

School strategies to tackle dropout and underachievement: a case study on flexible use of school time

Strategie scolastiche contro la dispersione: un caso studio sull'uso flessibile del tempo scuola

Veronica Mobilio^a, Ilaria Lievore^b, Elena Mosa^c, Lorenza Orlandini^d

^a Fondazione per la Scuola, veronica.mobilio@fondazionescuola.it

^b Fondazione per la Scuola, ilaria.lievore@fondazionescuola.it

^c INDIRE, e.mosa@indire.it

^d INDIRE, l.orlandini@indire.it

Abstract

This paper investigates the potential impact of the flexible use of school time in addressing school dropout. Within *Avanguardie Educative* – a movement promoted by Indire – school time is conceived as a pedagogical resource that can be (re)organized to meet students' educational needs and contextual specificities. Based on a case study conducted in a lower secondary school, the paper analyses empirical data collected using the AMOS 8-15 Tests, a standardized tool designed to assess study skills, cognitive styles, and motivational components of learning. The findings presented highlight the relationship between school satisfaction and students' approach to learning. Overall, they suggest that a more flexible organization of school time may help reduce gaps between student groups, particularly benefiting those who are more vulnerable or at risk of disengagement. The paper concludes by outlining the next steps of the research, including the integration of academic performance indicators in the third wave of data collection and the potential extension of the study to additional schools, with the aim of further validating its findings.

Keywords: flexible use of school time; AMOS 8-15; school dropout.

Sintesi

Il presente contributo indaga il potenziale dell'uso flessibile del tempo scuola come strategia per contrastare la dispersione scolastica. Nell'ambito del movimento 'Avanguardie Educative' promosso da Indire, il tempo scolastico è inteso come un dispositivo pedagogico da utilizzare in funzione dei bisogni educativi degli studenti e dei contesti. Attraverso un caso di studio condotto in una scuola secondaria di primo grado, il contributo prende in esame alcuni dei dati empirici raccolti mediante i Test AMOS 8-15, che consentono di valutare abilità di studio, stili cognitivi e componenti motivazionali dell'apprendimento. I risultati presentati evidenziano la relazione tra la soddisfazione verso la scuola e l'approccio allo studio, e suggeriscono che una organizzazione flessibile del tempo possa contribuire a ridurre le differenze tra gruppi di studenti, sostenendo in particolare i più fragili. Il contributo si chiude delineando le prospettive evolutive della ricerca, che includono l'integrazione di indicatori di performance scolastica nella terza rilevazione e la possibile estensione della ricerca ad altri contesti scolastici, per validarne ulteriormente la portata.

Parole chiave: uso flessibile del tempo scuola; AMOS 8-15; abbandono scolastico.

1. Dispersione scolastica e profili di rischio: un fenomeno multidimensionale

La dispersione scolastica rappresenta una delle sfide più complesse per i sistemi educativi europei e, in particolare, per quello italiano. Negli ultimi dieci anni il tasso di abbandono scolastico precoce in Italia è progressivamente diminuito, ma nel 2023 resta ancora superiore alla media europea (11,5% contro il 9,5%). A questo si aggiungono forti disuguaglianze territoriali e sociali, che continuano a incidere negativamente sull'equità e sull'efficacia del sistema educativo (EC, 2023; Invalsi, 2023).

Il concetto di dispersione scolastica, tuttavia, non è limitato al solo abbandono esplicito. Accanto agli studenti che lasciano prematuramente il percorso di studi, esiste un'ampia fascia di studenti che, pur frequentando la scuola, non raggiungono gli obiettivi minimi di apprendimento. Si tratta di quella che è stata definita dispersione implicita (Ricci, 2019), una condizione che comporta conseguenze educative e sociali paragonabili a quelle dell'abbandono, in termini di ridotte opportunità occupazionali, fragilità relazionale ed esclusione.

In questo contesto, le prove Invalsi, grazie a dati comparabili su larga scala, mostrano che circa il 51% degli studenti, al termine del ciclo di istruzione secondaria superiore, non raggiunge le competenze minime in italiano e matematica. Si tratta di un dato allarmante, che evidenzia la diffusione della dispersione scolastica implicita nel nostro Paese. I risultati rivelano inoltre che le difficoltà nell'acquisizione delle competenze di base colpiscono con maggiore frequenza gli studenti più vulnerabili sotto il profilo socioeconomico e culturale. In particolare, emergono fattori di rischio come: il livello di istruzione dei genitori, lo status migratorio, il contesto territoriale, la frequenza di indirizzi tecnico-professionali e la presenza di una o più ripetenze. Questi elementi, spesso sovrapposti, delineano una disuguaglianza strutturale nei processi di insegnamento e apprendimento, che riguarda non solo le caratteristiche individuali degli studenti, ma anche il funzionamento delle istituzioni scolastiche e la qualità dell'offerta formativa (Invalsi, 2023).

La letteratura più recente, anche a livello internazionale, insiste sulla necessità di adottare una prospettiva ecologica, capace di cogliere la molteplicità di fattori individuali, scolastici e sociali che contribuiscono alla dispersione (Bronfenbrenner, 1979). Non si tratta soltanto di rilevare l'abbandono, ma di indagare i percorsi a rischio, le fratture nei legami scuola-studente, i segnali precoci di disconnessione cognitiva ed emotiva (OECD, 2015; John & De Fruyt, 2015). In quest'ottica, diventa centrale interrogarsi su quali condizioni organizzative e didattiche possano realmente sostenere il benessere, la motivazione e il successo formativo degli studenti più a rischio.

2. Il ruolo dell'uso flessibile del tempo scuola

Tra le strategie ritenute più promettenti per favorire il percorso di apprendimento degli studenti, l'organizzazione del tempo scolastico è al centro dell'attenzione di pratiche e ricerche recenti. In particolare, l'uso flessibile del tempo scuola – una delle Idee per l'Innovazione promosse dal movimento Avanguardie Educative di Indire – si configura come una risposta concreta alle esigenze di maggiore equità, inclusione e qualità didattica emerse nel dibattito contemporaneo sull'istruzione.

Al centro di questa proposta vi è l'idea che il tempo scolastico non debba essere considerato un contenitore rigido e neutro, ma un dispositivo pedagogico capace di sostenere l'azione didattica e rispondere ai bisogni educativi degli studenti (Mosa & Orlandini, 2024). In

questa prospettiva, la flessibilità non si traduce semplicemente in “più tempo”, ma in un tempo di qualità (Cerini, 2004), progettato intenzionalmente per migliorare l’esperienza scolastica e gli esiti formativi degli studenti (Mobilio, 2024). La prospettiva della flessibilità oraria si colloca in una visione più ampia di innovazione sistematica che evidenzia l’urgenza di ripensare tempi, spazi e ruoli educativi, e dove il tempo può diventare una risorsa pedagogica fondamentale per trasformare la scuola adattandosi alle sfide future (OECD, 2020).

Tra le principali caratteristiche dell’uso flessibile del tempo vi è la possibilità di modulare l’orario scolastico attraverso diverse strategie: l’impianto modulare disciplinare, la compattazione delle discipline, la compattazione tra discipline, e la riduzione dell’ora di lezione con la creazione di una “banca del tempo”. In tutte queste modalità, il tempo viene inteso come fattore abilitante per metodologie didattiche attive, capaci di favorire l’apprendimento cooperativo, la personalizzazione dei percorsi e una maggiore centralità dello studente (Chipa et al., 2022).

A livello operativo, l’implementazione della flessibilità oraria richiede una riorganizzazione complessiva: non si tratta solo di ridefinire gli orari, ma di ripensare il curriculum e l’organizzazione scolastica in una logica integrata. L’adozione di questo approccio presuppone il coinvolgimento del corpo docente, una progettazione didattica condivisa e una comunicazione trasparente e partecipata con studenti e famiglie rispetto a obiettivi, benefici attesi e sfide da affrontare (Berlinguer, 2014).

L’ipotesi che guida il percorso di ricerca presentato in questo contributo è che una modalità di organizzazione flessibile del tempo scolastico possa generare effetti positivi su più livelli: sul benessere degli studenti, in termini di motivazione, partecipazione e autoregolazione (Boekaerts, 1999); sull’efficacia delle pratiche didattiche, attraverso la riduzione della frammentazione e una maggiore coerenza curricolare; e, in ultima analisi, sugli apprendimenti e sulla prevenzione della dispersione scolastica, sia nella sua forma esplicita che implicita. L’organizzazione scolastica è infatti centrale per lo sviluppo del *learning power*, come capacità degli studenti di diventare apprendenti efficaci, flessibili e autonomi (Claxton, 2007). In particolare, si ritiene che la flessibilità nell’organizzazione del tempo scuola favorisca lo sviluppo di competenze trasversali cruciali, come l’autonomia nello studio, la capacità di gestione del tempo e la fiducia nelle proprie risorse cognitive (Ryan & Deci, 2000), elementi riconosciuti come fattori predittivi del successo scolastico e protettivi rispetto al rischio di abbandono (De Beni & Moè, 2000; Zimmerman, 2008). In questo senso, l’uso flessibile del tempo non è una semplice soluzione organizzativa, ma una leva strategica di innovazione sistemica, che incide in profondità sia sui contenuti che sui processi dell’esperienza educativa.

3. Descrizione della ricerca

La ricerca presentata in questo contributo nasce dalla collaborazione tra Indire e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo nell’ambito di un accordo triennale, con l’obiettivo di analizzare gli effetti dell’uso flessibile del tempo scuola sugli studenti di una scuola secondaria di I grado presa come caso di studio.

La domanda di ricerca è se e in che misura la flessibilità oraria possa sostenere lo sviluppo delle competenze personali, sociali e dell’imparare ad imparare, favorendo il benessere scolastico e migliorando gli esiti di apprendimento. Il quadro teorico di riferimento è il framework europeo LifeComp (Sala et al., 2020) che definisce tale competenza come la

“capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera”. Con maggior dettaglio, l’albero del framework europeo LifeComp descrive la competenza personale, sociale e imparare ad imparare come l’insieme di nove sotto-competenze organizzate in tre aree fortemente interconnesse: quella personale, quella sociale e quella dell’imparare ad imparare (Figura 1).

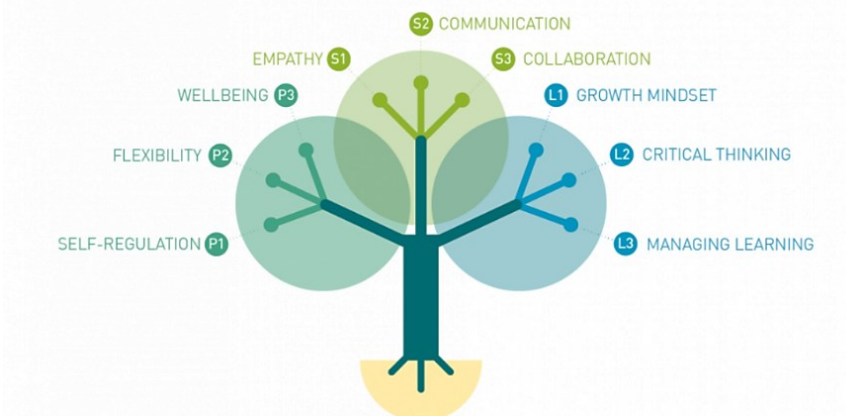


Figura 1. L’albero delle competenze del framework europeo LifeComp (Sala et al., 2020).

Avendo come riferimento questo framework, il percorso di ricerca presentato in questo contributo si focalizza su due dimensioni:

- l’autoregolazione (P1 self-regulation), intesa come consapevolezza e capacità di gestire emozioni, pensieri e comportamenti in modo efficace per raggiungere obiettivi personali e formativi;
- la gestione dell’apprendimento (L3 managing learning), ovvero la capacità di pianificare, organizzare, controllare e valutare i propri percorsi di apprendimento in autonomia e consapevolezza.

Come in parte spiegato sopra, il motivo di questa scelta risiede nel fatto che la capacità di auto-regolarsi e gestire nel tempo il proprio processo di apprendimento mette in relazione la dimensione emotiva e quella cognitiva dell’apprendimento e dello stare a scuola (Boekaerts, 1999; John e De Fruyt, 2015; Stefanini, 2013), fattori di successo nel percorso scolastico degli studenti (Zimmerman, 2008).

L’indagine si basa su un caso di studio: la scuola secondaria di primo grado “Nodari” di Lugo di Vicenza, selezionata in quanto esempio significativo all’interno del Movimento Avanguardie Educative per l’adozione avanzata di una rimodulazione oraria orientata all’innovazione didattica. L’istituto si caratterizza per un’organizzazione flessibile diffusa, che valorizza l’adozione di metodologie didattiche attive, tempi distesi e percorsi personalizzati. Tra le soluzioni adottate si segnalano: l’utilizzo di blocchi orari settimanali tramite compattazione disciplinare; la possibilità per i docenti di aderire volontariamente a modalità flessibili; l’impiego della sesta ora per attività a classi aperte, in orizzontale e in verticale. L’approccio modulare è accompagnato da un uso mirato della “banca del tempo” – ovvero ore recuperate dalla riduzione parziale delle unità orarie – che consente di dedicare spazi aggiuntivi a recupero, potenziamento e personalizzazione dei percorsi.

Il disegno della ricerca è longitudinale e prevede tre momenti di rilevazione, distribuiti su due anni scolastici consecutivi (2023/2024 e 2024/2025): la prima a maggio 2024, la

seconda a ottobre 2024 e la terza a maggio 2025 (non ancora somministrata al momento della stesura di questo contributo). Le somministrazioni coinvolgono tutte le classi seconde e terze della scuola, permettendo di seguire in modo continuativo gli studenti e analizzare l'evoluzione di indicatori rilevanti.

Il campione analitico della prima rilevazione è composto da 73 studenti (35 di seconda e 38 di terza), e quello della seconda da 67 studenti (32 di seconda e 35 di terza). La popolazione scolastica si caratterizza per una composizione eterogenea: circa il 55% degli studenti è di genere femminile, il 9% è nato all'estero e il 35% presenta disabilità o bisogni educativi speciali. Il livello medio di status socioeconomico e culturale è nella fascia intermedia rispetto alla scala Invalsi.

Per la rilevazione sono stati scelti i Test AMOS 8-15 (Cornoldi et al., 2022), uno strumento standardizzato, validato in ambito nazionale e specificamente progettato per valutare le abilità cognitive degli studenti e identificare precocemente segnali di difficoltà scolastiche. Lo strumento si compone di diverse batterie che consentono di esplorare aspetti legati alla motivazione, alle strategie di studio, all'autoregolazione, agli stili cognitivi, alle convinzioni attributive e agli atteggiamenti verso la scuola, fornendo un quadro articolato dell'approccio all'apprendimento dello studente¹. La scelta di questo strumento risponde all'esigenza di disporre di un set di prove standardizzate, sensibili alle variazioni generate da innovazioni didattiche e coerenti con le dimensioni individuate nel LifeComp, in particolare rispetto all'auto-regolazione e alla gestione dei processi di apprendimento.

I dati raccolti sono stati trattati in modo anonimo e aggregato, nel pieno rispetto delle normative sulla privacy e del consenso informato. Le analisi sono state condotte confrontando i risultati rispetto al campione normativo e disaggregando i dati in base ad alcune variabili di contesto (come ad esempio la classe frequentata, il genere, la cittadinanza o il background familiare).

L'approccio valutativo adottato mira a esplorare la relazione tra l'organizzazione del tempo scolastico e le dimensioni motivazionali, affettive, e metacognitive che influenzano in modo sostanziale il rapporto degli studenti con la scuola, e che possono agire come fattori protettivi nei confronti della dispersione, anche nella sua forma più silenziosa e implicita. I risultati presentati in questo contributo sono da considerarsi intermedi e saranno integrati, nella terza rilevazione, da un indicatore di performance scolastica utile ad approfondire ulteriormente l'analisi.

4. Metodologia

4.1. Dati e campione

La prima rilevazione, di natura esplorativa, è stata utilizzata per testare e ottimizzare gli strumenti di ricerca, calibrare il disegno metodologico e affinare gli indicatori; per questo motivo, il presente contributo presenta alcuni dei risultati intermedi della ricerca

¹ Le prove sono tarate su un ampio campione rappresentativo e permettono un confronto tra il rendimento individuale e i livelli attesi per età o classe frequentata. Si fa presente che l'unica batteria dei Test AMOS 8-15 non somministrata nel presente percorso di ricerca è quella delle prove di studio.

focalizzando l'attenzione sui dati raccolti nella seconda rilevazione, condotta nell'ottobre 2024, che costituisce la base empirica dell'analisi.

I dati contestuali sono stati forniti dalla scuola coinvolta, per un totale di 78 studenti attesi alla seconda somministrazione, di cui 36 di classe seconda e 42 di classe terza. A ciascun studente è stato fornito un codice univoco che consente di collegare le informazioni di contesto fornite dalla scuola ai risultati del questionario composto dai Test AMOS 8-15, somministrato in formato digitale e articolato in due parti. A causa di assenze o incongruenze tra i codici inseriti nelle due parti del questionario, il campione analitico finale della seconda rilevazione risulta composto da 67 studenti, 32 di classe seconda e 35 di classe terza.

Pur trattandosi di un campione numericamente contenuto, esso risulta adeguato agli obiettivi esplorativi dello studio di caso. Consente un'analisi approfondita delle dinamiche osservate e valorizza la qualità dei dati raccolti, offrendo spunti rilevanti per una riflessione pedagogica e organizzativa. Coerentemente con l'approccio adottato, l'obiettivo non è la generalizzazione dei risultati, ma l'analisi approfondita di un'esperienza scolastica che possa offrire una base per sperimentare modelli replicabili di uso flessibile del tempo scuola, finalizzati a contrastare la dispersione scolastica attraverso il rafforzamento della soddisfazione scolastica e dei metodi di studio degli studenti (Ryan & Deci, 2000).

4.2. Variabili

L'analisi presentata in questo contributo esplora il ruolo della soddisfazione verso la scuola come variabile chiave nello sviluppo di alcune competenze misurate dai Test AMOS 8-15, con particolare attenzione all'approccio allo studio degli studenti, controllando per alcune caratteristiche sociodemografiche degli stessi.

La principale variabile indipendente è la soddisfazione verso la scuola, che viene trattata come una variabile continua con valori da 0 (livello minimo) a 4 (livello massimo), misurata attraverso un indicatore composto da cinque item, scelti attraverso un'analisi fattoriale, che indagano la soddisfazione della vita scolastica, la soddisfazione rispetto alle attività svolte a scuola e la soddisfazione rispetto alle relazioni all'interno dell'ambiente sia prossimali che più distanti. I punteggi attribuiti alle risposte sono stati sommati e poi divisi per il numero totale di item, generando una scala additiva continua.

La variabile dipendente deriva dal Questionario sull'Approccio allo Studio (QAS), parte integrante dei Test AMOS 8-15. Il QAS rileva dimensioni metacognitive, motivazionali e strategiche, considerate fattori protettivi rispetto alla dispersione scolastica e dimostrate in relazione all'apprendimento (Cornoldi, 1995). Nel questionario, lo studente analizza delle affermazioni che descrivono possibili comportamenti di studio, e raccoglie indicatori sull'auto descrizione del proprio apprendimento. Il QAS si articola in sette dimensioni chiave che caratterizzano un buon approccio allo studio:

- motivazione: orientamento positivo e interesse verso lo studio;
- organizzazione del lavoro personale: capacità di pianificare tempi e attività e modalità di studio;
- elaborazione strategica del materiale: assunzione di atteggiamento strategico e attivo per imparare e approfondire i contenuti appresi;
- flessibilità allo studio: disponibilità ad adattare le proprie strategie di fronte a materie di studio diverse;
- concentrazione: capacità di mantenere l'attenzione durante lo studio e di eliminare

gli elementi di disturbo;

- ansia: gestione dei livelli di tensione associati alla prestazione scolastica e autocontrollo;
- atteggiamento verso la scuola: percezione generale dell'utilità e del potenziale di apprendimento e socializzazione della scuola.

Queste dimensioni offrono una panoramica articolata delle componenti motivazionali-emotive, strategico-cognitive e di pianificazione-autoregolazione dell'apprendimento, e permettono di individuare punti di forza e criticità nei processi di studio. In questa prospettiva, l'approccio allo studio risulta strettamente connesso al senso di autoefficacia, alla partecipazione scolastica e alla soddisfazione percepita – aspetti fondamentali per comprendere l'impatto dell'organizzazione flessibile del tempo scuola in chiave educativa.

Le caratteristiche sociodemografiche considerate includono: il grado e classe frequentata, il genere, il luogo di nascita, lo status socioeconomico e culturale della famiglia di provenienza, nonché la presenza di disabilità o condizioni particolari come Bisogni Educativi Speciali (BES), Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) o altro. Nello specifico, lo status socioeconomico e culturale (ESCS) è descritto attraverso tre indicatori chiave:

1. HISEI (status occupazionale dei genitori): basato su dati forniti dalla scuola, l'occupazione di ciascun genitore è stata classificata in sei categorie² ordinate in base a un livello crescente di status occupazionale. L'indicatore HISEI corrisponde al valore più alto tra i due genitori, rappresentando così il massimo di status occupazionale presente in famiglia. Quando l'informazione era disponibile per un solo genitore, è stato utilizzato quel dato;
2. PARED (livello di istruzione dei genitori): anch'esso ricavato dai dati forniti dalla scuola, il livello di istruzione dei genitori è stato aggregato in tre categorie – 1) licenza elementare o media; 2) diploma di scuola secondaria superiore; 3) laurea o titolo superiore – poi convertite in anni di istruzione formale secondo gli standard internazionali ISCED³. Anche in questo caso, è stato considerato il livello più alto tra madre e padre; dove necessario, si è fatto ricorso a imputazione per i dati mancanti⁴;
3. HOMEPOS (possesso di beni culturali in casa, considerati indicatori di un ambiente favorevole all'apprendimento): costruito a partire dalle risposte degli studenti a una domanda del questionario relativa al possesso/presenza a casa di

² 1) casalingo/a, disoccupato/a; 2) operaio, addetto ai servizi/socio di cooperativa; 3) insegnante, impiegato, militare graduato; 4) lavoratore in proprio – commerciante, coltivatore diretto, artigiano, meccanico, ecc.; 5) professionista dipendente, sottoufficiale militare o libero professionista – medico, avvocato, psicologo, ecc.; 6) dirigente, docente universitario, funzionario o ufficiale militare, imprenditore o proprietario agricolo.

³ ISCED: International Standard Classification of Education.

⁴ Se l'informazione del caso è presente per PARED ma non per HISEI, si imputa l'informazione calcolando il valore modale per la corrispondente categoria di PARED nel resto del campione e si sostituisce al valore mancante. Se l'informazione del caso è presente per HISEI ma non per PARED, si imputa l'informazione calcolando il valore modale per la corrispondente categoria di HISEI nel resto del campione e si sostituisce al valore mancante. Se entrambe le informazioni del caso HISEI e PARED sono mancanti, si imputano le informazioni usando i valori modali d'Istituto.

alcuni beni materiali indicativi di un ambiente favorevole all'apprendimento⁵, l'indicatore è stato calcolato mediante una procedura di scaling (modello di Rasch semplice per item dicotomici) e il risultato è una variabile continua dove un valore basso corrisponde ad un ambiente meno favorevole all'apprendimento e un valore alto corrisponde ad un ambiente più favorevole all'apprendimento.

Per costruire la misura composita finale (ESCS), è stata condotta un'analisi fattoriale sui tre indicatori tramite il metodo della componente principale. L'indice ESCS così ottenuto è una variabile continua standardizzata, ricodificata in tre categorie dove 0 indica gli studenti con ESCS basso (inferiore al 25° percentile della distribuzione); 1 indica gli studenti con ESCS medio (compreso tra il 25° e il 75° percentile); e 2 indica gli studenti con ESCS alto (superiore al 75° percentile). Si veda la Figura 2 per ulteriori informazioni sulle variabili utilizzate.

4.3. Analisi

L'analisi si articola in tre fasi. Nella prima, esploriamo le correlazioni bivariate tra i principali fattori sociodemografici e la soddisfazione verso la scuola. Nella seconda, analizziamo le correlazioni bivariate tra le stesse variabili sociodemografiche e i risultati ottenuti nell'indicatore composito di approccio allo studio, derivato dai Test AMOS 8-15. Infine, stimiamo un modello di regressione lineare (OLS) per analizzare la relazione tra la soddisfazione verso la scuola e l'indicatore di approccio allo studio, controllando statisticamente per le caratteristiche sociodemografiche degli studenti.

Variabile	Descrizione	Distribuzione
<i>Variabile indipendente</i>		
Soddisfazione verso la scuola	Variabile continua (scala additiva) derivante da 5 items (0 = per nulla; 1 = poco; 2 = abbastanza; 3 = molto; 4 = moltissimo). 1) quanto ti piace andare a scuola? 2) quanto sei soddisfatto del rapporto con i tuoi insegnanti? 3) quanto sei soddisfatto del rapporto con gli altri insegnanti della tua scuola? 4) quanto sei soddisfatto delle cose che fai e impari a scuola? 5) quanto sei soddisfatto della vita a scuola in generale? Alpha di Cronbach = 0.68	Media: 2.34 Min: 0.8 Max: 3.8 DS: 0.56
<i>Variabile dipendente</i>		
Approccio allo studio (punteggio complessivo QAS)	Variabile continua (Test AMOS 8-15) che comprende 7 dimensioni: - Motivazione - Organizzazione - Elaborazione - Flessibilità - Concentrazione	Media: 107 Min: 75 Max: 128 SD: 10.97

⁵ 1) Una camera solo per te; 2) Un posto tranquillo per studiare; 3) Un computer che puoi usare per lo studio; 4) App o software didattici; 5) Una connessione a internet che usi anche per studiare; 6) Enciclopedie e altri libri.

	- Ansia - Atteggiamento verso lo studio	
Variabili sociodemografiche		
Grado	Variabile dicotomica che misura se lo studente è in seconda (grado 7) o in terza (grado 8) nel momento della somministrazione del questionario.	0 = seconde (47.76%) 1 = terze (52.24%)
Luogo di nascita	Variabile dicotomica di contesto relativa al luogo di nascita degli alunni. I paesi di provenienza degli alunni nati all'estero sono: Costa d'Avorio, Etiopia, Sri Lanka.	0 = Italia (94.03%) 1 = estero (5.97%)
Genere	Variabile dicotomica che cattura il genere dello studente o della studentessa	0 = maschi (44.78%) 1 = femmine (55.22%)
Status socioeconomico (ESCS)	Variabile di contesto, indicatore risultante da analisi fattoriale di 3 elementi: 1) HISEI (status occupazionale dei genitori) 2) PARED (livello di istruzione dei genitori) 3) HOMEPOS (possesso di beni materiali che catturano un ambiente familiare e un contesto economico-culturale favorevole all'apprendimento).	0 = basso (20.90%) 1 = medio (58.21%) 2 = alto (20.90%)
Disabilità o condizioni particolari	Variabile dicotomica di contesto che cattura se lo studente ha disabilità o altre condizioni particolari. È l'unione di due variabili, una che cattura la disabilità fisica e l'altra che cattura condizioni come BES, DSA o altro.	0 = no (65.67%) 1 = sì (34.33%)

Figura 2. Tabella riassuntiva delle variabili utilizzate.

5. I risultati intermedi

5.1. La soddisfazione verso la scuola

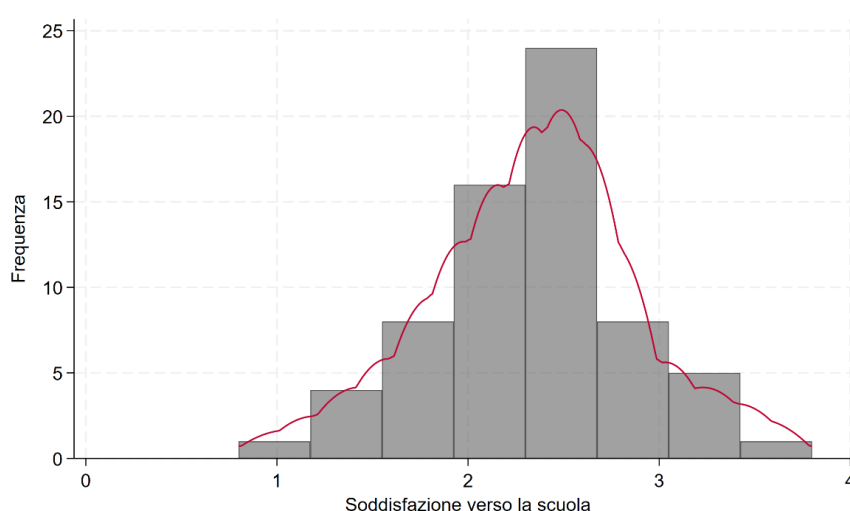


Figura 3. Istogramma di frequenza per l'indicatore di soddisfazione verso la scuola (N=67).

La soddisfazione verso la scuola, misurata attraverso il questionario somministrato agli studenti, risulta in media piuttosto elevata. Complessivamente, il 70% degli studenti di seconda e terza dichiara un livello di soddisfazione alto (“abbastanza”, “molto” e “moltissimo”). La Figura 3 infatti mostra come la distribuzione dell’indice di soddisfazione sia spostata verso destra, verso i valori più alti della scala, evidenziando una percezione generalmente positiva dell’esperienza scolastica.

A partire da questo risultato, ci siamo chiesti se tali livelli siano uniformemente distribuiti tra gli studenti o se emergano differenze in base ad alcune caratteristiche sociodemografiche. La Figura 4 presenta le correlazioni tra le caratteristiche sociodemografiche degli studenti e i livelli medi di soddisfazione.

I dati mostrano che gli studenti di classe seconda e di classe terza riportano, in media, livelli di soddisfazione simili, senza differenze statisticamente significative. Lo stesso vale per maschi e femmine (rispettivamente 2.2 e 2.5 punti), così come per studenti nati in Italia e all’estero, anche se il campione di questi ultimi è troppo esiguo per trarre conclusioni affidabili. Gli studenti con disabilità o bisogni educativi speciali riportano una soddisfazione media leggermente inferiore (2.16) ma la differenza non è statisticamente significativa rispetto agli altri studenti. L’unica variabile che mostra un’associazione statisticamente significativa è lo status socioeconomico: gli studenti con status più elevato registrano un livello medio di soddisfazione pari a 2.77, significativamente più alto rispetto a quelli con status medio (2.24) e basso (2.19).

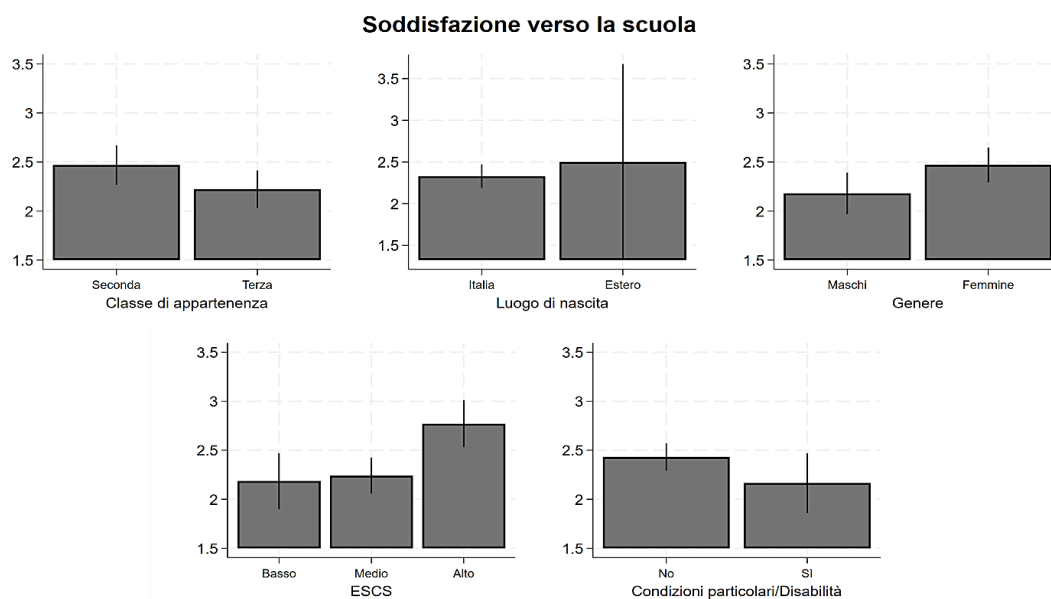


Figura 4. Correlazioni bivariate tra indice di soddisfazione verso la scuola e caratteristiche sociodemografiche degli studenti; intervalli di confidenza 95% (N=67).

Nonostante questa differenza, la soddisfazione verso la scuola si configura come una dimensione largamente condivisa tra gli studenti, a prescindere dalle caratteristiche individuali o dal background familiare. Questo risultato suggerisce che la scuola osservata è in grado di offrire un ambiente positivo e accogliente per la maggior parte degli studenti, con un potenziale inclusivo che rappresenta un punto di forza del contesto educativo analizzato.

5.2. L'approccio allo studio

Nel secondo step dell'analisi, l'attenzione si concentra sulla correlazione tra le caratteristiche sociodemografiche degli studenti e il punteggio complessivo ottenuto nel questionario QAS che misura l'approccio allo studio. Questo punteggio include le sette dimensioni rilevate dal relativo questionario: motivazione, organizzazione, elaborazione, flessibilità, concentrazione, ansia e atteggiamento. Il punteggio complessivo del test può variare da un minimo di 49 punti (indicativo di un approccio poco adeguato) a un massimo di 147 punti (approccio molto adeguato). La media osservata nella scuola è pari 107 punti, che suggerisce un livello mediamente adeguato di approccio allo studio tra gli studenti considerati.

Il confronto tra i risultati degli studenti della scuola analizzata e quelli del campione normativo dei Test AMOS 8-15 mostra che il punteggio complessivo è significativamente superiore per le classi seconde, mentre risulta in linea per le classi terze (Figura 5). Le seconde ottengono inoltre punteggi significativamente più alti rispetto al campione normativo nelle dimensioni di motivazione, concentrazione e atteggiamento. Le terze si distinguono invece per punteggi superiori nelle dimensioni di organizzazione ed elaborazione. In nessun caso i risultati del campione scuola sono inferiori, in modo statisticamente significativo, a quelli del campione di riferimento.

QAS	Classi seconde			Classi terze		
	Campione scuola	Campione normativo	P val (Δ)	Campione scuola	Campione normativo	P val (Δ)
<i>Punteggio complessivo</i>	110.5 (10.14)	106 (10.95)	0.030 (4.5)	103.8 (10.85)	102 (10.77)	0.38 (1.8)
N	32	201		35	136	

Figura 5. Media del punteggio QAS complessivo per il campione scuola e per il campione di riferimento. Deviazione standard tra parentesi. Il P-value si riferisce all'analisi della varianza.

In Figura 6 si possono osservare differenze sistematiche nei punteggi complessivi del questionario sull'approccio allo studio tra studenti con diverse caratteristiche sociodemografiche.

Gli studenti di classe seconda presentano un punteggio medio pari a 110.5 punti, superiore rispetto a quello degli studenti di classe terza (103.8). Tuttavia, la differenza non risulta statisticamente significativa, e probabilmente questo è dovuto alla dimensione contenuta del campione. Al contrario, lo status socioeconomico e culturale mostra una correlazione significativa con l'approccio allo studio: gli studenti con ESCS alto hanno un punteggio medio di 115, nettamente superiore a quelli con ESCS medio (106) e basso (103). Anche la presenza di disabilità o di bisogni educativi speciali è associata a un livello significativamente inferiore di approccio allo studio. Gli studenti con queste caratteristiche riportano un punteggio medio di 100, ovvero circa 11 punti in meno rispetto agli studenti che non presentano condizioni particolari. Il genere e il luogo di nascita invece non risultano associati a differenze significative nel punteggio medio dell'approccio allo studio. Tuttavia, il numero limitato di studenti nati all'estero non consente di formulare stime affidabili per questo sottogruppo.

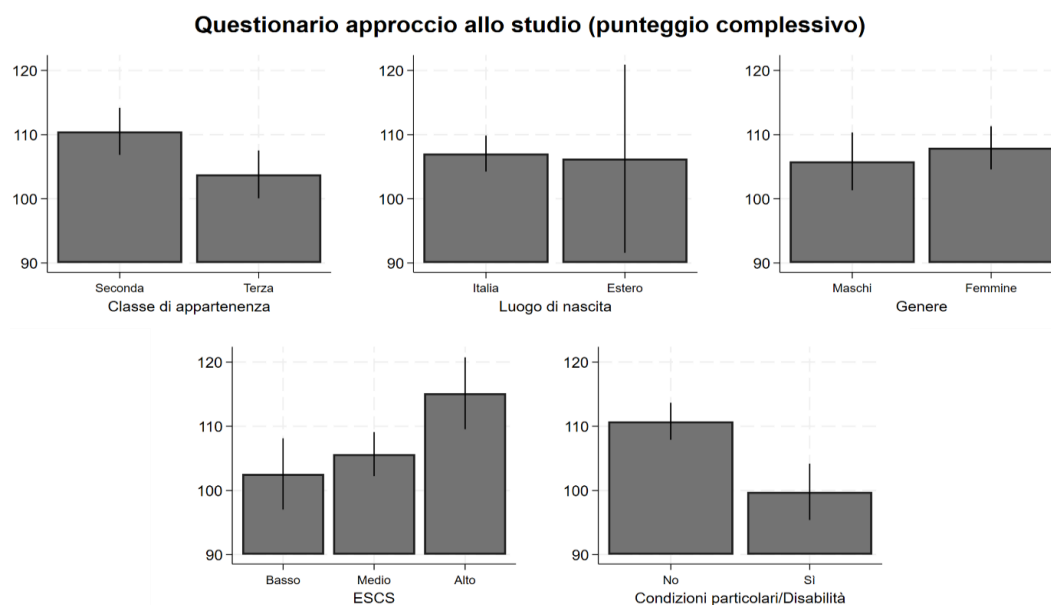


Figura 6. Correlazioni bivariate tra il questionario QAS di approccio allo studio e caratteristiche sociodemografiche degli studenti; intervalli di confidenza 95% (N=67).

5.3. La soddisfazione verso la scuola e l'approccio allo studio

Nell'ultimo step dell'analisi, verifichiamo se la soddisfazione verso la scuola sia significativamente associata al punteggio complessivo dell'approccio allo studio, e se tale relazione permanga anche controllando per le caratteristiche sociodemografiche degli studenti. La Figura 7 mostra i coefficienti della regressione lineare predittiva in cui il punteggio complessivo dell'approccio allo studio è modellato in funzione della soddisfazione scolastica e delle variabili di controllo.

I risultati mostrano una correlazione positiva e significativa: per ogni incremento di un punto nella scala di soddisfazione (da 0 a 4), si osserva un aumento medio di circa 10 punti nel punteggio dell'approccio allo studio. È interessante inoltre notare che, una volta inclusa la soddisfazione nella regressione, le differenze legate alle caratteristiche sociodemografiche degli studenti – come, ad esempio, lo status socioeconomico e culturale, la classe di appartenenza e il luogo di nascita degli studenti – perdono significatività statistica. Questo suggerisce che la soddisfazione scolastica agisce come un fattore mediatore o compensativo, capace di attenuare le disuguaglianze che emergevano nel punteggio complessivo dell'approccio allo studio osservate in precedenza.

L'unica variabile ascritta che rimane significativamente associata al punteggio di approccio allo studio è la presenza di disabilità o condizioni particolari, che impatta negativamente il punteggio medio (-7.5 punti). I risultati di questa analisi, purché descrittiva, sembrano suggerire che un elevato livello di soddisfazione scolastica possa agire come fattore di compensazione delle disuguaglianze sociali spesso associate a differenze sistematiche nella performance scolastica degli studenti, o, in questo caso, nell'approccio allo studio - inteso come insieme di dimensioni fortemente correlate all'abilità e al rendimento scolastico. Tuttavia, questo effetto non sembra valere per gli studenti con disabilità, per i quali la soddisfazione verso la scuola non risulta una condizione sufficiente a colmare i gap nei risultati del test.

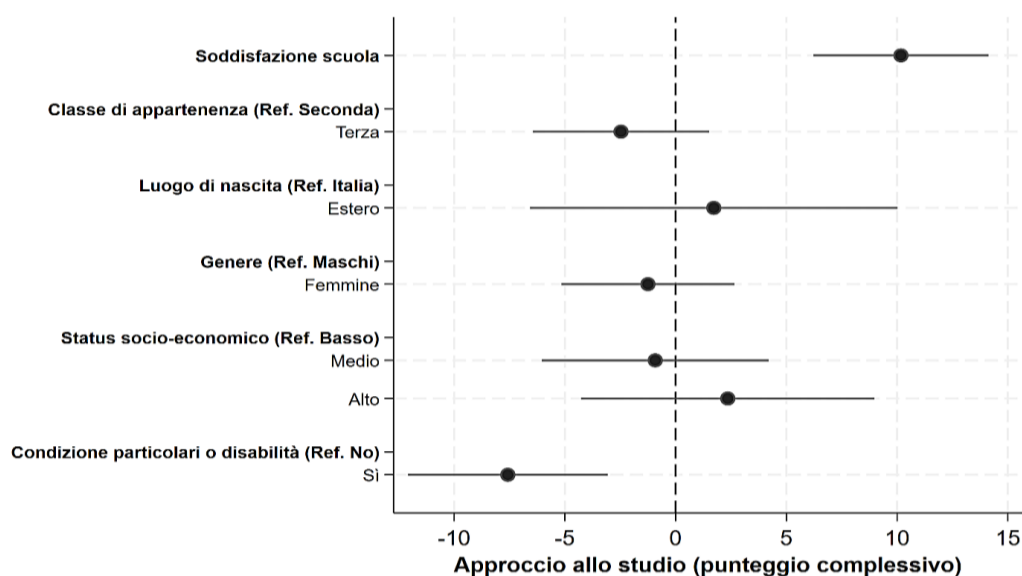


Figura 7. Regressione OLS predittiva del punteggio complessivo nel questionario QAS approccio allo studio per livello di soddisfazione verso la scuola; intervalli di confidenza 95% (N=67).

5.4. Altri risultati rilevanti

Anche se in questo lavoro ci siamo soffermati sull'analisi dell'approccio allo studio come variabile predittiva di dispersione scolastica, sia implicita che esplicita, vale la pena sottolineare che i risultati relativi al metodo di studio degli studenti coinvolti nella rilevazione trovano conferma anche nelle altre batterie dei Test AMOS 8-15, che restituiscono un quadro generalmente positivo.

Ad esempio, un elemento particolarmente interessante riguarda la batteria sulle strategie di studio: in questo ambito, gli studenti della scuola mostrano valori elevati nell'indicatore di coerenza strategica rispetto al campione normativo, sia in seconda che in terza. Questo indicatore misura la capacità di utilizzare con maggiore frequenza le strategie di studio percepite come efficaci, e meno quelle considerate poco utili. I risultati suggeriscono che gli studenti coinvolti nella rilevazione riflettono consapevolmente sull'efficacia delle strategie a loro disposizione e sono in grado di mettere in atto comportamenti coerenti con questa consapevolezza.

Anche sul piano delle convinzioni attributive, il confronto con il campione normativo evidenzia un profilo interessante: gli studenti della scuola risultano meno propensi ad attribuire successi o insuccessi a fattori esterni, come l'aiuto degli altri o la fortuna, e tendono invece a riconoscere l'importanza dell'impegno personale. Questo atteggiamento riflette un buon livello di senso di responsabilità e di controllo sul proprio apprendimento e percorso scolastico.

In sintesi, gli studenti analizzati mostrano un potenziale elevato in termini di abilità nello studio, che può rappresentare sia un punto di forza educativo, sia un fattore di protezione rispetto alla dispersione scolastica. Tali risultati offrono indicazioni preziose per orientare azioni didattiche volte a consolidare abitudini di studio efficaci e a rafforzare l'autoregolazione negli apprendimenti.

6. Conclusioni

Il presente lavoro esplora il potenziale dell'uso flessibile del tempo scuola come leva per promuovere benessere scolastico, motivazione all'apprendimento, e prevenzione della dispersione scolastica. In particolare, si concentra sulla relazione tra la soddisfazione scolastica e l'approccio allo studio degli studenti, inteso come insieme di strategie cognitive, metacognitive e motivazionali⁶.

I risultati mostrano un livello medio di soddisfazione scolastica piuttosto elevato tra gli studenti, accompagnato da un approccio allo studio complessivamente positivo, elementi che confermano la presenza di un ambiente educativo favorevole. La relazione tra questi due aspetti risulta positiva e statisticamente significativa: studenti più soddisfatti della propria esperienza scolastica tendono a sviluppare un approccio allo studio più efficace. Tale associazione si mantiene anche al netto delle variabili sociodemografiche; inoltre, la soddisfazione riduce i divari nell'approccio allo studio legati a variabili sociodemografiche, suggerendo che questa possa agire come fattore compensativo rispetto alle disuguaglianze. Tuttavia, questo effetto risulta più debole nel caso degli studenti con disabilità o bisogni educativi speciali, per i quali persistono differenze nei punteggi.

La scuola analizzata, caratterizzata da un'organizzazione flessibile del tempo, si distingue per un clima educativo positivo e per l'adozione di pratiche didattiche innovative, capaci di sostenere lo sviluppo di competenze trasversali legate all'autoregolazione, alla gestione del tempo e alla motivazione allo studio. In questo senso, il tempo scolastico progettato in chiave flessibile si configura non come mero supporto organizzativo, ma come risorsa pedagogica strategica per incidere positivamente sulla qualità dell'esperienza educativa.

Dai dati raccolti, emerge che la possibilità di ridefinire tempi, ritmi e modalità didattiche in funzione dei bisogni degli studenti incide positivamente non solo sul clima scolastico, ma anche sul modo in cui gli studenti si relazionano allo studio e all'apprendimento. Ciò rafforza l'idea che l'ambiente scolastico e la sua organizzazione possano attenuare parte delle disuguaglianze strutturali, pur richiedendo interventi mirati per i gruppi più vulnerabili.

In questo quadro, l'impiego dei Test AMOS 8-15 si è rivelato utile per esplorare le dinamiche osservate, grazie alla capacità di integrare la misurazione delle competenze cognitive con indicatori motivazionali, emotivi e strategici. In particolare, il Questionario sull'Approccio allo Studio ha permesso di cogliere aspetti spesso trascurati nei monitoraggi standard, ma cruciali per comprendere il rischio di dispersione. Tuttavia, come mostra il framework teorico dei Test AMOS 8-15 (Figura 8), tali dimensioni vanno interpretate in relazione alle prove di studio e ai relativi esiti di apprendimento.

Il modello evidenzia come convinzioni, autoregolazione e uso strategico delle risorse cognitive interagiscano con le prove di studio, fondamentali per valutare l'efficacia dell'apprendimento. L'assenza di tali prove nel questionario della nostra ricerca costituisce un limite che la terza rilevazione mira a colmare, integrando indicatori di performance scolastica – in particolare la media dei voti e, quando possibile, i risultati delle prove Invalsi. Questo permetterà di collegare in modo più completo le dimensioni esplorate dal

⁶ Come illustrato nel paragrafo 4.2 Variabili, nel QAS dei Test AMOS 8-15, l'approccio allo studio viene analizzato attraverso sette dimensioni: motivazione, organizzazione, elaborazione, flessibilità, concentrazione, ansia e atteggiamento.

QAS e, più in generale dai Test AMOS 8-15, con gli esiti concreti dell'apprendimento, offrendo una lettura più articolata dell'impatto dell'organizzazione scolastica sul successo formativo degli studenti.

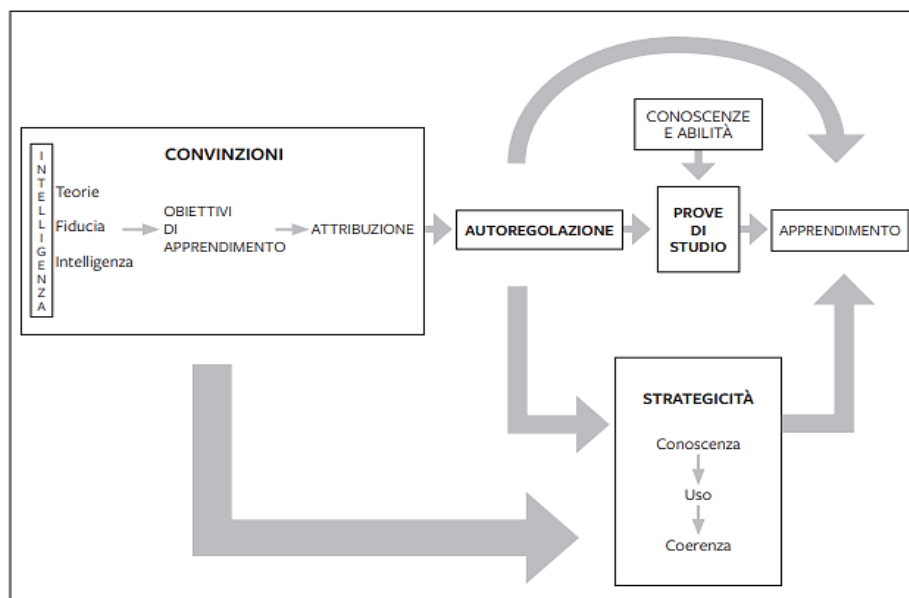


Figura 8. Modello teorico dell'approccio allo studio dai Test AMOS 8-15 (Cornoldi et al., 2022).

Alla luce di queste prospettive, il percorso sviluppato con la scuola oggetto di studio rappresenta un primo passo che potrà essere esteso e adattato ad altri contesti scolastici. È importante sottolineare però che, in una prospettiva di scalabilità dell'approccio esaminato, sarà necessario riflettere sulle sue potenzialità di integrazione all'interno di cornici istituzionali più ampie. Il modello osservato, basato su una flessibilità intenzionale del tempo scuola, presenta caratteristiche che lo rendono replicabile, ma richiede condizioni abilitanti precise: autonomia scolastica, co-progettazione didattica, governance collaborativa e sostegno formativo per i docenti. Iniziative come Avanguardie Educative rappresentano un contesto favorevole per la diffusione di queste pratiche, ma occorre un maggiore riconoscimento politico e programmatico della flessibilità oraria come leva strategica di equità e innovazione.

L'esperienza analizzata, sebbene riferita a un singolo contesto scolastico, può offrire indicazioni utili per lo sviluppo di politiche educative orientate alla riduzione delle disuguaglianze. Tuttavia, l'estensione del modello ad altri contesti richiede un'attenta considerazione delle specificità territoriali, organizzative e culturali delle scuole e del territorio, nonché un coinvolgimento attivo degli attori istituzionali.

Va anche evidenziato che i risultati presentati, pur significativi, non sono immediatamente generalizzabili: il disegno di ricerca, di tipo osservazionale e basato su un caso singolo, limita la possibilità di trarre inferenze causali o di applicare i risultati a realtà molto diverse. La dimensione campionaria contenuta e l'assenza di un gruppo di controllo pongono ulteriori limiti, così come la mancata disponibilità (al momento della stesura) dei dati della terza rilevazione. Sarà quindi necessario procedere con ulteriori studi, sia longitudinali che comparativi, per validare i risultati su scala più ampia e approfondire l'efficacia del modello in contesti scolastici eterogenei. Tali sviluppi potranno contribuire a promuovere una riflessione più ampia sulle condizioni di efficacia delle esperienze di flessibilità oraria nei

diversi contesti scolastici.

Al tempo stesso, pur riferiti a un singolo contesto, i risultati già emersi dal presente percorso di ricerca offrono spunti significativi anche in chiave sistemica: in un contesto scolastico ancora segnato da forti disuguaglianze, l'organizzazione flessibile del tempo può configurarsi come una politica di equità, capace di rafforzare l'efficacia dell'insegnamento e sostenere gli studenti più vulnerabili.

Riferimenti bibliografici

- Berlinguer, L. (2014). *Ri-creazione: Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*. Liguori.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cerini, G. (2004). Il tempo scuola come variabile pedagogica. In E. Catarsi (Ed.), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?* (pp. 58–83). Del Cerro.
- Chipa, E., Mosa, E., & Orlandini, L. (2022). *Progettare il tempo a scuola: La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*. Carocci.
- Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*, 55, 115–134.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2022). *AMOS 8-15: Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Erickson.
- De Beni, R., & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Il Mulino.
- EC. European Commission. (2023). *Education and training monitor 2023*. Publications Office of the European Union.
- Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo e di Istruzione. (2023). *Rapporto nazionale 2023*. Invalsi.
- John, O. P., & De Fruyt, F. (2015). *Education and social progress: Framework for the longitudinal study of social and emotional skills in cities*. OECD.
- Mobilio, V. (2024). Il tempo scuola: Il caso del modello organizzativo finlandese. In F. Biondi Dal Monte & S. Frega (Eds.), *Contrastare la dispersione scolastica: Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*. Il Mulino.
- Mosa, E., & Orlandini, L. (2024). Il tempo scuola per supportare i processi di innovazione: Primi esiti di un'indagine sulle scuole del Movimento Avanguardie educative. *Q-Times – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 1, 709–721.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2020). *Back to the*

- Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- Ricci, R. (2019). La dispersione scolastica implicita. *Induzioni*, 58, 41–48.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union.
- Stefanini, A. (2013). *Le emozioni: Patrimonio della persona e risorsa per la formazione*. FrancoAngeli.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.