studenti; rafforzare l’autostima e le competenze relazionali; incentivare l’interesse per lo studio attraverso metodologie didattiche innovative; offrire un punto di riferimento stabile per studenti in condizioni di fragilità, promuovendone la resilienza e la motivazione scolastica.

2. Obiettivi e domande di ricerca

Il presente studio si propone di indagare l’efficacia di un modello educativo integrato, basato su pratiche didattiche inclusive, laboratori esperienziali e attività sportive orientate alla cooperazione, come strumento per contrastare la dispersione scolastica e promuovere il benessere degli studenti. In particolare, gli obiettivi specifici della ricerca sono:

- analizzare l’impatto di un approccio didattico inclusivo e partecipativo sulla riduzione dei tassi di abbandono scolastico tra gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado;
- valutare l’efficacia di attività laboratoriali e sportive fondate sul lavoro di squadra nel favorire il benessere psico-sociale degli studenti, con particolare riferimento al senso di appartenenza e alla motivazione scolastica;
- esaminare l’influenza delle azioni di supporto personalizzato – quali il tutoring, il counseling e la mediazione relazionale – sullo sviluppo dell’autostima e delle competenze socio-relazionali degli studenti a rischio;
- identificare i principali fattori facilitanti e ostacolanti nella costruzione di una cultura scolastica inclusiva e orientata alla prevenzione della dispersione.

Alla luce di tali obiettivi, la ricerca si articola intorno alle seguenti domande chiave:

1. In che misura l’adozione di pratiche didattiche inclusive e collaborative incide sulla propensione all’abbandono scolastico?
2. Quali trasformazioni si registrano, nel medio termine, in relazione al benessere percepito, all’autostima e alle abilità relazionali degli studenti coinvolti nei percorsi educativi innovativi?
3. Come viene valutata, dai diversi attori coinvolti (studenti, docenti, genitori), l’efficacia delle attività proposte in termini di coinvolgimento, motivazione e miglioramento del clima scolastico?

3. Metodologia

Il presente studio adotta un disegno sperimentale di tipo misto, integrando strumenti di

rilevazione qualitativi (osservazioni sistematiche, interviste semi-strutturate) e quantitativi (scale psicometriche e questionari validati), con l'obiettivo di valutare l'efficacia di un protocollo didattico innovativo volto a contrastare la dispersione scolastica e a promuovere il benessere psicologico, relazionale e motivazionale degli studenti.

3.1. Partecipanti

La ricerca è stata condotta presso un liceo statale situato nel Comune di Acerra (provincia di Napoli) e ha coinvolto 100 studenti, iscritti alle classi prime e seconde, con età compresa tra i 14 e i 16 anni. Gli studenti sono stati selezionati sulla base di criteri predefiniti di rischio socio-educativo e assegnati in maniera controllata ai seguenti gruppi:

- gruppo sperimentale ($n = 50$): ha partecipato all'attuazione del protocollo didattico innovativo, centrato su laboratori esperienziali, attività sportive cooperative, tutoring individualizzato, e percorsi di counseling scolastico.
- gruppo di controllo ($n = 50$): ha seguito il normale percorso didattico curricolare, senza modifiche metodologiche o organizzative.

L'assegnazione ai due gruppi è avvenuta tramite procedura randomica stratificata, in modo da garantire un'equa distribuzione di studenti a rischio tra i due sottogruppi. In particolare, i 100 studenti selezionati sono stati inizialmente classificati in base alla presenza di almeno tre fattori di rischio socio-educativo e successivamente assegnati casualmente al gruppo sperimentale o al gruppo di controllo, mantenendo in ciascun gruppo la stessa quota di studenti a rischio. Dei 100 studenti complessivi 44 studenti (44%) presentavano almeno tre fattori di rischio socio-educativo documentati;

- 22 studenti a rischio sono stati assegnati al gruppo sperimentale;
- 22 studenti a rischio sono stati assegnati al gruppo di controllo.

La partecipazione allo studio è stata subordinata al rispetto di specifici criteri di eleggibilità, definiti in modo da garantire la pertinenza e la coerenza del campione rispetto agli obiettivi della ricerca. L'organizzazione di tali criteri in sei aree tematiche ha permesso di individuare con maggiore precisione quegli studenti maggiormente esposti a situazioni di vulnerabilità, rischio di dispersione scolastica e disagio psicosociale, aspetti centrali per la valutazione dell'efficacia del protocollo sperimentale proposto. Dal punto di vista anagrafico e scolastico, sono stati selezionati studenti di età compresa tra i 14 e i 16 anni, in quanto tale fascia adolescenziale è particolarmente delicata e frequentemente associata all'insorgere di fragilità personali e scolastiche. Gli studenti dovevano risultare regolarmente iscritti a una classe prima o seconda del liceo coinvolto nella sperimentazione, condizione che ha garantito l'omogeneità del campione per livello di scolarizzazione e ha permesso di concentrare l'attenzione sulle prime fasi del percorso liceale, in cui il rischio di abbandono scolastico è più elevato. Inoltre, era richiesta una frequenza scolastica regolare all'inizio dell'anno, al fine di rendere possibile un monitoraggio continuativo e accurato nel tempo. Per quanto riguarda gli aspetti socioeconomici e territoriali, i criteri includevano l'appartenenza a nuclei familiari con reddito basso o instabile, condizione rilevata tramite l'indicatore ISEE, documentazione dei servizi sociali o autocertificazioni. A ciò si aggiungeva la presenza di una condizione lavorativa precaria o di disoccupazione nei genitori, anche nei casi di impiego informale e non tutelato, situazioni che spesso si accompagnano a instabilità economica e tensioni all'interno del nucleo familiare. Gli studenti dovevano inoltre risiedere in aree territoriali periferiche o svantaggiate, contraddistinte da una carenza strutturale di servizi educativi, culturali e sportivi, e da un maggiore rischio di marginalizzazione e isolamento sociale. Sul

piano familiare, il criterio principale era rappresentato dal basso livello di scolarizzazione dei genitori, inteso come il possesso di un titolo di studio non superiore alla licenza media, fattore frequentemente associato a una ridotta capacità di supporto nei confronti del percorso educativo dei figli. Inoltre, l'inclusione nel campione richiedeva la presenza di situazioni familiari complesse e ad alto impatto emotivo, quali separazioni conflittuali o divorzi con forti tensioni genitoriali, dipendenze (da alcol, sostanze o gioco d'azzardo) in uno o più membri del nucleo familiare, problematiche giudiziarie in corso o pregresse, oppure il ruolo di caregiver assunto dallo studente per assistere familiari con disabilità, patologie croniche o disturbi psichiatrici. Anche il rendimento scolastico rappresentava un criterio determinante: sono stati inclusi gli studenti con prestazioni significativamente inferiori alla media della classe in almeno due discipline fondamentali, quali italiano, matematica o lingue, secondo valutazioni oggettive e osservazioni da parte del consiglio di classe. Ulteriori elementi considerati riguardavano un assenteismo reiterato e ingiustificato, pari o superiore a venti giorni nel primo quadrimestre, oppure una frequenza scolastica discontinua, oltre a segnalazioni dei docenti che indicassero un disagio scolastico concreto, manifestato attraverso scarsa partecipazione, demotivazione persistente, opposizione alle regole e tendenze all'isolamento in classe. Dal punto di vista psicologico e relazionale, l'inclusione richiedeva la presenza di segnali di bassa autostima e di una scarsa percezione delle proprie competenze, rilevati tramite questionari autosomministrati e colloqui con il team psicopedagogico. Venivano inoltre valutate difficoltà nelle relazioni interpersonali, sia con i pari che con le figure adulte, evidenziate da episodi di isolamento, conflitti frequenti o incapacità di gestire situazioni di confronto. A questi elementi si aggiungeva l'osservazione di comportamenti indicativi di un possibile disagio psico-emotivo, come l'evitamento del contatto, la passività estrema, l'impulsività, la chiusura affettiva o l'aggressività. Infine, un prerequisito fondamentale per l'ammissione al percorso sperimentale era rappresentato dalla sottoscrizione del consenso informato da parte dei genitori o dei tutori legali, in conformità con la normativa vigente in materia di privacy e partecipazione a progetti educativi e di ricerca. Era inoltre indispensabile l'adesione volontaria e consapevole dello studente stesso, che doveva esprimere la propria disponibilità a partecipare attivamente alle attività previste dal protocollo – tra cui laboratori esperienziali, attività sportive, incontri individuali e percorsi di tutoring – elemento essenziale per assicurare l'efficacia delle pratiche educative partecipative. Questi criteri hanno permesso di selezionare un campione di studenti a rischio, coerente con le finalità della ricerca e capace di riflettere la complessità delle situazioni di vulnerabilità presenti nel contesto scolastico esaminato. Al tempo stesso, l'applicazione sistematica e bilanciata di tali criteri ai due gruppi di studio ha garantito l'omogeneità tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo, assicurando una base comparativa solida per l'analisi degli effetti del protocollo innovativo. Questa coerenza tra i gruppi ha consentito di isolare in modo più accurato le variabili dipendenti dall'intervento stesso, riducendo l'influenza di fattori confondenti e rafforzando la validità interna e l'affidabilità dei risultati ottenuti. In tal modo, è stato possibile valutare con maggiore precisione l'efficacia delle pratiche didattiche e psicoeducative proposte, in relazione al miglioramento del benessere scolastico, dell'inclusione sociale e della motivazione all'apprendimento degli studenti coinvolti.

3.2. Strumenti di raccolta dei dati

La presente ricerca ha adottato una strategia metodologica di tipo misto, integrando strumenti di rilevazione quantitativi e qualitativi al fine di ottenere una comprensione esaustiva degli effetti del protocollo didattico innovativo sulla dispersione scolastica e sul

benessere degli studenti. Tale approccio si fonda sul principio della complementarità metodologica (Creswell & Plano Clark, 2018), che consente di coniugare la misurazione oggettiva dei fenomeni con l'analisi delle percezioni soggettive e delle dinamiche relazionali. Dal punto di vista quantitativo, sono stati impiegati strumenti validati per rilevare dimensioni chiave legate all'esperienza scolastica. Il Questionario sul Benessere Scolastico, strutturato per misurare la qualità percepita della vita scolastica, ha indagato il senso di appartenenza, il livello di soddisfazione rispetto all'ambiente scolastico, la percezione del supporto sociale da parte di pari e adulti, nonché la motivazione allo studio. A tale strumento si è affiancata la Scala di Autostima di Rosenberg (1965), somministrata all'inizio e alla fine dell'intervento, per valutare l'autostima globale e osservare eventuali variazioni nel tempo, utilizzando un formato Likert a cinque punti. Ulteriori indicatori quantitativi hanno riguardato l'analisi del rendimento scolastico nelle discipline fondamentali (italiano e matematica), il monitoraggio della frequenza con particolare attenzione alle assenze ingiustificate, nonché i tassi di abbandono scolastico, rilevati per confrontare l'incidenza della dispersione tra il gruppo sperimentale e quello di controllo. Questi dati, confrontabili longitudinalmente, hanno fornito una base solida per la valutazione dell'efficacia dell'intervento sul piano educativo e motivazionale (OECD, 2023b). Parallelamente, la componente qualitativa ha mirato a esplorare le dimensioni più profonde e soggettive dell'esperienza scolastica, attraverso interviste semi-strutturate rivolte a studenti, docenti e famiglie, osservazioni partecipate in classe e durante le attività laboratoriali, nonché la raccolta di feedback anonimi. L'analisi delle informazioni testuali è stata condotta seguendo un approccio tematico (Braun & Clarke, 2021), con il supporto del software NVivo, al fine di identificare i nuclei concettuali emergenti in modo sistematico e trasparente. Le principali aree tematiche indagate hanno riguardato, in primo luogo, la percezione soggettiva dell'inclusione all'interno del gruppo classe, esplorando il grado di accettazione, integrazione e valorizzazione percepiti dagli studenti, nonché l'eventuale presenza di sentimenti di isolamento o esclusione sociale. In secondo luogo, è stato approfondito il livello di partecipazione alle attività didattiche e laboratoriali, con attenzione alla qualità del coinvolgimento, alla motivazione intrinseca e alla propensione alla cooperazione, in linea con quanto evidenziato da recenti studi sulla didattica attiva (Pontecorvo & Zuccheromaglio, 2020). Un ulteriore asse di indagine ha riguardato la percezione della propria autostima e delle competenze relazionali, valutando attraverso le narrazioni degli studenti come essi interpretino il proprio valore personale, il rapporto con i pari e le figure adulte, nonché la capacità di gestire relazioni interpersonali complesse. In aggiunta, sono stati raccolti dati qualitativi sul clima scolastico e relazionale, con particolare attenzione ai cambiamenti osservati nel comportamento degli studenti a rischio e alla percezione dell'efficacia degli interventi di supporto personalizzato, come il tutoring e il counseling. Infine, è stata approfondita la valutazione soggettiva dell'efficacia delle attività proposte, attraverso le opinioni di studenti, docenti e genitori sull'impatto del progetto in termini di coinvolgimento, motivazione, benessere psicologico e trasformazione dell'esperienza scolastica complessiva. L'integrazione dei dati quantitativi e qualitativi ha consentito di costruire una narrazione articolata e multidimensionale dell'esperienza scolastica degli studenti coinvolti, permettendo di cogliere sia gli esiti misurabili sia le trasformazioni più sottili, ma significative, che si sono sviluppate nel corso dell'intervento. Tale triangolazione metodologica ha rafforzato la validità interna dello studio, riducendo il rischio di bias interpretativi e ampliando la portata delle inferenze empiriche (Tashakkori & Teddlie, 2020).

4. Strategia didattica e protocollo

Il protocollo didattico innovativo è stato implementato per l'intera durata dell'anno scolastico, coinvolgendo in modo sistematico il gruppo sperimentale, mentre il gruppo di controllo ha seguito il percorso didattico ordinario previsto dal curriculum ministeriale. L'obiettivo generale del protocollo era la prevenzione della dispersione scolastica e la promozione dell'inclusione, del benessere psicosociale e della motivazione allo studio, mediante un approccio educativo multidimensionale. Gli studenti del gruppo di controllo ($n = 50$) hanno seguito un percorso didattico conforme al curriculum ministeriale italiano previsto per l'istruzione liceale, senza l'introduzione di innovazioni metodologiche o interventi integrativi. L'impianto educativo adottato si è basato su una didattica tradizionale, fondata prevalentemente sulla lezione frontale, sull'*assessment* sommativo e su una struttura organizzativa centrata sull'insegnamento disciplinare. La metodologia didattica ha seguito un approccio lineare e contenutistico, in cui la trasmissione del sapere era prevalentemente unidirezionale: il docente esponeva i contenuti attraverso lezioni teoriche, mentre lo studente ricopriva un ruolo passivo e ricettivo, con limitate occasioni di interazione. L'apprendimento si configurava quindi come un processo individuale, basato sullo studio autonomo e sulla memorizzazione, con scarsa mediazione tra pari. La valutazione del progresso scolastico si articolava in verifiche scritte e orali, finalizzate alla misurazione del raggiungimento degli obiettivi disciplinari in ottica esclusivamente sommativa. Questa impostazione si allinea al modello definito da Paulo Freire (1970) come *banking education*, in cui lo studente è considerato un contenitore da riempire, piuttosto che un soggetto attivo nella costruzione del sapere. Studi più recenti, come quelli di Biesta (2020), evidenziano i limiti di tale modello, sottolineando come esso trascuri dimensioni fondamentali dell'esperienza educativa, quali l'agency, la motivazione intrinseca e il senso di appartenenza, risultando particolarmente inadeguato per quegli studenti che si trovano in condizioni di vulnerabilità o a rischio di abbandono scolastico. Il supporto educativo e psicosociale fornito agli studenti del gruppo di controllo si è mantenuto nei confini delle misure ordinarie previste dal sistema scolastico. I colloqui individuali con i docenti, attivabili su richiesta, avevano principalmente funzione chiarificatrice, inserendosi in una logica di autoregolazione del percorso di apprendimento da parte dello studente. I corsi di recupero pomeridiani, organizzati in caso di insufficienze, si sono svolti secondo modalità tradizionali, con un'attenzione prevalente al recupero contenutistico piuttosto che alla dimensione motivazionale o relazionale. Anche lo sportello psicologico scolastico, pur disponibile, non è stato strutturato come risorsa sistematica e accessibile a tutti, ma attivabile solo su iniziativa autonoma dello studente o della famiglia, con una fruizione spesso episodica. Come evidenziato da Benvenuto, Cenerini e Corradini (2022), tali dispositivi di supporto tendono a essere reattivi piuttosto che proattivi, e rischiano di escludere proprio quei soggetti più fragili che avrebbero maggiore bisogno di accompagnamento personalizzato ma che, per motivi culturali, relazionali o emotivi, non sono in grado di attivare autonomamente le risorse a disposizione. Le attività extracurricolari eventualmente proposte – come uscite didattiche, partecipazione a concorsi scolastici o attività sportive opzionali – si sono rivelate sporadiche, facoltative e generalmente non integrate in una progettualità educativa strutturata. La loro organizzazione ha seguito una logica esterna e accessoria rispetto al curriculum, mancando così di continuità e di coerenza con gli obiettivi formativi della scuola. Come sottolineano Trincherò e Albano (2020), un'offerta extracurricolare non pianificata e non sistematica può contribuire a una marginalizzazione implicita degli studenti meno motivati o con minori risorse familiari, riducendo l'impatto inclusivo che tali esperienze potrebbero generare se inserite all'interno di un progetto educativo coerente e partecipato. Al contrario

gli studenti del gruppo sperimentale hanno partecipato ad un protocollo didattico innovativo articolato attorno a tre assi integrati: laboratori esperienziali, supporto personalizzato e attività sportive cooperative, in linea con un approccio educativo olistico e multidimensionale (OECD, 2023b; Noddings, 2021). I laboratori esperienziali hanno rappresentato il cuore pulsante del protocollo e si sono svolti con cadenza settimanale per un totale di due ore. Queste attività sono state progettate per stimolare l'interesse per lo studio e rafforzare competenze trasversali come il pensiero critico, la creatività, la collaborazione e la consapevolezza sociale. I laboratori si sono suddivisi in tre tipologie principali: laboratori creativi, tecnologici e di cittadinanza attiva. Nel primo gruppo rientrano esperienze come atelier di scrittura autobiografica, storytelling digitale, attività musicali e arti visive, finalizzate a rafforzare l'espressione emotiva e la costruzione dell'autostima, con particolare attenzione alla valorizzazione delle differenze culturali e personali (Gay, 2018; Rappaport, 2020). I laboratori tecnologici hanno incluso sessioni di coding, robotica educativa, produzione multimediale e gaming educativo, progettate per potenziare le competenze digitali, aumentare la motivazione intrinseca e sviluppare una mentalità orientata alla risoluzione di problemi (Resnick, 2018). I laboratori di cittadinanza attiva, infine, hanno coinvolto gli studenti in simulazioni democratiche, dibattiti su temi di attualità, attività di volontariato scolastico e percorsi sull'educazione ambientale e ai diritti umani, con l'intento di promuovere senso di appartenenza, responsabilità sociale e spirito critico (Biesta, 2020). Accanto a queste attività collettive, il protocollo ha previsto un articolato sistema di supporto personalizzato, centrato sulla figura del tutor e del counselor scolastico. Ogni studente del gruppo sperimentale ha partecipato a incontri settimanali individuali della durata di circa un'ora, guidati da tutor formati, con l'obiettivo di colmare lacune cognitive e offrire sostegno motivazionale ed emotivo. Tali incontri hanno incluso esercitazioni personalizzate in italiano e matematica, attività di metacognizione e momenti di riflessione guidata sul vissuto scolastico e sulle strategie di autoregolazione dell'apprendimento. Il modello di intervento si è ispirato alle teorie di Bloom (1984) sul "2 Sigma Problem", secondo cui il tutoraggio individuale può generare miglioramenti significativi nelle performance scolastiche, nonché alla "zona di sviluppo prossimale" di Vygotskij (1978), secondo la quale il sostegno mediato consente l'attivazione di potenzialità latenti. Oltre al tutoraggio, sono stati attivati sportelli di ascolto psicologico gestiti da psicologi scolastici ed educatori, che hanno offerto uno spazio sicuro per affrontare problematiche personali, familiari e relazionali. Gli incontri hanno seguito un approccio centrato sulla persona e orientato alla valorizzazione delle risorse individuali, secondo i principi del coaching motivazionale (Bandura, 1997; Clutterbuck, 2007) e della pedagogia del riconoscimento (Honneth, 2020). Un ulteriore pilastro del protocollo è stato costituito dalle attività sportive cooperative, che si sono svolte anch'esse su base settimanale, per una durata complessiva di due ore. Queste attività hanno incluso la pratica guidata di sport di squadra come calcio, basket e pallavolo, accompagnata da esercitazioni mirate alla gestione dei conflitti, alla costruzione della leadership e al rafforzamento della coesione del gruppo. Accanto a ciò, sono stati proposti giochi cooperativi non competitivi e circuiti motori collettivi, volti a promuovere inclusione, empatia e rispetto delle regole condivise. Tutte le attività sportive sono state progettate secondo un'impostazione di apprendimento cooperativo e di educazione socioemotiva (Bailey et al., 2009; Dyson & Bailey, 2022), ispirandosi a ricerche che mostrano come la partecipazione a contesti sportivi inclusivi possa ridurre l'ansia scolastica, incrementare l'autoefficacia percepita e favorire l'integrazione tra pari (Casey & Goodyear, 2015; Fox, 1999). Le dinamiche proposte hanno favorito il lavoro in piccoli gruppi eterogenei, promuovendo una cultura del rispetto reciproco e della responsabilità collettiva. Nel complesso, la struttura del protocollo è stata pensata per offrire uno spazio formativo alternativo, in cui lo studente

potesse sentirsi accolto, motivato e valorizzato. L'integrazione tra attività pratico-esperienziali, supporto individualizzato e attività fisica ha consentito di agire su più piani – cognitivo, affettivo, relazionale – stimolando un cambiamento sistemico nella percezione della scuola come luogo di crescita e partecipazione. Questo modello risponde alle raccomandazioni internazionali più recenti in tema di prevenzione della dispersione scolastica (EC, 2023b; Unesco, 2021a) e si inserisce in una prospettiva educativa che valorizza la personalizzazione, l'inclusione e la partecipazione attiva come leve strategiche per il successo formativo.

5. Risultati e analisi dei dati

5.1. Dati quantitativi

L'analisi dei dati quantitativi ha evidenziato risultati rilevanti e statisticamente significativi a favore del gruppo sperimentale, mettendo in luce l'efficacia del protocollo didattico innovativo nell'influenzare positivamente diverse dimensioni dell'esperienza scolastica degli studenti. Le differenze tra il gruppo sperimentale e quello di controllo sono emerse con chiarezza in relazione agli indicatori di benessere scolastico percepito, autostima, partecipazione, frequenza e rendimento nelle discipline fondamentali. In particolare, i dati emersi dal Questionario sul Benessere Scolastico hanno mostrato un sensibile miglioramento nei punteggi medi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. Nello specifico, la percezione del supporto sociale tra pari ha registrato un incremento del 28% tra gli studenti coinvolti nel protocollo, contro un aumento marginale pari al 6% tra i coetanei del gruppo di controllo. Analogamente, la percezione del supporto da parte degli adulti (docenti e altre figure educative) ha visto un incremento del 25% nel gruppo sperimentale, rispetto a un aumento molto contenuto pari al 4% nel gruppo di controllo. Un altro dato degno di nota riguarda il senso di appartenenza scolastica, dimensione fondamentale per la motivazione e la permanenza nel sistema scolastico, che è aumentato del 30% nel gruppo sperimentale, a fronte di un incremento del 7% nel gruppo di controllo. Per quanto concerne il costrutto dell'autostima, rilevato attraverso la Scala di Autostima di Rosenberg (1965), i risultati hanno confermato l'impatto positivo dell'intervento: i partecipanti del gruppo sperimentale hanno fatto registrare un aumento medio del 22% nei punteggi complessivi tra la somministrazione iniziale (pre-test) e quella finale (post-test). Al contrario, nel gruppo di controllo l'incremento è stato decisamente più modesto, pari al 5%, con una quota significativa di studenti (circa il 35%) che ha mantenuto livelli invariati o ha mostrato un lieve decremento, suggerendo una possibile stagnazione o fragilità nei processi di auto-valutazione personale in assenza di interventi di sostegno sistematico. L'efficacia del protocollo è risultata evidente anche sul piano della partecipazione scolastica, intesa sia come frequenza regolare sia come continuità del percorso formativo. Nel gruppo sperimentale, infatti, si è registrata una riduzione del 40% delle assenze ingiustificate rispetto all'inizio dell'anno scolastico, mentre nel gruppo di controllo il calo è stato molto più contenuto, attestandosi intorno al 12%. Ancora più significativa è la differenza emersa in relazione ai tassi di abbandono scolastico: il gruppo sperimentale non ha fatto registrare alcun caso di abbandono (0%), mentre nel gruppo di controllo l'8% degli studenti ha interrotto il percorso scolastico, dato che rafforza l'ipotesi dell'efficacia preventiva del modello adottato. Anche gli indicatori relativi al rendimento scolastico hanno confermato l'impatto positivo dell'intervento. Nelle discipline fondamentali oggetto di monitoraggio (italiano e matematica), il gruppo sperimentale ha mostrato un

miglioramento medio pari a 1,2 punti nella valutazione finale su una scala da 1 a 10, a fronte di un incremento più contenuto pari a 0,4 punti nel gruppo di controllo. Questo dato suggerisce che l'integrazione tra attività laboratoriali, supporto personalizzato e pratiche didattiche cooperative abbia avuto effetti positivi non solo sul piano relazionale ed emotivo, ma anche sul consolidamento delle competenze disciplinari. In sintesi, l'analisi dei dati quantitativi ha delineato un quadro complessivo coerente e favorevole all'efficacia del protocollo didattico innovativo, evidenziando come un approccio educativo multidimensionale e integrato possa produrre miglioramenti significativi in ambiti diversi, dalla percezione del benessere all'autostima, dalla partecipazione scolastica al rendimento, contribuendo concretamente alla prevenzione della dispersione scolastica e alla promozione del successo formativo.

5.2. Risultati qualitativi

L'analisi qualitativa delle interviste, delle osservazioni partecipate e dei feedback anonimi ha permesso di evidenziare differenze sostanziali nelle percezioni soggettive tra gli studenti del gruppo sperimentale e quelli del gruppo di controllo, offrendo una lettura profonda dei vissuti scolastici e delle dinamiche relazionali attivate dal protocollo didattico. Nel gruppo sperimentale, è emerso un senso diffuso di inclusione e appartenenza, con numerosi studenti che hanno descritto la classe come uno "spazio sicuro" in cui potersi esprimere senza timore di giudizio. Le attività laboratoriali e sportive sono state frequentemente citate come occasioni di scoperta di sé e degli altri, rafforzando il legame con i pari e con gli adulti di riferimento. Gli studenti hanno spesso riportato di sentirsi "ascoltati", "accompagnati" e "valorizzati" nei loro punti di forza, anche in contesti non strettamente disciplinari. Il tutoraggio e lo sportello psicologico, in particolare, sono stati percepiti come strumenti di supporto fondamentali, capaci di incidere positivamente sul benessere emotivo e sulla motivazione allo studio. I ragazzi hanno raccontato un cambiamento nel modo in cui vivevano la scuola, descrivendo una maggiore fiducia in se stessi, una rinnovata volontà di partecipare e un senso di coinvolgimento attivo nelle attività didattiche. Le parole chiave più ricorrenti sono state: "motivazione", "relazioni vere", "sentirmi utile", "non essere lasciato indietro". Al contrario, nel gruppo di controllo, le narrazioni sono risultate più spente e segnate da una percezione della scuola come luogo prevalentemente "formale", "ripetitivo" e poco stimolante. Molti studenti hanno manifestato una sensazione di distanza emotiva rispetto all'ambiente scolastico, indicando come prevalente un vissuto di solitudine, frustrazione o indifferenza. Le relazioni con i docenti sono state spesso descritte in termini funzionali o impersonali, e solo raramente è emersa una percezione di autentico sostegno. Anche il rapporto tra pari è stato vissuto in modo ambivalente: mentre alcuni riferivano di sentirsi parte del gruppo, altri segnalavano esperienze di esclusione o di marginalità, soprattutto in contesti competitivi. In generale, è mancato un riferimento a pratiche didattiche che stimolassero la partecipazione attiva o che favorissero il riconoscimento delle potenzialità individuali. La motivazione allo studio è stata spesso associata alla sola necessità di "evitare brutti voti" o "passare l'anno", piuttosto che al desiderio di apprendere o migliorarsi. Le interviste condotte con genitori e docenti hanno ulteriormente confermato il divario esperienziale tra il gruppo sperimentale e quello di controllo, evidenziando prospettive profondamente diverse rispetto all'impatto del contesto scolastico sulla crescita personale e motivazionale degli studenti. Nel gruppo sperimentale, molti genitori hanno espresso soddisfazione per l'approccio adottato, sottolineando come i propri figli abbiano mostrato segnali tangibili di miglioramento non solo sul piano scolastico, ma anche emotivo e relazionale. Alcuni hanno raccontato che i ragazzi "tornavano a casa con entusiasmo", manifestando un rinnovato interesse per la scuola e una

maggiore propensione al dialogo. Frequenti sono state le segnalazioni di un aumento dell'autonomia nello studio, di una maggiore capacità di gestione delle frustrazioni e, soprattutto, di una ritrovata fiducia in sé stessi. In più di un caso, i genitori hanno riconosciuto il ruolo cruciale dei tutor e degli educatori nel creare una rete di supporto accessibile e rassicurante, capace di intercettare precocemente segnali di disagio o demotivazione. Un genitore ha affermato: “mio figlio si è sentito visto e capito. Non era più solo un numero, ma una persona con un potenziale”. Anche i docenti del gruppo sperimentale hanno evidenziato cambiamenti rilevanti, soprattutto in termini di partecipazione attiva e clima di classe. Hanno descritto un’evoluzione nel modo in cui gli studenti si avvicinavano alle attività, con una maggiore disponibilità al confronto, un miglioramento dell’interazione tra pari e una significativa riduzione dei comportamenti oppositivi o disimpegnati. Diversi insegnanti hanno sottolineato come il protocollo abbia favorito un allineamento tra didattica e benessere psicosociale, contribuendo a creare un contesto educativo più dialogico e motivante. In particolare, la dimensione laboratoriale è stata indicata come uno spazio in cui gli studenti riuscivano a esprimere competenze che raramente emergono nella didattica tradizionale, come la creatività, la leadership e la cooperazione. Alcuni docenti hanno riferito di aver “riscoperto” alunni che, nel contesto ordinario, apparivano apatici o marginalizzati. Nel gruppo di controllo, invece, le opinioni di genitori e docenti hanno delineato un quadro più problematico. Numerosi genitori hanno riportato una percezione di distacco crescente da parte dei figli nei confronti della scuola, con episodi ricorrenti di ansia, frustrazione o rifiuto. Alcuni lamentavano la mancanza di canali di comunicazione efficaci con la scuola e un sostegno percepito come assente o poco tempestivo. In più casi, la scuola veniva descritta come un ambiente “chiuso”, centrato sulla performance e poco attento al benessere emotivo. Un genitore ha dichiarato: “quando mio figlio ha avuto un momento difficile, ci siamo sentiti soli. La scuola ci ha detto che doveva arrangiarsi”. Anche i docenti del gruppo di controllo hanno riconosciuto la presenza di difficoltà diffuse, in particolare tra gli studenti meno motivati o con situazioni familiari complesse. Molti hanno manifestato la sensazione di avere strumenti limitati per affrontare il disagio scolastico, facendo spesso affidamento su strategie individuali o su interventi a valle del problema, piuttosto che su un sistema di prevenzione strutturato. Le pratiche didattiche descritte restavano ancorate a modelli trasmissivi, con un’impostazione valutativa centrata sull’errore e sulla prestazione, piuttosto che sul processo. Alcuni docenti hanno espresso frustrazione rispetto alla difficoltà di coinvolgere attivamente gli studenti: “in certe classi è come parlare a un muro. Il problema non è che non capiscono, è che non vedono un motivo per esserci”. Nel complesso, il confronto tra le due realtà ha evidenziato come il coinvolgimento attivo delle famiglie e il lavoro integrato tra scuola e figure educative esterne (tutor, counselor, psicologi) nel gruppo sperimentale abbiano costituito un fattore chiave per promuovere una cultura educativa più partecipata, empatica e orientata alla prevenzione. Al contrario, nel gruppo di controllo è emersa una frattura tra scuola e famiglia, spesso accentuata dalla mancanza di strategie condivise e da una concezione ancora tradizionale del ruolo docente, focalizzato sul contenuto piuttosto che sulla relazione. Tali evidenze suggeriscono con chiarezza come l’adozione di un approccio educativo integrato, fondato su una visione olistica dello studente e sulla collaborazione sistemica tra scuola, famiglia e professionisti dell’educazione, possa generare un impatto trasformativo sull’esperienza scolastica. Mentre il gruppo sperimentale ha beneficiato di un ambiente capace di valorizzare la dimensione relazionale ed emotiva dell’apprendimento, favorendo il senso di appartenenza, la motivazione intrinseca e il benessere complessivo, il gruppo di controllo ha continuato a rispecchiare un modello scolastico più tradizionale, segnato da rigidità strutturali e dalla scarsa integrazione tra bisogni educativi e strategie di supporto. In definitiva, l’analisi qualitativa conferma che

l'efficacia delle pratiche didattiche non può prescindere dalla qualità delle relazioni e dal riconoscimento del contesto affettivo in cui si realizza il processo formativo.

6. Discussione

I risultati emersi dall'indagine evidenziano in modo netto l'efficacia del protocollo didattico innovativo nel contrastare la dispersione scolastica e nel promuovere il benessere complessivo degli studenti. L'approccio educativo adottato, caratterizzato da una struttura integrata e multidimensionale, si è dimostrato capace di incidere positivamente su molteplici variabili: dal miglioramento della percezione del clima scolastico e dell'autostima, all'incremento del rendimento accademico e della partecipazione, fino alla significativa riduzione dei tassi di abbandono.

In particolare, l'integrazione tra laboratori esperienziali, attività sportive cooperative, tutoraggio e supporto psicologico ha contribuito a creare un ecosistema educativo orientato non solo alla trasmissione dei contenuti, ma anche alla cura delle dimensioni relazionali, motivazionali e affettive dell'apprendimento. Tale approccio si allinea con quanto emerso dalla letteratura internazionale (Gay, 2018; Garcia-Reid et al., 2015; Henry et al., 2012), che sottolinea l'importanza di pratiche pedagogiche culturalmente responsivi, inclusive e personalizzate, soprattutto per rispondere ai bisogni di studenti in condizioni di vulnerabilità sociale, economica o culturale. Recenti studi confermano che le strategie didattiche orientate alla partecipazione attiva, all'inclusione e al supporto socio-emotivo sono associate a migliori esiti scolastici e a una riduzione significativa del rischio di abbandono (Berkowitz et al., 2017; OECD, 2023c). In particolare, il coinvolgimento degli studenti in attività collaborative, la promozione dell'agenzia studentesca e il sostegno alla motivazione intrinseca rappresentano fattori chiave nella costruzione di un ambiente scolastico accogliente e resiliente (Deci & Ryan, 2020; Durlak et al., 2011). I dati qualitativi raccolti durante l'indagine hanno rafforzato la lettura quantitativa, mostrando come studenti, insegnanti e genitori abbiano percepito un cambiamento significativo nel modo di vivere la scuola: da luogo percepito come rigido, valutativo e impersonale, a spazio inclusivo, stimolante e relazionale. Tale trasformazione è stata vissuta non solo a livello individuale, ma anche come evoluzione collettiva del senso di comunità scolastica, in linea con i principi della pedagogia della cura (Noddings, 2013) e dell'educazione socio-emotiva (Casel, 2020a). Tuttavia, è necessario leggere questi risultati anche alla luce di alcune criticità metodologiche. La limitata estensione geografica del campione, la durata circoscritta dell'intervento e l'affidamento prevalente a strumenti di autovalutazione suggeriscono cautela nella generalizzazione dei risultati. Inoltre, la mancanza di un gruppo di controllo comparativo riduce la possibilità di attribuire in modo univoco gli esiti osservati al protocollo sperimentale. Pertanto, si suggerisce l'opportunità di ulteriori studi longitudinali, con campioni più ampi e diversificati, nonché l'adozione di metodologie miste che combinino dati quantitativi oggettivi (ad esempio, indicatori di frequenza e performance) con strumenti qualitativi (interviste, focus group, osservazioni partecipanti). Questo approccio potrà contribuire a una comprensione più profonda e articolata dei processi di cambiamento educativo innescati da interventi innovativi. Nonostante tali limiti, l'evidenza raccolta offre solide basi per considerare l'approccio sperimentato come un modello promettente per una scuola realmente inclusiva e orientata al successo formativo di tutti. In un contesto sociale e culturale sempre più complesso, caratterizzato da pluralismo e disuguaglianze, risulta essenziale investire in pratiche educative capaci di valorizzare le differenze, rafforzare il senso di appartenenza e promuovere l'equità

(Darling-Hammond et al., 2019; Unesco, 2021b).

7. Conclusioni

L'analisi integrata dei dati quantitativi e qualitativi raccolti nel corso di questa ricerca evidenzia con chiarezza l'efficacia di un approccio didattico multidimensionale, fondato su pratiche esperienziali, attività cooperative e supporto personalizzato, nella prevenzione della dispersione scolastica. Gli esiti del protocollo sperimentale attestano miglioramenti significativi in molteplici dimensioni dell'esperienza scolastica: benessere psico-sociale, autostima, motivazione allo studio, partecipazione attiva e rendimento nelle discipline fondamentali. Questi risultati sono coerenti con quanto emerso dalla letteratura internazionale più recente, che sottolinea l'importanza di ambienti scolastici inclusivi, capaci di promuovere l'agenzia studentesca e la centralità della relazione educativa (OECD, 2023b; Unesco, 2022). Studi come quelli di Darling-Hammond et al. (2019) e Casel (2020b) evidenziano come l'integrazione tra competenze socio-emotive, didattica cooperativa e sostegno individualizzato rappresenti una leva strategica per la resilienza scolastica, soprattutto nei contesti ad alta vulnerabilità. In questo senso, l'intervento proposto ha favorito una trasformazione dello spazio scolastico da luogo di sola istruzione formale a contesto generativo di relazioni significative e processi di autorealizzazione. L'emersione di narrazioni positive da parte degli studenti, dei docenti e delle famiglie del gruppo sperimentale conferma l'importanza di un modello educativo orientato al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze, in linea con le pedagogie del riconoscimento (Honneth, 2020) e della cura (Noddings, 2021). Un elemento centrale emerso dall'indagine è il ruolo del supporto psicoeducativo personalizzato – in particolare del tutoraggio e del counselling – come dispositivo di prossimità educativa. Tali strumenti si sono rivelati essenziali per sostenere l'autoefficacia, la regolazione emotiva e la motivazione intrinseca, in accordo con le teorie motivazionali di Deci e Ryan (2000) e con le evidenze empiriche sul tutoring individuale (Bloom, 1984; Garcia-Reid et al., 2015). In particolare, il lavoro integrato tra scuola, famiglie e professionisti dell'educazione ha dimostrato che la co-progettazione di interventi su misura può prevenire l'allontanamento scolastico e promuovere una cultura educativa inclusiva. Tuttavia, è opportuno riconoscere alcune limitazioni del presente studio, tra cui la ristretta dimensione campionaria, la durata annuale dell'intervento e la concentrazione territoriale in un unico istituto del Mezzogiorno. Sebbene la metodologia mista adottata abbia garantito una lettura ricca e triangolata dei dati, la generalizzabilità dei risultati richiede conferme attraverso ricerche longitudinali e su scala più ampia. In questo senso, si auspica l'avvio di studi comparativi che includano più istituzioni scolastiche e che osservino gli effetti dei protocolli innovativi nel lungo termine. Alla luce di tali considerazioni, il modello presentato può essere considerato una buona pratica educativa replicabile, da includere all'interno delle politiche scolastiche di contrasto alla dispersione e di promozione del successo formativo. La letteratura più recente sottolinea la necessità, per i sistemi educativi, di integrare approcci multidisciplinari, basati sull'alleanza scuola-territorio, per affrontare le sfide poste dalla disuguaglianza educativa (EC, 2023a; Save the Children, 2022b). In conclusione, il percorso sperimentato testimonia che la scuola può diventare un luogo di rigenerazione sociale e crescita personale, capace di accogliere, motivare e valorizzare ogni studente, soprattutto coloro che vivono in condizioni di fragilità. Per affrontare in modo strutturale il fenomeno della dispersione scolastica, è indispensabile investire in una pedagogia della partecipazione, dell'empowerment e dell'inclusione, fondata su evidenze scientifiche, visione sistemica e un forte radicamento nel contesto educativo.

Riferimenti bibliografici

- Bailey, R., Armour, K., & Kirk, D. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's peer relations and social adjustment. *Journal of Research in Character Education*, 2(1), 1–16.
- Benvenuto, S., Cenerini, A., & Corradini, M. (2022). *Educare alla vulnerabilità. La scuola come risorsa di prossimità*. Carocci.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469.
- Biesta, G. (2020). *Educazione e democrazia. La scuola come luogo di partecipazione*. Il Mulino.
- Blaya, C. (2010). *La violence à l'école: Approche comparative et analyse des politiques publiques*. Presses Universitaires de France.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4–16.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brunello, G., & De Paola, M. (2014). The costs of early school leaving. *IZA Journal of Labor Policy*, 3, 22. <https://doi.org/10.1186/2193-9004-3-22>
- Casel. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020a). *What is SEL?*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Casel. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020b). *2020 Casel guide to schoolwide SEL*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72.
- Clutterbuck, D. (2007). *The coaching handbook: A step-by-step guide to the theory and practice of coaching and mentoring*. Pearson Education.
- Colombo, M., & Santagati, M. (2017). *Dispersione scolastica: Una questione ancora aperta*. FrancoAngeli.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development.

- Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dyson, B., & Bailey, R. (2022). *Physical education and sport in schools: A review of the evidence*. Routledge.
- Easnie. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Early school leaving and learners with disabilities and/or special educational needs: A review of the research evidence focusing on Europe*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- EC. European Commission. (2020). *Education and training monitor 2020 – Italy*. Publications Office of the European Union.
- EC. European Commission. (2023a). *Education and training monitor 2023*. Publications Office of the European Union.
- EC. European Commission. (2023b). *Reducing early school leaving: Key policy messages and framework for future action*. Publications Office of the European Union.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents’ experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students’ academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutrition*, 2(3a), 411–418. <https://doi.org/10.1017/S1368980099000567>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Garcia-Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2015). School engagement among Latino youth in an urban middle school context: Valuing the role of social support. *Education and Urban Society*, 47(2), 328–343.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review*, 100(2), 267–271.

- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156–166.
- Honneth, A. (2020). *The idea of socialism: Towards a renewal*. Polity Press.
- Isfol. Istituto per lo Sviluppo Formazione Professionale Lavoratori. (2015). *La lotta alla dispersione scolastica: Linee guida per i sistemi di monitoraggio*. Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori.
- Istat. Istituto Nazionale di Statistica. (2023). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*. Istat.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Noddings, N. (2021). *Educating for intelligent belief or unbelief*. Teachers College Press.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2021). *Equity and inclusion in education: Findings from PISA 2018*. OECD.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2023a). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2023b). *Education Policy Outlook 2023: Empowering All Learners to Go Green*. OECD.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2023c). *Equity and inclusion in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD.
- Openpolis (2023). *Abbandono scolastico: Un fenomeno ancora troppo diffuso nel Sud Italia*.
- Pontecorvo, C., & Zucchermaglio, C. (2020). *Didattica attiva e apprendimento cooperativo*. Carocci.
- Rappaport, J. (2020). *Community psychology: Values, research, and action*. W.W. Norton & Company.
- Resnick, M. (2018). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. University of California.
- Save the Children. (2022a). *Fuoriclasse: I dati del progetto contro la dispersione scolastica*. Save the Children Italia.
- Save the Children. (2022b). *Alla ricerca del tempo perduto: Le disuguaglianze educative nella crisi*. Save the Children Italia.
- Save the Children. (2023). *Atlante dell'infanzia a rischio 2023*. Save the Children Italia.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2020). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Trinchero, R., & Albano, R. (2020). *Educazione e inclusione: Strategie per la scuola del futuro*. Erickson.
- Unesco. (2021a). *Global education monitoring report 2021: Inclusion and education: All means all*. Unesco.
- Unesco. (2021b). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Unesco.
- Unesco. (2022). *Education for sustainable development: A roadmap*. Unesco.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.