

Discomfort at school and desires for change in students' own words

Disagio a scuola e desideri di cambiamento nelle parole degli studenti

Arianna Marras^a, Ilaria Tatulli^b, Giovanni Bonaiuti^c, Ludovica Fanni^{d,1}

^a *Università degli Studi di Cagliari*, arianna.marras@unica.it

^b *Università degli Studi di Cagliari*, ilaria.tatulli@unica.it

^c *Università degli Studi di Cagliari*, g.bonaiuti@unica.it

^d *Universitat Oberta de Catalunya*, lfanni@uoc.edu

Abstract

This paper explores students' views on the school institution through a qualitative study based on thematic analysis of 52 texts written by first-year students at a technical high school. The aim is to understand their desires, needs, and criticisms, in order to design educational interventions aimed at preventing school dropout. The anonymity of the texts allowed for the free and authentic expression of thoughts. Thematic analysis led to the identification of three main macro-themes and 17 sub-codes, reflecting aspects of students' personal and social experiences at school, the role of teachers, and teaching methods. Generally, a proactive attitude emerges: offer concrete ideas and suggestions to improve the school experience. The findings provide input for shaping actions that are more aligned with students' real needs and contribute to defining the key elements of their ideal school.

Keywords: school dropout; students' opinions; thematic analysis; upper Secondary School.

Sintesi

Il contributo esplora le opinioni degli studenti nei confronti dell'istituzione scolastica, attraverso un'indagine qualitativa basata sull'analisi tematica di 52 testi redatti da allievi del primo anno di un istituto tecnico superiore. L'obiettivo è comprendere desideri, bisogni e critiche al fine di progettare interventi educativi volti a contrastare la dispersione scolastica. L'anonimato dei testi ha permesso una libera e autentica espressione del pensiero. L'analisi tematica ha portato all'individuazione di tre macro-tematiche principali e 17 sub-codici, che riflettono aspetti del vissuto personale e sociale scolastico, il ruolo degli insegnanti e le modalità didattiche. Emerge un atteggiamento prevalentemente propositivo: avanzano idee e suggerimenti per migliorare l'esperienza scolastica. I risultati offrono indicazioni per delineare azioni più rispondenti alle reali esigenze degli studenti e contribuire alla costruzione della loro scuola ideale.

Parole chiave: dispersione scolastica; opinioni degli studenti; analisi tematica; scuola secondaria di secondo grado.

¹ Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori, sono attribuibili a Giovanni Bonaiuti il paragrafo 1; ad Arianna Marras i paragrafi 2; 3; 3.1; a Ludovica Fanni i paragrafi 3.2; 3.3; a Ilaria Tatulli il paragrafo 4. L'abstract e le conclusioni sono frutto del lavoro di tutti gli autori.

1. L'esperienza del disagio scolastico come indicatore della dispersione

La dispersione scolastica rappresenta oggi una delle sfide più urgenti per la società e il sistema educativo, generando preoccupazioni diffuse e profonde sia sul piano sociale che economico. Non si tratta, infatti, solo della perdita di opportunità individuali per gli studenti coinvolti, ma comporta conseguenze rilevanti per l'intera comunità: ostacola lo sviluppo delle competenze necessarie, amplifica le disuguaglianze sociali esistenti, accentua divari territoriali di genere e culturali (Ross & Leathwood, 2013). Secondo i dati Eurostat (2024), nonostante una generale riduzione del fenomeno in Europa, l'Italia resta quinta per abbandoni scolastici (10,5%), con forti differenze interne: il fenomeno è più elevato tra i maschi (13%) e i giovani stranieri (26,8%) ed è più grave in alcune regioni, come ad esempio la Sardegna (17,3%). Naturalmente gli "abbandoni" rilevati dalle statistiche sono solo una minima parte della dispersione scolastica, che è un fenomeno più insidioso e sommerso, caratterizzato da discontinuità nella frequenza scolastica, ripetenze, cambi di classe e di scuola (Batini, 2023). A questo si aggiunga la cosiddetta dispersione implicita, ovvero la condizione di coloro che, pur avendo completato il ciclo scolastico secondario, non hanno raggiunto le competenze minime attese e che dunque sono a rischio di marginalità sociale e occupazionale negli anni a venire. Il rapporto Invalsi (2024), sebbene evidenzi progressi incoraggianti rispetto agli anni precedenti, rileva che un 6,6% degli studenti italiani si trova ancora in questa situazione con le criticità maggiori, anche in questo caso, al sud, con valori particolarmente elevati in Campania (15,7%) e Sardegna (11,3%).

Si può parlare di diverse forme di dispersione scolastica, che non sempre si traducono in un abbandono fisico delle strutture educative, ma possono manifestarsi attraverso atteggiamenti di disincanto, disimpegno, assenza e demotivazione (Weis et al., 1989). Per molti studenti, la scuola rappresenta un'interruzione alienante della propria giornata, percepita come distante dalle proprie esigenze reali e priva di rilevanza per la vita presente e futura. Questi vissuti individuali sono spesso amplificati da fattori come l'appartenenza a minoranze etniche o culturali, da contesti familiari instabili e incapaci di offrire un sostegno adeguato e che vengono aggravati dalle basse aspettative e dalle percezioni negative da parte degli insegnanti, elementi che contribuiscono a ridurre ulteriormente la motivazione e ad acuire il disagio scolastico (LeCompte & Dworkin, 1991). Se la letteratura è concorde nel ritenere che il fenomeno della dispersione sia ampio, vario e articolato e dipenda da numerosi fattori, da quelli socio-economici, ambientali e culturali fino a quelli riscontrabili nell'inadeguatezza del sistema scuola, è evidente che sia soprattutto nei vissuti dei singoli studenti, nelle loro idee e opinioni, nelle loro emozioni, ansie, paure e difficoltà, che debbano essere ricercate le ragioni profonde dell'agito che porta al disinvestimento motivazionale e al disimpegno scolastico (Batini & Bartolucci, 2016; Pandolfi, 2017). Sebbene le cause del malessere possano essere molteplici e diversificate, è probabile che queste convergano in narrative simili, riflettendo un'esperienza condivisa di disagio e disillusione.

È lecito interrogarsi su quanto la scuola, in un contesto in cui la comunicazione digitale è sempre più rapida e persuasiva, riesca ancora a suscitare interesse e coinvolgimento negli studenti. Analogamente, ci si può chiedere se i programmi scolastici siano effettivamente in grado di trasmettere il valore e la rilevanza della cultura che intendono rappresentare. Un corpo docente con un'età media sempre più elevata può incontrare difficoltà nel comunicare passione, entusiasmo e fiducia in modo autentico e comprensibile per le giovani generazioni. Inoltre, ambienti scolastici spesso concepiti per una didattica trasmissiva e finalizzati prevalentemente al controllo e alla gestione della presenza degli

studenti sollecitano una riflessione critica su ciò che il disagio studentesco tenta di esprimere e che il sistema, forse, non riesce ancora ad ascoltare e interpretare.

Sicuramente sono in gioco un inadeguato orientamento in ingresso, un disallineamento tra le ambizioni e le aspettative delle famiglie e le reali vocazioni dei giovani; certamente sono importanti fattori culturali come le difficoltà nello sviluppo di competenze di base (ad esempio quelle matematiche) e non è improbabile attribuire almeno una parte delle cause a dinamiche biologiche, psicologiche e ormonali soggettive che, soprattutto durante l'adolescenza, sono più che naturali. È però indubbio che le modalità con cui l'istruzione scolastica viene formulata, proposta e quindi percepita dagli studenti rappresenti un fattore di rischio significativo con aspetti critici: un sistema di valutazione delle prestazioni spesso arbitrario che genera ansia, sviscerisce l'interesse per l'apprendimento e rende la vita scolastica frustrante e competitiva; la distanza tra le discipline proposte e la vita quotidiana; la scarsa attenzione alla crescita dell'autonomia personale e all'interdipendenza co-costruttiva (Tomasello, 2010). In una scuola ideale, ad esempio, è ancora pedagogicamente giustificabile l'enfasi sulla frequenza obbligatoria e sulla staticità fisica imposta per molte ore al giorno o ciò rischia di comunicare, piuttosto, la rigida volontà di limitare la libertà personale e ridurre aspetti quali la flessibilità, la creatività e lo spazio per un'esperienza educativa più libera e coinvolgente? In una società caratterizzata da persone che si avvalgono delle basi di conoscenza distribuite nel cloud, delle reti sociali e dei sistemi di intelligenza artificiale per rispondere anche lavorativamente alle esigenze quotidiane, ha ancora senso pretendere un apprendimento nozionistico? Negli ultimi anni, del resto, è sempre più netta l'impressione di distanze tra i giovani e le loro famiglie e la scuola; distanza che si manifesta anche in una sorta di interruzione nella comunicazione e nella collaborazione educativa tra scuola e famiglia (Biscaldi, 2020).

Pur riconoscendo la rilevanza della prospettiva dello Student Voice, questo lavoro non si colloca in tale paradigma, che implica il coinvolgimento consapevole degli studenti in un processo di trasformazione condiviso (Cook-Sather, 2006; Lundy, 2007). Nella nostra ricerca, i contributi sono stati raccolti in forma anonima, senza finalità partecipative o di co-progettazione. Le narrazioni degli studenti sono state considerate come indicatori esplorativi, utili per comprendere vissuti scolastici e forme latenti di disagio. Il modo in cui descrivono la scuola costituisce una risorsa preziosa per individuare bisogni e immaginare strategie di miglioramento. Offrire loro ascolto, pur con le dovute cautele (Jones & Bubb, 2020), resta una prospettiva conoscitiva e pedagogica rilevante (Simmons et al., 2014).

2. Obiettivi

La presente ricerca di natura esplorativa intende raccogliere e analizzare in modo approfondito le prospettive e le esperienze soggettive degli intervistati. In tal senso, si propone di indagare il punto di vista degli studenti sulla loro esperienza scolastica, al fine di comprendere le loro percezioni, difficoltà e aspettative. Nello specifico, gli obiettivi della ricerca intendono:

- identificare le principali criticità che gli studenti incontrano nel contesto scolastico, con particolare attenzione agli aspetti organizzativi, relazionali e didattici;
- indagare le trasformazioni che potrebbero rendere la scuola un ambiente più favorevole alla crescita personale;
- rilevare gli elementi chiave che emergono dalla loro idea di scuola, evidenziando le dimensioni ritenute più significative per un'esperienza scolastica positiva.

2.1. Contesto e strumenti di ricerca

La ricerca è stata condotta nel dicembre 2024 presso un Istituto di Istruzione Secondaria Superiore a indirizzo informatico situato nel Sud Sardegna. All'indagine hanno partecipato volontariamente e in forma anonima quattro classi prime, per un totale di 52 studenti e studentesse ($f=3$). La raccolta dei dati è avvenuta attraverso la produzione di un elaborato scritto dal titolo *La scuola che vorrei e ciò che non mi piace della scuola*. L'attività è stata introdotta dalle ricercatrici, le quali hanno letto e discusso la traccia prima dell'inizio della scrittura, al fine di chiarire dubbi, garantire una comprensione condivisa delle consegne e creare un contesto favorevole alla libera espressione. La consegna chiedeva di riflettere su tre aspetti principali: (a) descrivere ciò che non piace o risulta difficile nella scuola attuale, spiegandone le ragioni; (b) proporre cambiamenti per rendere la scuola più vicina alle proprie esigenze e ai propri sogni; (c) immaginare la scuola ideale, indicando modalità preferite per la presentazione delle materie (spazi, tempi e attività), il tipo di relazione desiderata con gli insegnanti e suggerire eventuali esperienze, progetti o discipline aggiuntive. È stato richiesto di riportare esempi concreti tratti dalla propria esperienza, formulando idee migliorative.

2.2. Strumenti di analisi dei dati e procedura di ricerca

I dati raccolti sono stati trattati attraverso l'analisi tematica riflessiva, una metodologia flessibile che si adatta agli obiettivi della ricerca e alla comprensione del fenomeno in esame (Braun et al., 2016; Braun & Clarke, 2019). L'indagine è stata condotta su un corpus di 52 temi, con l'obiettivo di individuare pattern di significato condivisi, che hanno successivamente sviluppato un framework. La codifica dei dati è stata svolta da due ricercatrici adottando un approccio induttivo e semantico, privilegiando l'interpretazione dei significati espliciti espressi in linea con i concetti e le prospettive emergenti nei temi. L'intero processo è stato supportato dall'uso del software per l'analisi qualitativa Maxqda, che ha permesso di organizzare e interpretare i dati testuali attraverso la creazione di mappe di significato tematico, facilitando l'individuazione delle connessioni tra i diversi elementi emersi. Sono stati identificati codici corrispondenti a tre macro-tematiche, individuate come sovrastrutture, ognuna delle quali ha generato sub-codici utili a cogliere ed esplorare i significati associati alla stessa tematica. Ciascun sub-codice contiene le informazioni raccolte ed estrapolate dal testo sulla base di aspetti comuni. I sub-codici sono formati da diversi "segmenti", ossia parti di testo ritenute rilevanti rispetto agli obiettivi della ricerca. Le macro-tematiche emerse dall'analisi dei dati, suddivise in sub-codici che descrivono gli aspetti specifici percepiti, sono riportate nell'allegato 1.

3. Risultati

L'analisi dei testi ha consentito di elaborare istogrammi e mappe di connessione (*network maps*), utili a rappresentare la distribuzione e le relazioni tra i temi emersi. Gli istogrammi illustrano la frequenza di comparsa delle macro-tematiche (codici) e dei relativi sub-codici, offrendo una visualizzazione quantitativa della loro incidenza. Le mappe di connessione, invece, rendono visibili le relazioni tra i sub-codici all'interno di ciascuna macro-tematica, evidenziando la struttura della rete concettuale sottostante. In tali rappresentazioni, ciascun nodo corrisponde a un sub-codice, la cui dimensione segnala la sua ricorrenza: nodi più grandi indicano una maggiore presenza nei testi, ossia un numero più elevato di segmenti associati. Gli archi che collegano i nodi rappresentano le connessioni tra i sub-codici, e il loro spessore è proporzionale alla frequenza con cui tali relazioni si manifestano nei dati.

La Figura 1 illustra il sistema di codici emerso dall'analisi tematica, mettendo in evidenza le principali aree di riflessione espresse dagli studenti. Le risposte sono state organizzate in tre macro-categorie, che rappresentano i temi predominanti: (a) *Aspetti che non mi piacciono* (41%); (b) *La scuola ideale* (31%) e (c) *Cosa cambieresti della scuola* (29%).

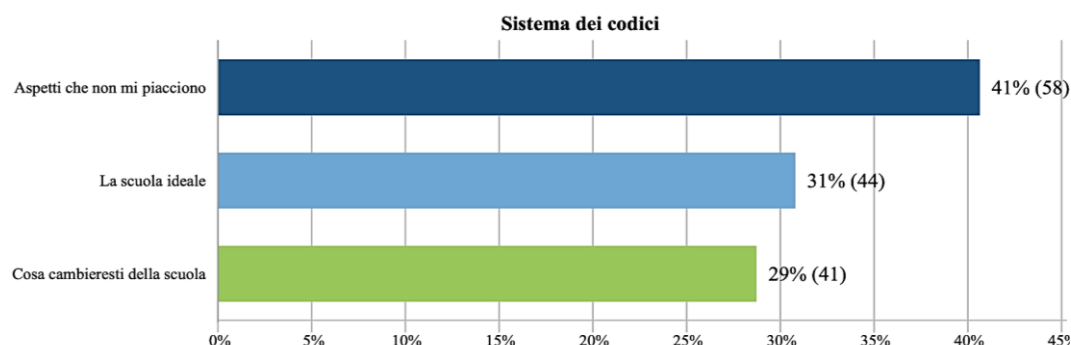


Figura 1. Numero segmenti e percentuali del sistema di codici emersi dall'analisi tematica.

La categoria più frequente (41%) riguarda aspetti negativi dell'esperienza scolastica, segnalando una diffusa esigenza di esprimere difficoltà e insoddisfazioni legate al contesto educativo vissuto dagli studenti. Parallelamente, emerge una significativa componente propositiva. Il 31% delle codifiche riguarda la scuola ideale, evidenziando come molti studenti non si limitino a segnalare le criticità, ma siano anche in grado di immaginare un ambiente più rispondente alle proprie esigenze. Tra i desideri espressi, emergono richieste relative a spazi più adeguati, metodi didattici più coinvolgenti e un miglioramento delle dinamiche relazionali con i docenti. Infine, il 29% delle risposte è focalizzato sui cambiamenti concreti che si vorrebbero introdurre. Questo dato mostra una propensione non solo a esprimere opinioni, ma anche a formulare proposte operative per rendere l'esperienza scolastica più efficace. Nel complesso, l'analisi evidenzia come gli studenti non percepiscano la scuola esclusivamente in termini critici, ma rilevino anche margini di miglioramento. Le loro riflessioni e proposte rappresentano un'importante risorsa per ripensare l'ambiente scolastico e renderlo più aderente alle loro necessità e aspettative.

3.1. Aspetti di criticità rilevati dagli studenti

La Figura 2 mostra la distribuzione delle frequenze dei sub-codici all'interno della macro-tematica *Aspetti che non mi piacciono*, evidenziando le principali criticità percepite rispetto all'esperienza scolastica. L'aspetto maggiormente segnalato riguarda le *modalità di lavoro*, che rappresentano il 19% delle risposte, suggerendo che vi sia la percezione di metodi didattici e organizzativi poco efficaci o non in linea con le esigenze degli studenti. Segue la critica alla *disciplina* (14%), indicando che alcuni contenuti o il modo in cui vengono insegnati non risultano coinvolgenti o adatti. Particolarmente rilevante è la *relazione con gli insegnanti*, segnalata dal 13%, riferibile a possibili difficoltà comunicative o relazionali tra docenti e studenti. Altri aspetti rilevati includono la *sfiducia e demotivazione* (10%), i *tempi* (10%), il *carico di lavoro* (10%) e gli *spazi* (10%). Questi dati suggeriscono che l'organizzazione didattica viene percepita come poco motivante, con ritmi di lavoro troppo sostenuti soprattutto al di fuori dell'orario scolastico e spazi non adeguati alle loro necessità di benessere e apprendimento. Elementi meno ricorrenti, ma comunque presenti, sono le *proposte di cambiamento* (4%), la richiesta di *responsabilizzazione* (3%) e le *attività scolastiche* (3%), che indicano un desiderio di maggiore coinvolgimento e autonomia.

Infine, alcune tematiche emergono con una bassa frequenza, come la *famiglia* (1%), la *relazione con i pari* (1%), gli *strumenti e materiali* (1%), la *pendolarità* (1%).

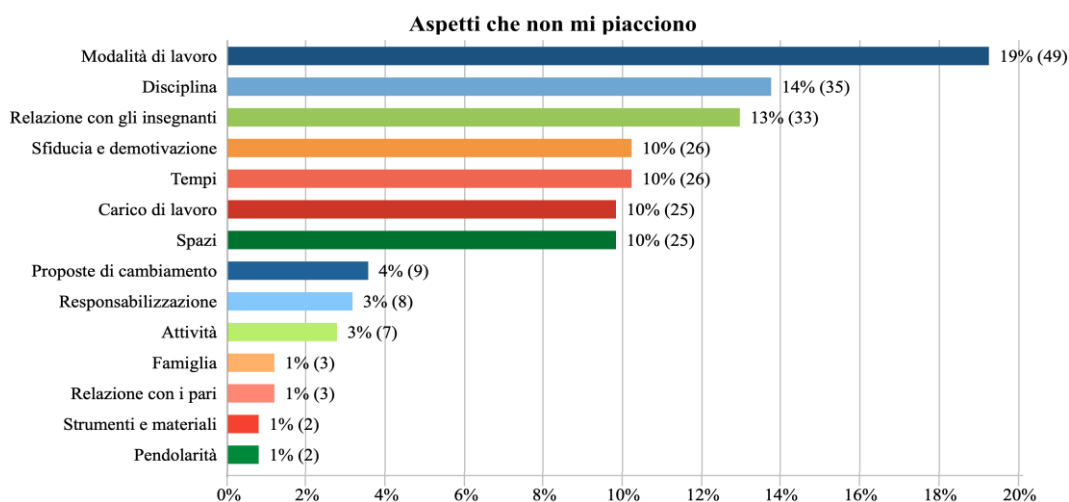


Figura 2. Numero di segmenti e percentuali dei sub-codici associati alla macro-tematica *Aspetti che non mi piacciono*.

La mappa delle connessioni (Figura 3) evidenzia le relazioni tra gli aspetti critici segnalati dagli studenti, mostrando come le problematiche scolastiche siano interconnesse.

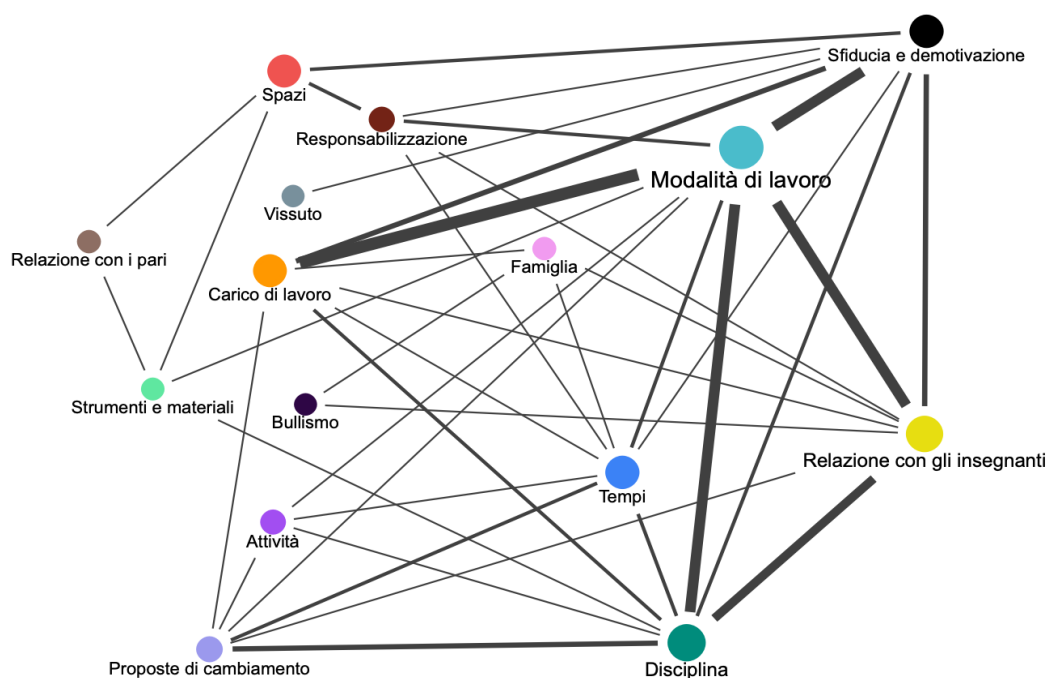


Figura 3. Network map *Aspetti che non mi piacciono*.

Un aspetto che emerge con forza è il ruolo centrale delle *modalità di lavoro*: una delle principali fonti di insoddisfazione. Questo elemento è strettamente legato alla *sfiducia e demotivazione*, al *carico di lavoro*, ai *tempi* e alla *relazione con gli insegnanti*, suggerendo che il modo in cui si svolge l'attività didattica abbia un impatto significativo sull'esperienza

complessiva. Anche la *relazione con gli insegnanti* e le *discipline* giocano un ruolo chiave, indicando che il rapporto con i docenti e la gestione dei contenuti disciplinari influenzano profondamente la percezione della scuola. La connessione tra questi e la demotivazione mostra come le modalità di insegnamento adottate possano non sempre risultare coinvolgenti o efficaci nel mantenere alto l'interesse. Il *carico di lavoro* e i *tempi* risultano fortemente interconnessi, confermando la percezione diffusa di una gestione del tempo e delle richieste di studio spesso poco equilibrata. Ciò evidenzia la necessità di rivedere la scansione dei tempi scolastici per renderli più sostenibili e adeguati alle esigenze degli studenti. Un altro elemento interessante riguarda gli *spazi* e le *proposte di cambiamento*, che si collegano a diversi altri aspetti. Viene, quindi, attribuita grande importanza all'ambiente fisico della scuola e alle possibilità di innovazione come fattori chiave per il miglioramento del benessere degli studenti. Infine, tematiche come il *bullismo*, la *relazione con i pari*, gli *strumenti e materiali* e la *responsabilizzazione* appaiono meno centrali nella rete delle connessioni ma restano comunque rilevanti. La mappa evidenzia attraverso la sua rete di connessioni come le difficoltà non siano elementi separati, ma parte di un sistema complesso in cui ogni aspetto influisce sugli altri. Da ciò emerge la necessità di interventi mirati che considerino questa interdipendenza, agendo su più livelli per migliorare l'esperienza in modo integrato e coerente.

3.2. Elementi di cambiamento di supporto al percorso scolastico

La Figura 4 offre una rappresentazione delle principali aree di intervento individuate dagli studenti all'interno della macro-tematica *Cosa cambieresti della scuola*.

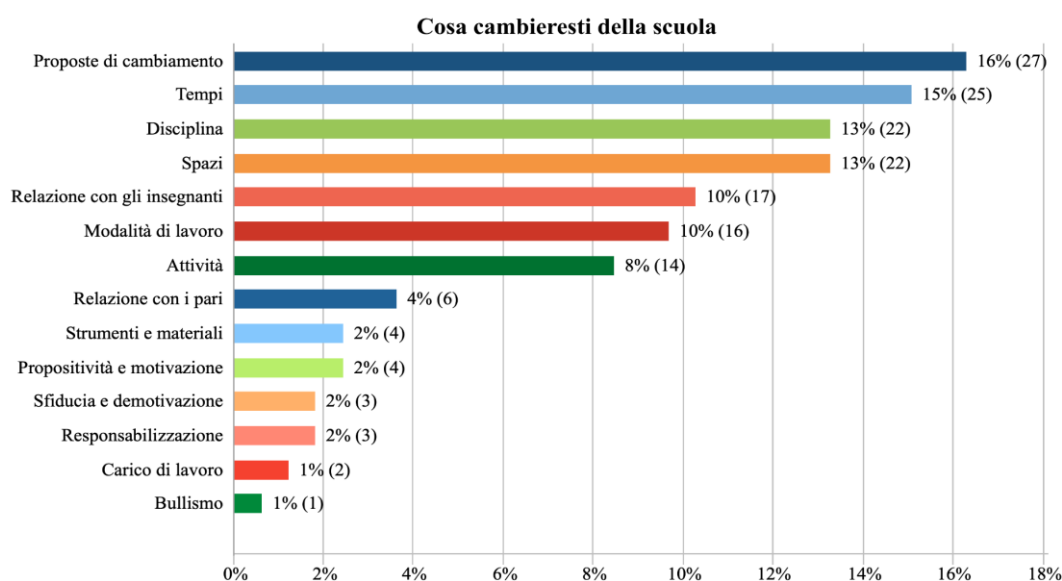


Figura 4. Numero di segmenti e percentuali dei sub-codici associati alla macro-tematica *Cosa cambieresti della scuola*.

L'analisi delle risposte consente di delineare un quadro articolato delle problematiche maggiormente avvertite, offrendo spunti di riflessione per una revisione delle dinamiche educative e organizzative. Il dato che emerge con maggiore frequenza riguarda le *proposte di cambiamento* (16%), seguono i *tempi* (15%), indicando la percezione di squilibrio nella

sua gestione. Si avverte la necessità di migliorare l'organizzazione oraria per bilanciare le attività didattiche e gli impegni extrascolastici. Con il 13% ciascuno, emergono in egual misura la disciplina e gli spazi, che indicano da un lato l'esigenza di rinnovare le modalità di insegnamento, dall'altro la necessità di riorganizzare gli ambienti scolastici per renderli più funzionali all'apprendimento e al benessere. La *relazione con gli insegnanti* e le *modalità di lavoro* (entrambi al 10%), indicano che gli studenti attribuiscono grande importanza all'interazione con i docenti e all'approccio didattico-metodologico adottato. Le *attività* (8%) suggeriscono l'esigenza di ampliare e diversificare le proposte didattiche. La *relazione con i pari* (4%) appare indicativa di un desiderio di migliorare la dinamica sociale, promuovendo una maggiore coesione e collaborazione tra gli studenti. Altri fattori che emergono con una frequenza più contenuta includono *strumenti e materiali*, *propositività e motivazione*, *sfiducia e demotivazione* e *responsabilizzazione* (tutti al 2%). Una parte degli studenti percepisce problematiche relative alle risorse disponibili, a una non congrua motivazione personale e al bisogno di maggiore autonomia. Il *carico di lavoro* (1%) segnala una percezione di eccessivo impegno e onere scolastico, mentre il *bullismo* (1%), seppur presente, è identificato come un problema marginale.

La mappa delle connessioni (Figura 5) evidenzia la complessa rete di relazioni tra i diversi elementi che strutturano questa macro-tematica, mettendo in luce quanto le *proposte di cambiamento* siano strettamente legate ad altre aree come i *tempi* e gli *spazi*, evidenziando che modifiche strutturali nell'organizzazione scolastica potrebbero avere un impatto positivo su diversi aspetti.

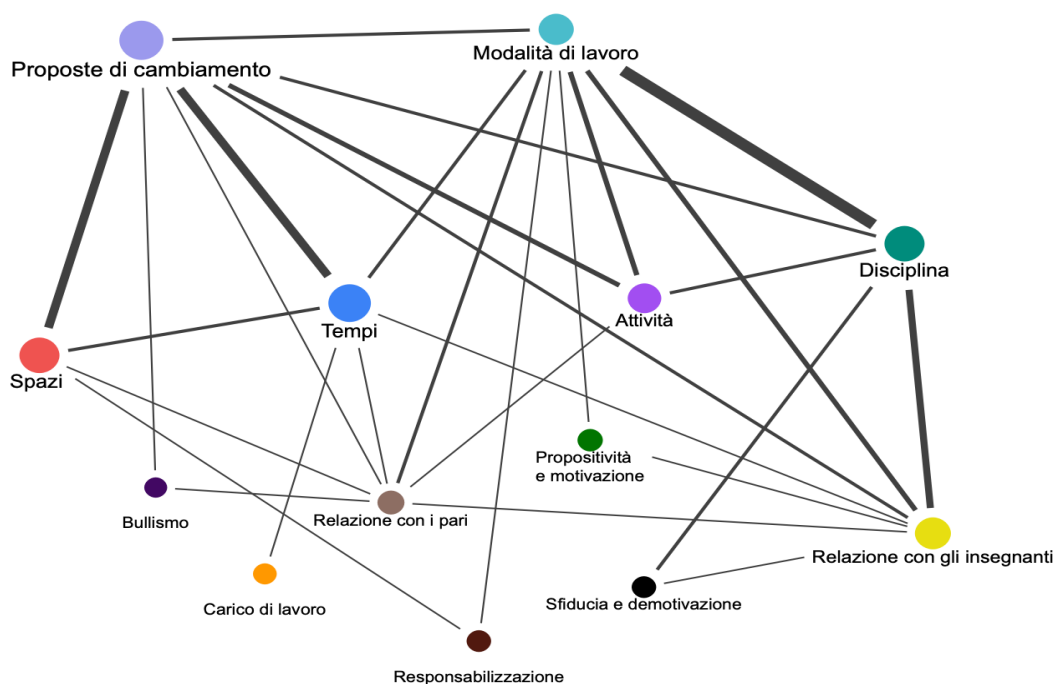


Figura 5. Network map Cosa cambieresti della scuola.

Le *modalità di lavoro* e la *relazione con gli insegnanti* si connettono alle *attività*, mostrando che un miglioramento nel rapporto con i docenti e nella varietà delle esperienze didattiche potrebbe risultare vantaggioso. La *disciplina* si lega a *responsabilizzazione* e *propositività e motivazione*, suggerendo che un approccio più coinvolgente e autonomo potrebbe migliorare l'interesse verso le discipline. Infine, *sfiducia e demotivazione* sono correlate a

propositività e motivazione e al *carico di lavoro*, indicando come un ambiente che stimoli maggiormente gli studenti e un adeguato equilibrio tra gli impegni scolastici potrebbero contribuire a ridurre il senso di frustrazione. Nel complesso, la combinazione delle figure 4 e 5 suggerisce che le problematiche maggiormente percepite riguardano gli aspetti metodologici, organizzativi e relazionali: le modalità di lavoro, la gestione del tempo, l'organizzazione degli spazi e il rapporto con i docenti emergono come fattori determinanti.

3.3. La scuola ideale: prospettive degli studenti

La Figura 6 mostra la distribuzione delle frequenze dei sub-codici all'interno della macro-tematica *La scuola ideale*, evidenziando le principali aree di interesse e le proposte di miglioramento. Le *proposte di cambiamento* risultano ancora una volta la categoria più rappresentata, con il 14% delle risposte, indicando un forte desiderio di innovazione. Le *modalità di lavoro* (13%) e gli *spazi* (11%) seguono da vicino, suggerendo che gli studenti auspicano un ambiente di apprendimento più flessibile e ben strutturato. La *relazione con gli insegnanti* (10%) e la *disciplina* (10%) emergono come aree di interesse, evidenziando la necessità di una gestione scolastica più organizzata. A seguire, *attività* (8%) e *propositività e motivazione* (7%) sono percepite come aspetti importanti, mentre la *relazione con i pari* (7%) e il *carico di lavoro* (5%) completano le voci più rilevanti, mostrando la collaborazione, la motivazione e un carico di lavoro equilibrato come fattori determinanti per la costituzione di un ambiente di apprendimento ideale. Inoltre, gli *strumenti e materiali* sono segnalati dal 3%, mentre la *responsabilizzazione* è auspicata dal 2%, manifestando un desiderio di maggiore autonomia e coinvolgimento. La *famiglia*, sebbene in misura minore (1%), è percepita come un elemento che ha un'influenza nel contesto scolastico.

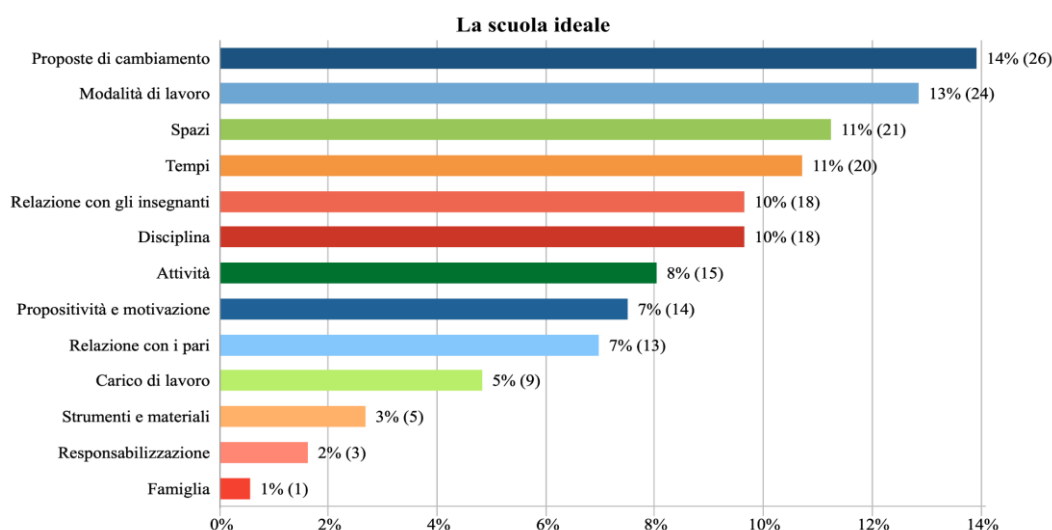


Figura 6. Numero segmenti e percentuali dei sub-codici associati alla macro-tematica *La scuola ideale*.

La mappa delle connessioni sulla macro-tematica mostrata in Figura 7 evidenzia come le diverse aree di interesse espresse dagli studenti siano interconnesse, con le proposte di cambiamento al centro della rete. Questo elemento rappresenta il fulcro della visione della *Scuola ideale* e si collega a tutte le altre dimensioni individuate, suggerendo che il desiderio di innovazione permea ogni aspetto dell'esperienza educativa. Le *proposte di cambiamento*

mostrano connessioni particolarmente forti con *spazi*, *modalità di lavoro* e *disciplina*, indicando che questi aspetti vengono percepiti come prioritari per un miglioramento complessivo della scuola. Anche *attività* e *tempi* risultano strettamente legati alle *proposte di cambiamento*, a sottolineare l'importanza di un'organizzazione più flessibile e coinvolgente. Un'altra relazione significativa è quella tra *disciplina* e *tempi*, emersa con una connessione particolarmente intensa: essa suggerisce che la gestione delle materie di studio, il monte orario dedicato a ciascuna e il modo in cui vengono distribuite nel tempo incidono sulla qualità dell'apprendimento e sul senso di benessere degli studenti. La rete mostra i fattori *relazione con gli insegnanti*, *propositività e motivazione*, *relazione con i pari*, *carico di lavoro*, *strumenti e materiali*, *responsabilizzazione* e *famiglia* interconnessi nel sistema, contribuendo a definirne un quadro articolato. L'insieme delle relazioni evidenziate mostra che un cambiamento efficace deve tenere conto dell'interdipendenza tra questi elementi, agendo su più livelli per migliorare la qualità della vita scolastica in modo integrato.

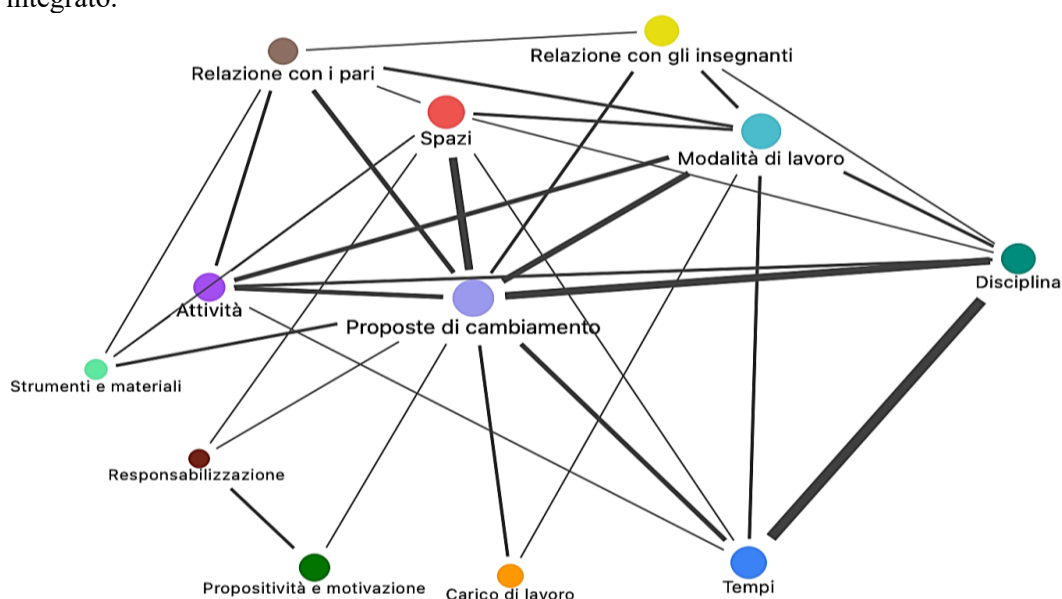


Figura 7. Network map La scuola ideale.

4. Discussione

La stesura di un elaborato scritto sull'esperienza scolastica, oltre a consentire di raccogliere idee e opinioni sul tema, diventa un dispositivo riflessivo che rende accessibile la dimensione implicita del vissuto degli studenti mediante una disamina critica dei contenuti e dei processi (Mezirow, 2003) con i quali le ragazze e i ragazzi danno senso alla realtà, costruendo significati sull'evento educativo. Il testo scritto opera come dispositivo del pensiero capace di agire su differenti livelli: da un lato consente di rivisitare a posteriori alcuni aspetti della propria esperienza scolastica, alla ricerca dei significati impliciti che agiscono sulla percezione dell'istituzione, sul senso di disagio e disillusione; dall'altro, permette di (ri)orientare l'azione, aiutando gli studenti a pensare a ciò che stanno facendo mentre lo stanno facendo rispetto alla motivazione e al disimpegno; al contempo, i processi riflessivi favoriscono la riappropriazione consapevole e critica del proprio percorso personale. Promuovendo la riflessione sull'idea di scuola ideale, è possibile far emergere le dimensioni ritenute più significative per un'esperienza scolastica positiva nella quale

sentirsi maggiormente motivati, coinvolti e partecipi (Daniels & Arapostathis, 2005; Ulriksen et al., 2013). Alcune voci degli studenti riportano percezioni ambivalenti della scuola come istituzione pubblica impegnata nella formazione del cittadino.

Per me la scuola è un luogo molto importante, però ci sono cose che la rendono noiosa e stressante (S21); è un luogo pubblico che secondo me ha dei pro e dei contro. Uno dei pro che ha [...] è quello che ci allena per poi farci arrivare alle condizioni di avere un lavoro (S24).

Tuttavia, in alcuni stralci emergono toni sconsolanti rispetto al ruolo socio-culturale che dovrebbe avere l'istituzione come comunità educativa che supporta la formazione umana in prospettiva longitudinale del divenire adulti e cittadini competenti.

La scuola italiana ha molti difetti e [...] non viene prestata troppa attenzione allo studio e agli alunni (S02). Penso che la scuola debba fare uno sforzo enorme per diventare un posto piacevole in cui andare [...] dove ti insegnano cose che ti aiuteranno nel mondo del lavoro (S64). Non capisco se andiamo a scuola per i voti o per argomenti e materie utili che ci serviranno nella vita (S66).

Altri risultano ancora più pessimistici rispetto alla valorizzazione dei protagonisti del processo educativo e del loro bisogno di riconoscimento e ascolto.

La scuola non è un argomento molto trattato perché sembra che la nostra opinione non conti niente, eppure potrebbe risultare la più importante. Noi studenti dovremmo essere più liberi di esprimerci e, soprattutto, dobbiamo essere ascoltati (S57); è troppo rigida e questo è l'unico motivo per cui molti alunni si chiudono senza avere sogni e ritirano dalla scuola (S39).

In tale prospettiva l'elaborazione scritta diviene uno strumento fondamentale per dare voce a riflessioni critiche e indicazioni atte a promuovere la scuola ideale nella piena partecipazione degli studenti al processo formativo. Nella suddivisione in tre macro-categorie: *Aspetti che non mi piacciono*; *Cosa cambieresti della scuola* e *La scuola ideale* è possibile apprezzare i temi principali emersi.

4.1. Percezioni di criticità nelle narrazioni

Dall'analisi emerge una chiara insoddisfazione degli studenti verso pratiche, regole e dinamiche percepite come critiche. In particolare, spazio e tempo sono indicati come elementi problematici dell'organizzazione scolastica. Frequenti sono le segnalazioni relative al degrado degli ambienti, la cui qualità incide sulla percezione della scuola come luogo accogliente e motivante.

La manutenzione è scarsissima, nella nostra classe abbiamo luci molto antiche e rumorose che disturbano la quiete dell'aula (S43). Vorrei cambiare la classe fisicamente perché sembra una prigione dove non si vede mai la luce del sole (S39).

Le riflessioni sugli spazi educativi comprendono anche considerazioni critiche sull'impatto che essi hanno nel supportare l'integrazione nella comunità educante e il raggiungimento delle aspirazioni personali (Daniels & Arapostathis, 2005).

Io trovo la mia scuola molto vuota, nei corridoi e nelle aule non c'è nessuna decorazione. Come un posto senza sogni e obiettivi (S11).

Un ulteriore aspetto è l'assenza di arredi per riporre i materiali, la presenza di strumentazione definita obsoleta o mal funzionante.

La LIM che abbiamo è vecchia e preferirei averne una che funzioni senza l'utilizzo del proiettore. Avere una lavagna con pennarelli invece che una con il gesso che

sporca i vestiti e immette nell'aria polvere (S32).

In relazione a come gli studenti percepiscono l'organizzazione del tempo scolastico vi sono numerosi frammenti che evidenziano opinioni negative riguardo all'orario di ingresso, alla distribuzione del tempo delle lezioni, alle pause ritenute troppo esigue rispetto al monte ore complessivo e allo svolgimento dei compiti.

Una sola ricreazione alle 11.00 che dura solo 15 minuti per me è come se non ci fosse, soprattutto quando facciamo 6 ore (S59). Entrare alle 8.15 è una cosa che non riesco a capirne il senso [...] è inutile andare a scuola stanchi, perché tanto non si ascolta comunque la lezione (S64).

Rispetto all'inizio delle attività didattiche, sono emblematiche le testimonianze di studenti pendolari, il cui impegno quotidiano per raggiungere la scuola implica sacrifici.

Io per venire in questa scuola faccio tantissima strada, prendo 6 mezzi di trasporto al giorno; quindi, suppongo che si veda che mi piace (S56). La mattina si va a scuola con il treno, torni a casa e arrivi alle 15.00 (S63).

Il carico orario settimanale è percepito come eccessivo, nella maggior parte dei testi emerge un senso di affaticamento, anche rispetto alla possibilità di nutrire altri interessi e svolgere attività extrascolastiche o semplicemente coltivare relazioni sociali.

Un aspetto che non mi piace della scuola è [...] il fatto di dover andare il sabato perché a casa i miei genitori non lavorano ma io non posso stare con loro (S18). Io nei giorni in cui non ho palestra [...] ho più compiti e non ho quasi mai tempo per vedere i miei vecchi amici o semplicemente per riposarmi (S39).

Altra tematica cruciale è la percezione degli insegnanti, delle loro modalità di lavoro, del loro modo di gestire la relazione con e tra gli alunni sia nella presentazione dei contenuti sia rispetto alle valutazioni. Le riflessioni dei ragazzi portano in evidenza aspetti che nel percorso scolastico diventano motivo di insofferenza. In particolare, pur non avendo ben chiari i criteri e le procedure di selezione dei docenti, dalle loro parole emergono chiare considerazioni sulla relazione tra la motivazione dei docenti, le loro competenze didattiche e il rischio dispersione (Shefi & Chis, 2016; Wang et al., 2020).

Gli insegnanti sembra vengano scelti senza troppa importanza e certe volte questa brutta scelta va ad influire sugli alunni (S02); non ascoltano i bisogni e gli impegni degli alunni e sembra che siano in classe a parlare con persone adulte che hanno già studiato le loro stesse cose (S50). Se un professore non interagisce, non si interessa dei ragazzi allora perché insegna? (S24). Non capisco, perché quasi tutte le prof e i prof di tutte le materie si arrabbiano se tu chiedi di rispiegare qualcosa che non hai capito (S66). In Italia, danno così tanto lavoro da svolgere che alla fine è stressante e costringono lo studente ad abbandonare la scuola (S20).

In linea con la letteratura sul costrutto di clima di classe (Wang et al., 2020), le competenze didattiche e relazionali dei docenti assumono un ruolo fondamentale per creare un ambiente di apprendimento costruttivo capace di coinvolgere tutto il gruppo classe nel processo formativo. In molti testi si evidenziano le difficoltà di interazione tra docenti e studenti, come elementi che possono condizionarne il rendimento.

Trovo inappropriato il fatto che gli insegnanti abbiano preferenze (S57). Non mi piace la relazione studente-insegnante, che per molti il rispetto debba venire dallo studente e molte volte non è ricambiato, dovrebbe essere più un rapporto amichevole, sempre avendo il dovuto rispetto (S68).

Il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado rappresenta un cambiamento considerevole sia rispetto alle discipline, con il loro linguaggio specifico, sia dal punto di

vista organizzativo della distribuzione del carico didattico, aspetto quest'ultimo che secondo alcuni studenti ha origine in una carenza comunicativa interna al consiglio di classe.

Trovo difficoltà nelle nuove materie, ma non per colpa degli insegnanti che spiegano male, ma quando mi ritrovo a studiare dal libro di testo non riesco a capire molto di ciò che è scritto, perché dà per scontato che io quelle cose le sappia (S33). Molte volte ci troviamo con 4/5 verifiche alla settimana e anche 3 al giorno; i prof si dovrebbero organizzare tra loro per gestire il tempo e le giornate e non sovraccaricare gli studenti (S68).

4.2. Proposte di cambiamento

L'analisi mostra che gli studenti, oltre a individuare criticità propongono miglioramenti relativi all'organizzazione delle lezioni, alla gestione di spazi e risorse, alle metodologie didattiche, alle regole sugli smartphone e sui distributori automatici, all'ambiente fisico e sociale. Emergono, inoltre, proposte specifiche come pratiche didattiche più coinvolgenti, l'adozione della settimana corta, la diversa gestione degli intervalli e l'uso più funzionale degli spazi esterni.

Metterei la settimana breve, che si va dal lunedì al venerdì, e sarebbe anche meglio per riposare e avere più tempo per fare i compiti (S56). Bisognerebbe avere qualche minuto di pausa per ogni ora, giusto per riposare e riordinare le idee (S68).

Dal punto di vista dei suggerimenti per la creazione di ambienti di apprendimento più coinvolgenti, oltre alle facili seduzioni dei dispositivi multimediali, in realtà vengono suggeriti anche materiali a bassa vocazione tecnologica, la fruizione del giardino, aule dotate di arredi per riporre i materiali.

Mi piace più arredata con molte LIM, più classi e più spazi all'aperto dove praticare attività sportive (S15), metterei tutti i libri in digitale anche solo per comodità (S37). Un'aula più grande con dei muri veri, con l'equipaggiamento giusto: pennarelli per la lavagna; un recipiente per raccogliere tutti gli oggetti smarriti, banchi e sedie puliti; avere armadi in cui ognuno ha il suo cassetto per riporre le proprie cose (S41).

Rispetto alle pratiche didattiche, emerge la richiesta di una presentazione più graduale dei contenuti, un aumento delle attività pratiche e di simulazione, al fine di favorire attenzione, coinvolgimento e motivazione.

Chimica, fisica, storia [...] queste materie dovrebbero essere presentate in modo diverso, a partire dagli argomenti più semplici (S04); materie [...] matematiche o tecniche, vanno spiegate in maniera che tutti siano in grado di capirle e saperle applicare senza nessuna difficoltà (S57). Dovrebbero essere presentate e proposte agli alunni con più attività in classe e non solo spiegazioni e compiti in classe, sarebbe bello anche se gli spazi della scuola permettessero di poter cambiare aula per ogni materia (S50). Fare delle lezioni con quiz con Kahoot! Perché così almeno si fa una lezione non noiosa e uguale a tutte le altre e per far divertire anche gli alunni (S69); dei mini-test dopo che un professore ha spiegato (S66).

In altri testi è possibile rinvenire indicazioni didattiche di gestione del processo di insegnamento dal punto di vista del contesto, delle relazioni, delle competenze comunicative (Calvani et al., 2021).

Se invece il professore/la professoressa ci lascia fare alcune pause per riposare, ci coinvolge nel discorso, cambia tono di voce quando spiega l'argomento, approfondisce le domande che gli/le vengono fatte, automaticamente la classe si

divertirà e seguirà senza alcun problema (S57). Avere più tempo per conversare con i compagni e i professori, magari facendo delle lezioni interattive o divertenti (S35).

Ulteriori proposte evidenziano il valore delle architetture collaborative, delle quali probabilmente gli studenti hanno già fatto esperienza, l'apprendimento tra pari si configura come un importante momento di crescita.

Fare progetti o fare in classe dei gruppi con i compagni per studiare meglio insieme (S66), fare attività su un argomento ad un gruppo e tramite un PowerPoint esporlo e spiegarlo ai compagni (S13). Aumenterei la quantità dei lavori di gruppo (S64). [...] in modo tale che anche chi non è riuscito a capire determinati argomenti possa farlo (S57).

Sul piano dei suggerimenti per l'innovazione appaiono interessanti le implementazioni dell'offerta formativa con ulteriori attività serali o la cui dimensione ludica risulta maggiormente coinvolgente, progettate in funzione della caratterizzazione dell'indirizzo "Informatica e Telecomunicazioni" frequentato dagli studenti coinvolti nell'indagine.

Offrire [...] vari laboratori pomeridiani con attestato e licenza a termine di essi (S55). Potrebbero esserci dei campionati [...] di programmazione. Magari di un gioco con un tema dell'anno, con diverse categorie in base all'engine in cui è stato creato (per esempio Scratch, Unity, Godot...) (S23). Raddoppierei le ore di informatica già dal primo anno e per il 1°/2° anno aggiungerei un corso di editing/photoshop e anche uno di web design (S06).

4.3. L'idea di scuola

Le caratteristiche della scuola perfetta comprendono aspetti relativi alla qualità dell'insegnamento, alla possibilità di ripensare gli ambienti e le relazioni con insegnanti e compagni, immaginare le risorse disponibili e gli orientamenti educativi.

Una scuola ideale sarebbe con delle aule più grandi, professori gentili, materie più coinvolgenti, bella esteticamente, accogliente, ricreazione più lunga (S30); con più ore di informatica (S51); includere una nuova materia 3D, con le stampanti 3D e fare le costruzioni e studiare come usarle, diventerà più bella e tutti verrebbero senza lamentarsi (S03); con i prof. meno severi, ci dovrebbero aiutare di più, meno compiti per casa, giusto due per non dimenticarci le cose (S54). Vorrei che facessimo attività con altre prime di altre scuole o anche più viaggi di istruzione (S01). A me piacerebbe uscire fuori e giocare con i miei amici e socializzare, non vedere tutti attaccati al telefono (S21).

Nel rappresentare i propri desideri e ambizioni qualcuno si è soffermato a riflettere sulla possibilità di accedere ad approcci scolastici di altri Paesi ponendoli a confronto con quello italiano.

La mia scuola ideale sarebbe molto simile a quella finlandese: gli studenti non hanno delle materie fisse da studiare, ma possono decidere di studiare quello che più gli piace, non hanno postazioni fisse, ma possono spostarsi dove vogliono, hanno un letto dove riposarsi, hanno un computer tutto loro, possono decidere quando entrare o uscire, possono dormire e cucinare; non hanno insegnanti ma dei controllori per gestire i ragazzi. I ragazzi vengono trattati da persone adulte e sono completamente indipendenti (S68). La scuola ideale che mi piacerebbe praticare è quella americana (S08).

L'analisi testuale ha evidenziato il valore dell'elaborazione scritta come dispositivo del pensiero per la promozione della riflessione sulle proprie esigenze anche rispetto ai docenti, alle loro competenze nella creazione di un clima di apprendimento rispettoso e

collaborativo, nella gestione dell'interazione tra alunni.

Io preferirei una scuola senza pregiudizi e senza la paura di essere presi di mira (S42). Gli insegnanti dovrebbero fare meglio il loro lavoro, cioè sgridare quando c'è baccano, rimproverare chi disturba la lezione, fare attenzione a casi di bullismo e mettere spesso le note (S21). Trattare gli alunni in maniera uguale, in modo empatico (S41).

In alcuni temi emerge il passaggio da una prospettiva di mera rassegnazione a quella della tutela dei propri diritti. Gli studenti riconoscono ai docenti un ruolo cruciale anche nei processi emancipativi e nella comprensione del mondo, pretendendo dagli insegnanti responsabilità, professionalità e interventi educativi che solo loro possono offrire (Biesta, 2022).

Vorrei che tutti i prof non facessero il loro lavoro per soldi e giusto per farlo... ma perché gli piace (S33), che ci mettano voglia e passione (S24), che fossero più interessati ai propri studenti e che rendessero le materie più piacevoli (S02). Vorrei un rapporto più di amicizia con gli insegnanti e che spiegassero in modo più chiaro e con un linguaggio più semplice (S01); aggiungerei anche attività che siano utili per la nostra vita: io non ho mai capito come si vota e chi sono i politici (S33).

5. Conclusioni tra limiti e prospettive future

I dati raccolti offrono indicazioni significative sulle percezioni e aspettative degli studenti, evidenziando un diffuso senso di malessere nei confronti dell'esperienza scolastica.

Ascoltare le opinioni degli studenti è importante per raccogliere informazioni utili, tuttavia questa pratica presenta diversi possibili bias e limitazioni, documentati nella letteratura scientifica: ad esempio, il fatto che è possibile che gli studenti possano rispondere secondo principi di desiderabilità sociale o in modo affrettato e superficiale, magari basandosi su episodi recenti emotivamente significativi che, però, non riflettono l'esperienza complessiva (Schwarz & Sudman, 1992), oltre a possibili limiti nelle capacità autoriflessive e critiche (Paris & Winograd, 2001).

Infatti, è importante sottolineare che le loro considerazioni, come accade per qualsiasi attore coinvolto in un processo complesso, sono inevitabilmente parziali e talvolta sono limitate rispetto alle competenze linguistiche, sintattiche e riflessive o in altri casi autoreferenziali, richiedendo pertanto un'attenta valutazione. Alcuni studenti hanno accolto con entusiasmo l'invito a raccontarsi, condividendo considerazioni personali capaci di offrire spunti critici sul funzionamento del sistema scolastico. L'analisi tematica ha fatto emergere con chiarezza il desiderio condiviso di vedere attuati cambiamenti concreti nella struttura, negli ambienti e nell'organizzazione. Tra le proposte più ricorrenti si segnalano l'esigenza di una maggiore sensibilità da parte dei docenti e la richiesta di pratiche più centrate su attività esperienziali e laboratoriali. Altri suggerimenti promuovono una revisione sostanziale del piano formativo, con l'eliminazione di alcune discipline a favore di altre ritenute più significative. Si tratta di proposte che, pur radicali, evidenziano un malessere riconducibile anche a una possibile scelta scolastica non pienamente consapevole e, dunque, alla fragilità del processo di orientamento nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado. In alcuni casi, queste istanze si configurano come segnali di un senso di disagio legato alla mancanza di un adeguato supporto pedagogico, sia da parte della scuola che della famiglia, nel favorire il riconoscimento degli interessi e dei talenti personali. Tali carenze possono incidere negativamente sulla costruzione del percorso formativo, generando smarrimento, demotivazione e, nei casi più critici, situazioni a rischio

di abbandono scolastico. In questo senso, i fattori emersi si configurano come potenziali concause della dispersione scolastica, sia nella sua forma esplicita che in quella implicita, richiamando la necessità di interventi educativi sistemici e mirati.

Per garantire una visione multiprospettica è necessario il punto di vista degli stessi docenti, in tal senso nell'ambito del progetto di ricerca, sono stati condotti dei focus group per accogliere le loro narrazioni. L'analisi tematica delle loro riflessioni permetterebbe di confrontare queste percezioni con quelle degli studenti, arricchendo la comprensione del fenomeno. In tale direzione, sarà possibile avanzare interventi mirati al miglioramento del contesto educativo, ottimizzando le pratiche didattiche e incentivando processi trasformativi all'interno della scuola.

I risultati emersi si collocano in continuità con quanto evidenziato da altre ricerche che si sono concentrate sull'analisi delle esperienze scolastiche dal punto di vista degli studenti, in relazione a vissuti di disagio, motivazione e appartenenza. Negli studi condotti da Batini e Bartolucci (2016) e da Simmons et al. (2014), emerge con chiarezza la centralità degli aspetti relazionali e metodologici nella definizione della qualità dell'esperienza scolastica. In particolare, elementi come il rapporto con i docenti, la percezione di giustizia nelle valutazioni, la flessibilità organizzativa e il riconoscimento dei bisogni individuali si confermano come fattori critici, anche nei dati analizzati in questa ricerca.

Analogamente, ricerche svolte in contesti internazionali (Jones & Bubb, 2020; Ulriksen et al., 2013) sottolineano il ruolo dell'ascolto autentico come dispositivo di prevenzione rispetto al disimpegno e all'abbandono scolastico, evidenziando come le proposte degli studenti – se adeguatamente valorizzate – possano orientare processi di miglioramento istituzionale. I dati raccolti, pur non generalizzabili in senso statistico, si collocano all'interno di un quadro coerente di riflessioni che riconoscono un ruolo crescente, nella progettazione educativa, alle istanze emergenti dalla prospettiva degli studenti. I risultati offrono uno sguardo articolato sui vissuti scolastici, ma richiedono ulteriori approfondimenti empirici e teorici per cogliere con maggiore precisione la complessità del disagio scolastico e delle sue molteplici manifestazioni, anche in relazione ai contesti territoriali, socio-culturali e istituzionali in cui si sviluppa.

Appendice 1 – I domini di significato dei segmenti: sistema di codici e sub-codici.

Macro-tematiche (codici)	Definizioni
<i>1. Aspetti che non mi piacciono</i>	Aspetti dell'esperienza scolastica che non sono apprezzati dagli studenti, come pratiche, regole o dinamiche che generano insoddisfazione.
<i>2. Cosa cambieresti della scuola</i>	Opinioni e suggerimenti degli studenti su come migliorare o modificare vari aspetti dell'esperienza scolastica, come l'organizzazione delle lezioni, la gestione delle risorse, le modalità di insegnamento, le regole, l'ambiente fisico e sociale, e altre pratiche che potrebbero essere più efficaci o più coinvolgenti.
<i>3. La scuola ideale</i>	La visione degli studenti su come dovrebbe essere la scuola perfetta, includendo aspetti desiderabili come la qualità dell'insegnamento, l'ambiente fisico, le relazioni con insegnanti e compagni, le risorse disponibili, e l'approccio educativo. È una rappresentazione dei desideri e delle aspettative degli studenti riguardo a una scuola che risponda meglio alle loro esigenze e ambizioni.

Codici	Sub-codici	Dominio semantico
1 - 2 - 3	<i>Pendolarità</i>	L'esperienza del viaggio quotidiano verso la scuola, che può influire sul benessere e sull'esperienza scolastica.
1 - 2 - 3	<i>Strumenti e materiali</i>	Risorse fisiche e digitali (libri, computer, attrezzature) messe a disposizione per l'apprendimento, che possono influire sulla qualità e l'efficacia dell'insegnamento.
1 - 2 - 3	<i>Responsabilizzazione</i>	Il grado in cui gli studenti sono coinvolti nelle decisioni riguardanti il proprio apprendimento e le proprie azioni, responsabilizzandosi per i risultati scolastici.
1 - 2 - 3	<i>Proposte di cambiamento</i>	Idee e suggerimenti su come migliorare o modificare gli aspetti della scuola, dai metodi di insegnamento alla gestione dell'ambiente.
1 - 2 - 3	<i>Carico di lavoro</i>	La quantità e la difficoltà del lavoro assegnato agli studenti, che può influenzare il loro benessere e la qualità dell'apprendimento.
1 - 2 - 3	<i>Modalità di lavoro</i>	Le modalità con cui si svolgono le attività scolastiche, che includono la didattica tradizionale, il lavoro di gruppo, la didattica digitale, e così via.
1 - 2 - 3	<i>Disciplina</i>	Le materie oggetto di studio quotidiano.
1 - 2 - 3	<i>Attività</i>	Le varie forme di attività, come esercitazioni pratiche, progetti, ecc.
1 - 2 - 3	<i>Spazi</i>	Gli ambienti fisici della scuola, inclusi aule, laboratori, palestre, che influiscono nell'organizzazione di un ambiente di apprendimento positivo e inclusivo.
1 - 2 - 3	<i>Tempi</i>	La gestione del tempo all'interno della scuola, che include il tempo per le lezioni, i compiti, le pause, e la distribuzione del lavoro durante l'anno.
1 - 2 - 3	<i>Relazione con gli insegnanti</i>	Il tipo di interazione che gli studenti hanno con gli insegnanti, che può influire sulla motivazione, l'apprendimento e il benessere complessivo.
1 - 2 - 3	<i>Relazione con i pari</i>	Le dinamiche sociali tra gli studenti, incluse amicizie, conflitti e interazioni quotidiane che caratterizzano la vita scolastica.
1 - 2	<i>Sfiducia e demotivazione</i>	La sensazione di insicurezza o perdita di fiducia nei propri mezzi, che porta a una bassa motivazione e a una difficoltà nell'affrontare il percorso di studio.
1 - 2	<i>Bullismo</i>	Fenomeno di violenza psicologica o fisica tra pari, che può compromettere il benessere degli studenti e la loro esperienza scolastica.
1 - 3	<i>Famiglia</i>	Il ruolo della famiglia nel supporto e nella motivazione degli studenti, nonché la relazione tra gli studenti e il loro ambiente domestico.
2 - 3	<i>Propositività e motivazione</i>	Atteggiamento attivo e orientato a una predisposizione al coinvolgimento in progetti e attività. Inclinação a proporre idee e soluzioni con un certo grado di impegno e determinazione, affrontando le sfide con entusiasmo e perseveranza.
1	<i>Vissuto</i>	Le esperienze personali e le emozioni che gli studenti vivono durante il percorso, comprese le sfide e le soddisfazioni.

Riconoscimenti

Il presente contributo è stato realizzato grazie al sostegno finanziario ricevuto nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Componente 2,

Investimento 1.1, Avviso n. 1409 del 14.09.2022 del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU – Progetto TALENTED – CUP F53D23011120001 – CODICE MUR: P2022WSY85 – Decreto di concessione n. 1374 adottato in data 01.09.2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *Ricercazione*, 15(1), 19–31. <https://doi.org/10.32076/RA15101>
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina.
- Biscaldi, A. (2020). Comprendimi, motivami, appassionami. Riflessioni sulle aspettative degli studenti nei confronti dei docenti della scuola secondaria di secondo grado. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(1), 59–73.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589–597.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. Sparkes (Eds.), *International handbook on qualitative research in sport and exercise* (pp. 191-205). Routledge.
- Calvani, A., Marzano, A., & Morganti, A. (2021). *La didattica in classe. Casi, problemi e soluzioni*. Carocci.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: “Student Voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390.
- Daniels, E., & Arapostathis, M. (2005). What do they really want? Student voices and motivation research. *Urban Education*, 40(1), 34–59.
- Eurostat. (2024). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/page/EDAT_LFSE_14
- Invalsi (2024). *Rapporto prove Invalsi 2024*, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf
- Jones, M. A., & Bubb, S. (2020). Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in “perfect” conditions. *Improving Schools*, 24(3), 233–244. <https://doi.org/10.1177/1365480219901064>
- LeCompte M. D., & Dworkin A. G. (1991). *Giving up on school. Student drop-outs and teacher burnouts*. Corwin.
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.

- Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 52–64.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (2001), *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation*. A commissioned paper for the U.S. Department of Education project, “Preparing teachers to use contextual teaching and learning strategies to improve student success in and beyond school”, Washington.
- Ross, A., & Leathwood, C. (2013). Problematising early school leaving. *European Journal of Education*, 48(3), 405–418. <https://doi.org/10.1111/ejed.12038>
- Schwarz, N., & Sudman, S. (1992). *Context effects in social and psychological research*. Springer Verlag.
- Shefi, J., & Chis, V. (2016). Teacher-students relationship. The significance to decreasing dropout rates and motivation for change. *Education, Reflection, Development*, Fourth Edition (ERD 2016), 266–279. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.35>
- Simmons, C., Graham, A., & Thomas, N. (2014). Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, 16(2), 129–144.
- Tomasello, M. (2010). *Altruisti nati*. Bollati Boringhieri
- Ulriksen, L., Holmegaard, H. T., & Madsen, L. M. (2013). Weaving a bridge of sense: Students’ narrative constructions as a lens for understanding students’ coping with the gap between expectancies and experiences when entering higher education. *European Educational Research Journal*, 12(3), 310–319.
- Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children’s academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Weis L., Farrar E., & Petrie H. (Ed.) (1989). *Drop-outs from school: Issues, dilemmas, and solutions*. State University of New York Press.