

Parte IV

Un modello d'intervento alla prova

Il contrasto alla dispersione in 26 scuole secondarie superiori della Provincia di Roma nell'a.s. 2010/11

Prof.^{ssa} Lucia Boncori¹, Dott.^{ssa} Veronica Aprile²,
Dott. Marco La Marra³

Una ricerca pilota sul contrasto alla dispersione scolastica, promossa dall'Assessorato alle politiche della scuola della Provincia di Roma nel 2010 portò alla formulazione di un modello di contrasto centrato su tre aree d'intervento (Boncori, 2011a, Boncori, 2011b):

- Area A: rischio accademico: studenti con scarso rendimento scolastico.
- Area B: rischio socio-culturale: studenti che vivono una condizione socio-culturale difficile (modelli culturali non standard, portatori di handicap, immigrati recenti).
- Area C: rischio comportamentale: comportamento socialmente inadeguato (p. es.: segnalato da voto in condotta e sanzioni disciplinari).

Queste tre aree di rischio possono essere in molti casi compresenti e interdipendenti e ci si possono aspettare probabilità di abbandono tanto più elevate quanto più sono numerosi i fattori di rischio compresenti (Ekstrom et al., 1986; Phelan, 1992; Rumberger, 1987; Suh & Suh, 2007), Farmer et al., 2004).

Sono stati anche evidenziati da recenti ricerche internazionali numerosi fattori protettivi, anch'essi ripartiti nelle tre aree sopra menzionate:

- Area A: valutazione e autovalutazione positiva del profitto accademico.
- Area B: motivazione intrinseca all'apprendimento, resilienza, risorse ambientali.
- Area C: tendenze all'azione autoprotettive: p. es. iscrizione a un tipo di scuola congruente con i propri interessi.

1. Professore ordinario. "Sapienza", Università di Roma.

2. Dottore di ricerca in Psicologia. "Sapienza", Università di Roma.

3. Dottore di ricerca in Neuroscienze. Seconda Università degli studi di Napoli.

La ricerca, che rientra nella tipologia della “ricerca-azione” e lavora su dati sia quantitativi sia qualitativi, congruentemente con i risultati della ricerca internazionale (Easton, 2007), ha assegnato un ruolo prioritario agli interventi volti a sviluppare motivazioni intrinseche allo studio (inclusa l'autorealizzazione) e una maggior consapevolezza dell'appartenenza comunitaria. Parallelamente sono state valorizzate le pratiche educative, didattiche e valutative che più coinvolgono e rendono attiva la partecipazione degli studenti.

Quali studenti sono stati considerati “dispersi”?

Le ricerche sulla “dispersione scolastica” adottano definizioni operative diverse. Nel nostro caso, in base ai dati ricevuti dalle scuole ed ai colloqui con dirigenti e insegnanti, sono stati considerati “dispersi”:

1. studenti che si sono formalmente ritirati dopo l'iscrizione e/o hanno chiesto il trasferimento ad altro istituto, in qualsiasi momento dell'a.s.;
2. studenti che hanno smesso di frequentare la scuola e risultano “non classificati” in tutte le discipline a giugno, e/o a settembre, in caso di sospensione di giudizio a giugno;
3. studenti che non sono stati ammessi all'anno successivo, a meno che non abbiano dichiarato la loro intenzione di “ripetere l'anno” nella stessa scuola.

Alcune scuole non hanno inviato i dati della situazione iniziale contestualmente alla richiesta ricevuta, ma con grande ritardo, o non li hanno mai inviati. Nelle scuole da cui sono arrivati i dati descrittivi della situazione iniziale dopo la somministrazione del questionario, si è notata la presenza di studenti che non figuravano né tra gli iscritti né tra i ritirati ma che avevano risposto in aula al questionario. Li abbiamo considerati “ritirati”. Possiamo quindi presumere che il numero dei “dispersi”, come sopra definito, sia leggermente sottostimato. Un altro limite della presente ricerca è costituito dalla mancanza di informazioni sulle strutture scolastiche o formative in cui si sono inseriti (o no) gli studenti “dispersi”.

Nelle elaborazioni è stato usato il criterio complementare positivo, cioè gli “ammessi all'anno successivo”, a giugno o a settembre, che sono un modo per quantificare il successo nel contrasto alla dispersione.

È stato anche tenuto presente un “criterio di successo” che gli insegnanti hanno segnalato con insistenza, e che si riferisce prevalentemente all'Area A (successo accademico): la proporzione di valutazioni insufficienti che variano nel periodo compreso fra l'inizio (valutazioni comunicate a gennaio o a febbraio) e la conclusione dell'anno scolastico⁴. Per

4. Sono stati presi in considerazione i voti di giugno e non quelli di settembre, per evitare i problemi posti dai casi in cui il voto di settembre era insufficiente ma lo studente era stato promosso “con voto di consiglio”.

ovviare alla mancanza di dati, non trasmessi da parte di alcune scuole, sull'intero panorama degli insegnamenti impartiti, il confronto è stato limitato ad un gruppo di quattro discipline, di cui due uguali per tutte le scuole del campione: Matematica e Inglese. A queste due discipline ne sono state aggiunte altre due, chiedendo a ciascuna scuola di scegliere due discipline "caratterizzanti", che spesso (ma non sempre) sono le stesse per tutte le classi che seguono uno stesso indirizzo. La correlazione fra la media dei voti in queste quattro discipline e l'insieme di tutte le altre è molto elevata ($r = 0,86$) nelle scuole in cui potevamo disporre di tutti i dati, e quindi possiamo ragionevolmente generalizzare all'insieme degli insegnamenti impartiti i risultati ottenuti riferendoci solo a queste quattro discipline "fondamentali", che, anche secondo l'opinione di insegnanti e dirigenti scolastici, hanno un ruolo determinante nell'indurre conseguenze pratiche sulla prosecuzione regolare del percorso scolastico o sull'abbandono. Il criterio "miglioramento" premia il lavoro particolarmente oneroso compiuto dai docenti che si trovano a lavorare nelle situazioni più difficili, con studenti scarsamente in possesso dei prerequisiti culturali desiderabili, e quindi valorizza il "contrasto alla dispersione".

In coerenza con i principi metodologici della ricerca-azione, i docenti sono stati coinvolti in un potenziamento delle loro competenze informative, didattiche, socio-psicopedagogiche, partendo dalle esperienze di "buone pratiche" già sperimentate con successo in molte delle scuole partecipanti.

Le scuole partecipanti

Sulla scia delle reazioni favorevoli all'intervento pilota del 2010, hanno accettato di partecipare alla ricerca del 2011 numerose scuole (v. CD), di varia tipologia e localizzazione.

I docenti referenti (uno o due per ogni scuola) hanno inviato dati sia di tipo generale sia di tipo individuale (studente per studente) relativi alla situazione iniziale, alle prime valutazioni (gennaio o febbraio), agli scrutini di giugno e agli scrutini di settembre, compilando una scheda Excel inviata a tutti dal CTS, per ottenere dati confrontabili.

All'inizio dell'anno scolastico (consegna delle informazioni a gennaio-febbraio) sono state richieste informazioni su: quali classi erano state scelte per la ricerca e quali erano le due discipline considerate "caratterizzanti" per le classi prescelte; l'elenco completo degli studenti iscritti a ciascuna classe; per ogni studente informazioni su sesso (per gli stranieri non sempre lo si comprende dal nome!), la data di nascita, la presenza di stati di diversa abilità o patologie connesse con problemi di apprendimento (tuttavia, nonostante fosse esplicitamente specificato, non è stato segnalato nessun caso di dipendenza o abuso

di sostanze!!!), appartenenza a famiglie in cui non si parla italiano, numero dei giorni di assenza, delle note disciplinari, delle “sospensioni”, voti in inglese, matematica, due materie caratterizzanti, condotta, numero totale delle insufficienze in qualsiasi disciplina al termine del primo trimestre o quadrimestre. Dopo gli scrutini di giugno è stato chiesto di indicare quali alunni si erano ritirati, o comunque avevano smesso di frequentare le lezioni prima della fine dell’a.s., il numero dei giorni di assenza, delle note disciplinari, delle “sospensioni” nel periodo successivo alle valutazioni iniziali, i voti in inglese, matematica, due materie caratterizzanti, condotta, numero totale delle insufficienze in qualsiasi disciplina, esito degli scrutini. A settembre è stato chiesto, oltre all’esito degli scrutini di settembre, quali corsi erano eventualmente stati tenuti dalla scuola nei mesi estivi e per ciascuno degli studenti per cui a giugno era stato sospeso il giudizio informazioni sull’eventuale frequenza ai corsi organizzati dalla scuola e il voto ottenuto nelle discipline su cui erano stati esaminati a settembre.

Anche la descrizione degli interventi educativi e didattici compiuti è stata richiesta in un formato standard, a cui alcune scuole hanno volontariamente aggiunto una descrizione più estesa.

Dai confronti tra più scuole purtroppo abbiamo dovuto escludere le informazioni che una o più scuole non avevano inviato (p. es.: numero delle assenze, note disciplinari...), anche se la letteratura internazionale e la nostra esperienza dello scorso anno le considerava importanti nella valutazione del fenomeno della dispersione.

La maggior parte delle scuole partecipanti ha inviato i dati richiesti, più o meno puntualmente.

Lo studio però è stato danneggiato dal comportamento scarsamente collaborativo di alcune scuole che non hanno conferito le informazioni necessarie a valutare l’efficacia degli interventi (in particolare: valutazioni scolastiche successive al mese di febbraio), che si sono ritirate dal progetto dopo aver usufruito della somministrazione gratuita del questionario e della consegna dei report a centinaia di studenti, che hanno conferito i dati con grande ritardo e non nella forma richiesta. Il presente contributo, comunque, è il risultato del lavoro compiuto su circa 2.000 studenti, afferenti a 26 istituti di Roma (15 diversi municipi) e Provincia (8 diversi comuni).

Nell’analisi dei dati sono state considerate prioritariamente le istituzioni scolastiche, anziché gli “indirizzi” seguiti nelle singole classi, per tener conto del fatto che le politiche di contrasto alla dispersione vengono concordate al livello più generale.

Strumenti utilizzati

Per la valutazione di fattori di rischio e protettivi non desumibili dai

dati abitualmente archiviati dalle scuole è stato utilizzato il questionario Focus 13 (Boncori, 2012; Boncori e Di Marco, 2012)⁵, messo a punto specificamente per questa ricerca sulla base del preesistente Focus 12. Il questionario è stato somministrato dagli autori del presente contributo, coadiuvati da allievi della Scuola di specializzazione in Valutazione psicologica e consulenza (*counselling*) di Sapienza, Università di Roma, e i risultati sono stati elaborati nel Laboratorio di “Test di personalità e orientamento” della stessa Università⁶. Gli insegnanti sono stati invitati a collaborare all'utilizzazione del software e hanno preso in consegna sia i report individuali per gli studenti sia i report per i docenti, con indicazioni pratiche sulla situazione delle singole classi.

Gli studenti a maggiore rischio di dispersione, come appare sia dai nostri dati sia dalla ricerca internazionale, sono caratterizzati da un maggior numero di assenze rispetto agli altri. Questo ha comportato anche una loro minore presenza il giorno in cui è stato somministrato il questionario Focus 13 (p. es.: su 338 allievi di Istituti Tecnici con indirizzi Amministrativo-Finanziari, soltanto tre degli studenti “dispersi” sono stati presenti alla somministrazione del questionario). Conseguentemente, gli studi che prendono in considerazione i fattori di rischio e protettivi valutati da Focus 13 sono stati compiuti solo all'interno di scuole in cui erano presenti alla somministrazione anche un numero rilevante di studenti a rischio.

5. Le scale di Focus 13 che danno valutazioni attinenti ai fattori di rischio sono: A. Scarsa attivazione personale per la propria carriera; B: Background culturale: risorse ambientali facilitanti il rendimento scolastico (valori alti); C: Scarsa integrazione con i Coetanei; D: Difficoltà personali (valori alti); F: Famiglia percepita come indifferente (F-); MF: Attribuzione alla famiglia di aspirazioni a una precoce occupazione (MF); P: Pressioni ambientali (valori alti); Q Quantità delle informazioni (valori bassi); I.1 - I.8 (valori bassi). Interessi non congruenti con il tipo di scuola; L2: Aspirazione a professioni esecutive e dipendenti per cui una laurea è irrilevante; L1, L2, L3 Aspirazione a professioni non precisate: Valori bassi o conflittuali; E: Estranei adulti (fra cui gli insegnanti) percepiti come irrilevanti (E-); O: Opposizione all'istituzione educativa (valori alti); R: Resilienza (valori bassi); Z: Autovalutazioni del profitto basse; Le scale di Focus 13 che valutano fattori protettivi sono: A: Alta attivazione personale per la propria carriera; B: Background culturale: risorse ambientali facilitanti il rendimento scolastico (valori alti); R Resilienza (valori alti); C: Coetanei considerati importanti (C+); F: Famiglia percepita come importante (F+); MF Attribuzione alla famiglia di aspirazioni a uno status lavorativo elevato (MF+); E: Estranei adulti (fra cui gli insegnanti) percepiti come autorevoli (E+); P: Pressioni ambientali (valori bassi); Q: Quantità delle informazioni (valori alti); U: Utilizzazione dell'informazione pubblica (valori alti); I.1 - I.8 (valori alti). Interessi congruenti con il tipo di scuola; L1 Aspirazione a professioni per cui è necessaria una laurea (valori alti); L3 Aspirazione per attività imprenditoriali o libera professione (valori alti); O: Opposizione all'istituzione educativa (valori bassi); Z Autovalutazioni del profitto alte.

6. Somministrazione, elaborazione dei dati e restituzione dei report alle scuole sono stati coordinati dalle psicologhe dr. Veronica Aprile, dr. Eliza Jakubiak, specializzanda della SSVPC, e dr. Bianca Crocamo.

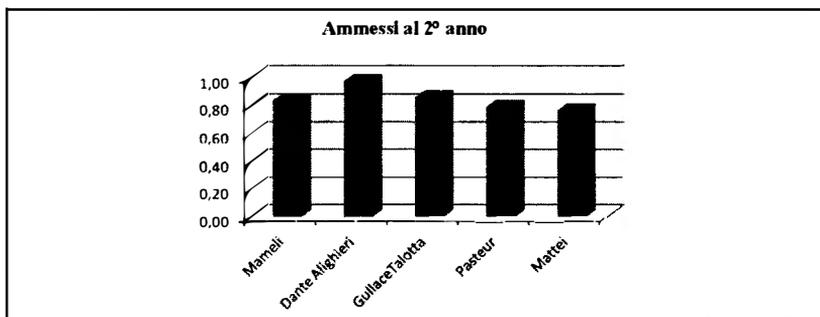
Liceo classico e Liceo Scientifico

Nei Licei Classico e Scientifico affluisce una popolazione studentesca che tradizionalmente è stata preselezionata dalla Scuola secondaria di primo grado o dalla famiglia come potenzialmente più dotata accademicamente.

Nel nostro campione, inizialmente⁷, erano presenti due Licei Classici frequentati in prevalenza da figli di professionisti della capitale (Dante Alighieri e Mameli), tre Licei Scientifici in zone residenziali (Croce, V Municipio; Gullace Talotta, X Municipio) e Pasteur (XIX Municipio) ed un IIS con Liceo Scientifico e Liceo Linguistico della Provincia (Mattei di Cerveteri), per un totale di 12 sezioni scolastiche, con 318 studenti, di cui il 53% maschi. In asserita dei dati sul Croce (che ha usufruito comunque del questionario Focus 13), abbiamo operato sui dati di 10 sezioni, con complessivi 273 studenti, di cui il 50% maschi.

I risultati nelle diverse scuole

Le ammissioni al 2° anno sono il primo risultato da evidenziare. La proporzione di studenti ammessi al 2° anno è elevata in tutte e cinque le scuole confrontate: in media, l'84%. Il Dante Alighieri ha la proporzione più elevata (98%) e il Mattei la più modesta (77%)⁸, il Mameli l'84%, il Gullace Talotta l'86%, il Pasteur il 79%. Comunque, tutti i valori osservati nelle scuole del nostro campione sono più elevati rispetto alla percentuale degli ammessi al 2° anno rilevata dalla Provincia di Roma per il 1° anno dell'istruzione liceale: 64,19% (vedi appendice).

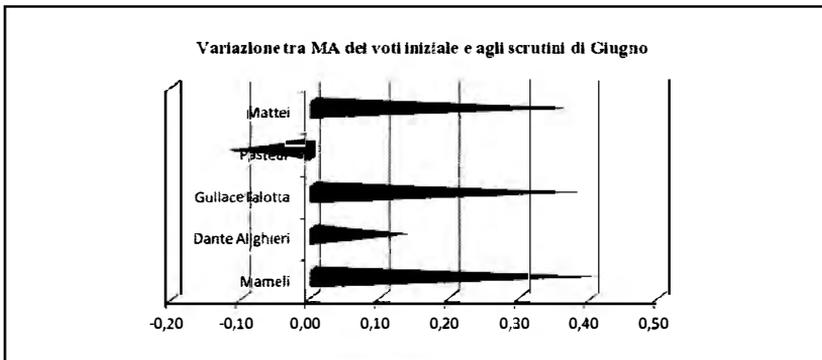


7. Non ci sono pervenuti dati completi dal Liceo Croce. I dati del Dante Alighieri sono stati raccolti dal CTS (prof.ssa L. Cantatore e segreteria dell'Assessore), e quelli degli altri Licei dai referenti prof. A. Conti (Gullace Talotta), R. Caradonna (Mameli), Q. Donnini (Mattei), N. Botti e A. Rosati (Pasteur).

8. L'ANOVA per 4 e 267 gdl dà il risultato $F = 2,62$ ($p = 0,035$) e l'analisi post-hoc (test HSD di Tukey, software Statistica) evidenzia come unica differenza statisticamente significativa ($p < 0,05$) quella tra il Mattei ($MA = 0,77$) e il Dante Alighieri ($MA = 0,98$).

Le differenze fra scuole, sotto questo aspetto, sono statisticamente significative soltanto fra il Dante Alighieri e il Mattei: Mameli, Dante, Gullace Talotta e Pasteur hanno valori non significativamente diversi tra loro. Vedremo in seguito quali possono essere i fattori alla base di queste differenze.

Se si assume come criterio di confronto il “miglioramento” osservato tra le valutazioni del profitto del mese di gennaio/febbraio e quelle di giugno, il quadro comparativo dell’efficienza delle scuole confrontate appare diverso.



Il Mameli è la scuola che ha ottenuto il maggior incremento rispetto alle valutazioni iniziali, seguito a breve distanza dal Gullace Talotta e dal Mattei. Nel Liceo Pasteur si osserva un decremento delle valutazioni medie.

Situazione iniziale nelle quattro scuole

Le quattro scuole considerate differiscono tra loro in misura statisticamente significativa sotto alcuni aspetti importanti della “situazione iniziale”, su cui la scuola non può influire direttamente ma con cui deve confrontarsi⁹.

Le informazioni più interessanti riguardano caratteristiche dell’area psico-socio-culturale raccolte con il questionario Focus 13, e che quindi non riguardano il Dante Alighieri, la cui popolazione possiamo considerare affine a quella del Mameli.

9. La tabella con i risultati completi dell’ANOVA a una via e delle analisi post-hoc, eseguite mediante il software Statistica applicando il test HSD di Tukey con l’algoritmo di Spjotvoll-Stoline per tener conto della diversa numerosità degli studenti delle quattro scuole. Le scuole che hanno valori medi non presenti nella tabella o che non vengono menzionate in questo commento non hanno inviato dati riguardo al fatto considerato.

Il *background* socio-culturale (scala B di Focus 13): gli studenti del Mameli appartengono a **famiglie di livello socio-culturale più elevato**¹⁰ (B = 7,84) rispetto a quelle degli studenti iscritti al Gullace Talotta (B = 6,36), al Pasteur (B = 6,36) e al Mattei (B = 6,28).

Congruentemente con le connotazioni della famiglia di appartenenza, gli studenti del Mameli manifestano più frequentemente degli altri¹¹ **aspirazioni a livello culturale e professionale elevato** (scala L1 = 7,22 per il Mameli, 6,09 per il Gullace Talotta, 6,08 per il Pasteur e 6,35 per il Mattei), nonostante queste aspirazioni siano più frequenti rispetto a quanto rilevato tra gli studenti di altri tipi di scuola e di istituto (la MA generale di tutti i punteggi di Focus 13 è 5).

Anche la **motivazione attribuita alla famiglia per la carriera accademico-professionale dei figli** (scala MF di Focus 13) è più elevata tra le famiglie del Mameli (MF = 5,47) e del Mattei (MF = 5,67) che del Gullace Talotta (MF = 4,65) e del Pasteur (MF = 4,84), che non differiscono significativamente fra loro.

Quanto a **pressioni familiari percepite** (scala P di Focus 13), gli studenti del Mameli¹² (P = 5,86) e del Mattei (P = 5,08) si sentono sottoposti a pressioni riguardanti gli studi e la carriera più degli studenti del Gullace Talotta (P = 4,60) e del Pasteur (P = 4,39).

L'adesione al nucleo familiare e ai suoi valori (scala F di Focus 13) in tutte e quattro i Licei è superiore alla media, ma è più forte fra gli studenti del Mameli¹³ (F = 6,39) e del Mattei (F = 5,85) che tra quelli delle altre scuole, e in particolare del Gullace Talotta (F = 5,28).

Un'altra dimensione in cui le quattro scuole differiscono riguarda la **congruenza fra interessi della vita quotidiana e caratterizzazione degli studi intrapresi**: gli studenti del Liceo classico Mameli (scala I.1c-interessi culturali = 5,20), e del Liceo linguistico Mattei (media tra scala I.1c-interessi culturali e scala I.4p-interessi per attività educative e sociali = 5,60) manifestano interessi più congruenti con il tipo di studi intrapreso rispetto agli studenti dei due Licei scientifici (media tra scala I.1c-interessi culturali e scala I.7t-interessi matematici e tecnico-scientifici), che per gli studenti del Gullace Talotta¹⁴ sono di livello medio

10. Le differenze ai test post hoc sopra menzionati consentono di escludere l'ipotesi di differenze casuali a livelli di probabilità $p < 0,01$ con tutte e tre le altre scuole.

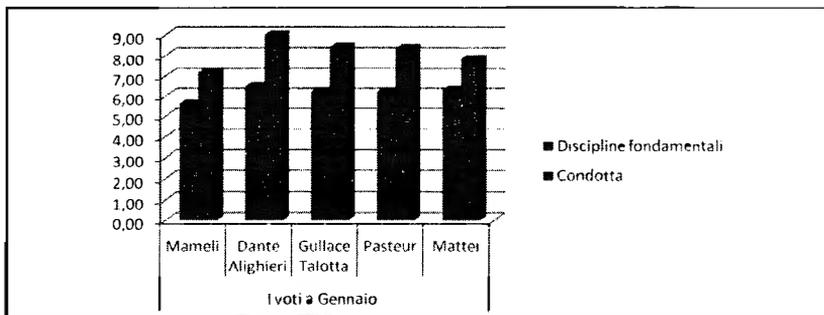
11. La differenza nella scala L1 al test post hoc sopra menzionato consente di escludere l'ipotesi di differenze casuali a un livello di probabilità $p < 0,05$ tra Mameli e Gullace Talotta, mentre le differenze tra Mameli e le altre scuole non raggiungono questo livello di probabilità a causa della ridotta numerosità dei campioni.

12. Le differenze ai test post hoc sopra menzionati consentono di escludere l'ipotesi di differenze casuali a livelli di probabilità $p = 0,01$ con il Gullace Talotta e il Pasteur.

13. Fra il Mameli e il Gullace Talotta la differenza al test post hoc sopra menzionato consente di escludere l'ipotesi di differenze casuali a livelli di probabilità $p < 0,05$.

14. Soltanto Gullace Talotta e Mattei non differiscono in misura statisticamente significativa tra loro, mentre tutte le altre differenze fra scuole, sotto l'aspetto della congruenza degli interessi, sono statisticamente differenti a livello $p < 0,01$.

(4,97) e per gli studenti del Pasteur di livello inferiore alla media (3,41). In questa situazione personale e familiare si collocano le medie dei voti¹⁵ (al Dante Alighieri 6,47, ai Mattei 6,30, al Gullace Talotta 6,23, al Pasteur 6,21, al Mameli 5,62) e il voto in condotta a inizio d'anno (al Dante Alighieri 9,00, al Mattei 7,83, al Gullace Talotta 8,42, al Pasteur 8,3, al Mameli 7,18)¹⁶. Le scuole non ci hanno dato comunicazioni sui criteri di valutazione adottati. Tuttavia, con riferimento al “miglioramento dei voti” disciplinari da gennaio a giugno, possiamo presumere che al Dante Alighieri siano migliorati poco perché già vicini al massimo e che al Pasteur forse i docenti hanno ritenuto di “incoraggiare” gli studenti che vedevano poco interessati.



Fattori di rischio e fattori protettivi

Nei Licei il contrasto alla dispersione ha connotazioni diverse rispetto a quelle che assume negli Istituti professionali o tecnici, a cui gli alunni si iscrivono provenendo da ambienti socioculturali diversi e sulla base di auto- ed eterovalutazioni meno ambiziose. Gli studenti che si iscrivono e non arrivano ad avere una valutazione al 1° trimestre o quadrimestre sono circa il 3% nell'insieme del campione e quelli che non hanno una valutazione agli scrutini di giugno sono circa il 2%. Le informazioni raccolte ci dicono che tutti avevano o molte insufficienze o “non classificato” già al 1° trimestre, unite a molte assenze.

Per quel che riguarda il Mameli, l'analisi statistica ha evidenziato che per tutte e due le sezioni i fattori più connessi con la mancata ammissione al 2° anno sono le basse valutazioni a inizio d'anno, sia

15. Con riferimento ai soli insegnamenti di Matematica, Inglese, due discipline caratterizzanti

16. Le differenze ai test post hoc sopra menzionati consentono di escludere l'ipotesi di differenze casuali a livelli di probabilità $p < 0,05$ fra il Mameli e tutte le altre scuole per le medie dei voti negli insegnamenti e $p < 0,01$ per il voto in condotta fra il Mameli e tutte le altre scuole e fra il Dante Alighieri e il Mattei.

nelle quattro discipline “fondamentali” (dove la MA degli ammessi è 5,78 a fronte del 4,32 dei non ammessi) sia in condotta (MA degli ammessi 7,65 a fronte del 4,32 dei non ammessi). Gli ammessi differiscono dai non ammessi anche per un minor numero di problemi personali e familiari: nella scala D di Focus 13 il punteggio medio degli ammessi è 3,84, mentre per i non ammessi è 5,83¹⁷ e anche la capacità di fronteggiare i problemi da parte degli ammessi (scala Resilienza di Focus 13) appare superiore alla media (5,91), mentre per i non ammessi è inferiore alla media (4,33). Questi dati, che potrebbero essere in connessione con i bassi voti in condotta, confermano l'utilità degli interventi prevalentemente di tipo psico-sociale compiuti dalla scuola e l'esigenza posta dalla referente prof.ssa R. Caradonna di predisporre anche interventi specifici per l'incremento della Resilienza.

Anche al Mattei le difficoltà personali hanno avuto un ruolo importante: nella scala D di Focus 13 il punteggio medio degli ammessi è 3,64, mentre per i non ammessi è 5,17. Se esaminiamo i profili dei due dispersi del Mattei (tutti e due maschi) troviamo che uno dei due profili è caratterizzato da un punteggio D = 9, che indica la presenza di molte difficoltà personali e familiari, e da un punteggio Resilienza = 3, che ci dice una scarsa capacità di affrontarle e di trovare risorse positive nell'ambiente, l'altro profilo è caratterizzato da interessi molto bassi (voto 2 o 3) in qualsiasi campo disciplinare, da scarse motivazioni familiari per la sua carriera scolastica (MF = 3) e da scarsa integrazione con i coetanei (C = 2). C'è anche un problema specifico riguardante gli studenti che in famiglia parlano una lingua diversa dall'italiano: sono in maggior proporzione fra i “non ammessi” (5 stranieri su 12) che non fra gli “ammessi” (4 stranieri su 43): anche se la relazione della scuola ci dice che gli stranieri sono ben integrati, sarebbe forse utile approfondire i problemi di questa minoranza e predisporre interventi specifici.

Gli studenti “non ammessi” del Mattei sono caratterizzati anche da aspetti motivazionali meritevoli di attenzione: oltre al modesto livello medio di interessi congruenti con la caratterizzazione della scuola, c'è una proporzione superiore alla media di studenti che hanno un atteggiamento di opposizione verso la scuola (scala O di Focus 13 = 5,75, mentre per gli ammessi troviamo 4,25) e di studenti che aspirano prevalentemente a una carriera scolastica breve, seguita da un posto di lavoro dipendente (scala L2 di Focus 13 = 5,58, mentre per gli ammessi troviamo 3,77). Sarebbe quindi opportuno affiancare agli interventi prevalentemente didattici attuati dalla scuola anche interventi specificamente mirati al potenziamento degli interessi intrinseci e attivare contatti più personali con gli studenti oppositivi, in modo da ridurre anche i problemi comportamentali.

17. L'ANOVA per 1 e 47 gdl dà il risultato $F = 9,42$ ($p = 0,004$).

I Licei delle Scienze Umane

Nel nostro campione iniziale gli Istituti con prevalenza o presenza dell'indirizzo "Liceo delle Scienze Umane" includevano una scuola di Ariccia (Joyce), presente con 4 sezioni (una a indirizzo "L. Scienze Umane" e tre a indirizzo "Liceo Linguistico") e 110 studenti (17% maschi), una scuola del XIX municipio di Roma (Gassman), presente con 10 sezioni (5 a indirizzo "L. Scienze Umane", due a indirizzo "Liceo Linguistico" e due a indirizzo "L. delle Scienze Applicate") e 281 studenti (21% maschi) e una, il Piaget, con sedi nel VI e nel VII municipio, presente con due sezioni a indirizzo "Liceo Sociale": 53 studenti di cui l'11% maschi. Solo quest'ultima scuola ha conferito tutti i dati necessari allo studio, grazie alla referente Prof.ssa A. Coricciati, che ha anche coordinato varie attività di contrasto alla dispersione. Nelle altre due scuole (14 sezioni con circa 400 studenti) è stato somministrato ed elaborato dal personale universitario il questionario Focus 13, i cui report sono stati consegnati alle scuole e utilizzati dai docenti per il riorientamento, senza che però ricevessimo i dati necessari per valutare l'efficacia delle iniziative.

I risultati delle elaborazioni sui dati del Piaget sono comunque molto utili.

Congruentemente con le numerose e varie azioni di contrasto alla dispersione poste in atto dalla scuola, nessun allievo risulta "disperso" e due nuovi alunni si sono aggiunti in corso d'anno, il che caratterizza l'istituto come una scuola che "accoglie" i dispersi. Il 43% degli studenti non sono stati ammessi al 2° anno (nei licei della Provincia di Roma la proporzione dei non ammessi è di poco inferiore: 35,81%), ma il 49% hanno recuperato una o più insufficienze fra gennaio e giugno. La media delle insufficienze recuperate nei quattro insegnamenti "fondamentali" è 2,18 e non si è registrato nessun incremento delle insufficienze in corso d'anno.

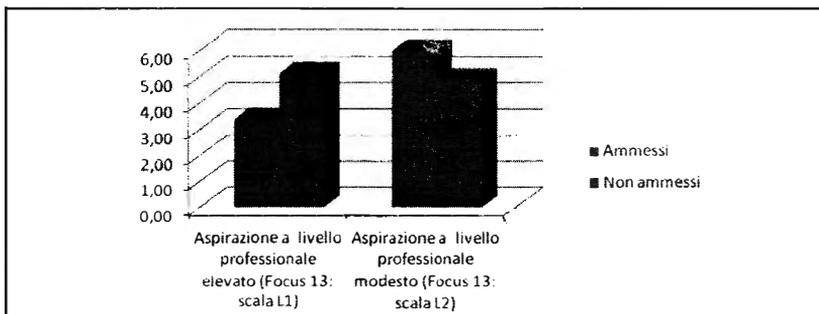
Il fattore dell'area A ("rischio accademico") significativamente associato alla riuscita scolastica¹⁸ risulta essere la media dei voti al 1° trimestre (3,54 per i non ammessi e 5,28 per gli ammessi), ma non altrettanto significativo è l'effetto dell'autovalutazione del profitto, che appare inferiore alla media generale (5) sia fra gli ammessi (3,90) sia fra i non ammessi (2,83). Forse si potrebbe fare qualcosa in più per stimolare negli studenti l'autostima con riferimento alle proprie capacità. Nell'area B il fattore di rischio significativo è il numero delle assenze¹⁹ (in media 27 giorni fra i non ammessi e 16 fra gli ammessi), mentre i fattori di protezione efficaci risultano essere il Background familiare²⁰ (B di Focus 13: MA = 4,00 fra i non ammessi e MA = 5,44 fra gli ammes-

18. L'ANOVA per 1 e 49 gdl dà il risultato $F = 19,96$ ($p < 0,001$).

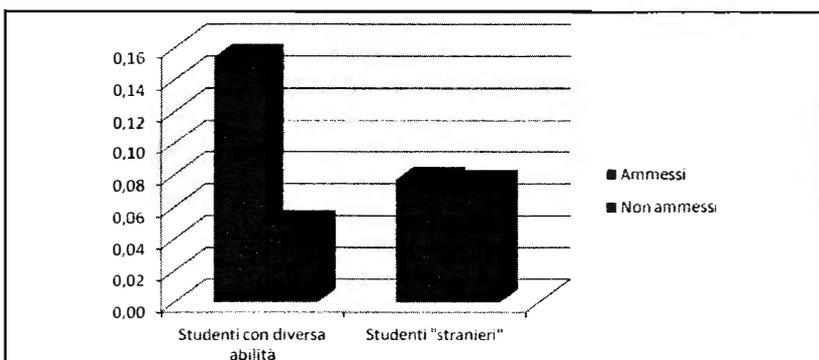
19. L'ANOVA per 1 e 51 gdl dà il risultato $F = 12,16$ ($p < 0,001$).

20. L'ANOVA per 1 e 45 gdl dà il risultato $F = 3,95$ ($p = 0,05$).

si), l'aspirazione a raggiungere un livello professionale elevato²¹ (L1 di Focus 13: MA = 3,38 fra i non ammessi e MA = 5,12 fra gli ammessi) e l'intenzione di proseguire gli studi (Item 13 di Focus 13: MA = 3,08 fra i non ammessi e MA = 4,17 fra gli ammessi: in questo caso la MA generale è 3).



Non appaiono invece associati a differenze significative nelle percentuali di ammissione né i problemi di diversa abilità (anche se c'è una differenza è tale da non indurre a confutare l'ipotesi di casualità) né l'appartenenza a famiglie in cui non si parla italiano (la scuola aveva predisposto corsi di italiano di 1° e 2° livello per quest'ultima categoria di studenti).



Il rischio dell'area C (problemi comportamentali) sembra aver avuto un ruolo importante negli insuccessi: il voto in condotta a giugno²² è risultato in media 6,69 fra i non ammessi e 7,88 fra gli ammessi. Il fattore di protezione implicitamente dato da interessi congruenti con la caratterizzazione della scuola (in questo caso: forti interessi pro socia-

21. L'ANOVA per 1 e 45 gdl dà il risultato $F = 4,70$ ($p < 0,05$).

22. L'ANOVA per 1 e 51 gdl dà il risultato $F = 8,01$ ($p < 0,01$).

li) non appare significativamente rilevante, ma è da notare che (forse in connessione con gli interventi di riorientamento?) tra i diversi tipi di interesse presenti nella scolaresca esaminata solo l'area degli interessi pro sociali ha valori superiori a quelli della media dell'intero campione (MA = 6,47 nella scala I.4p di Focus 13), mentre nelle altre aree considerate gli interessi di questi studenti sono appena medi (interessi culturali, scala I.1c, interessi artistici (scala I.3a) o inferiori alla media (Interessi per studi istituzionali, scala I.5i, Interessi sportivi, scala I.6s, Interessi tecnici, scala I.7t).

Licei artistici²³

Il campione iniziale delle scuole secondarie centrate sull'educazione artistica comprendeva il Liceo artistico di via Ripetta (due sezioni della sede centrale, I Municipio, e due della succursale, II Municipio), un istituto del X Municipio (Argan) ed uno situato nel comune di Pomezia, (ISA Pomezia) presente con due sezioni. Complessivamente, 178 studenti, di cui il 38% maschi, ripartiti fra sette sezioni. Successivamente è venuta meno la partecipazione dell'Argan, ai cui studenti comunque è stato somministrato Focus 13, e sono rimaste sei sezioni, con 147 studenti (37% maschi).

Il Liceo artistico ISA di Pomezia è rappresentato da 52 soggetti, di cui il 38% maschi, la sede centrale del Liceo Artistico Ripetta è rappresentata da 43 soggetti (33% maschi) e la succursale è rappresentata da 49 soggetti (41% maschi).

L'insieme delle scuole con questo indirizzo si caratterizza con un numero elevato di studenti "in ritardo" (37, pari al 25% circa: nella 1° classe c'è anche un ragazzo di 18 anni) e pochi in anticipo (7, cioè il 5%). Sembrerebbe quindi che per una proporzione non trascurabile di allievi questo tipo di scuola sia una "seconda scelta" dopo precedenti insuccessi, come fa sospettare anche il valore non elevato degli interessi artistici (scala I.3a di Focus 13: su una scala da 1 a 10 i non ammessi hanno un punteggio medio 4,13 e gli ammessi 5,21, poco superiore alla media di questi punteggi in tutto l'insieme delle scuole da noi esaminate nel corso di due anni). Modesta è invece la presenza di studenti "diversamente abili" (11, pari al 7,38%) e provenienti da famiglie in cui non si parla italiano (9, pari al 6,04%).

Risultati riguardanti il criterio "ammissione al 2° anno"

I risultati globali dell'insieme delle scuole a indirizzo artistico nel

²³ Di questo paragrafo è autore principale Marco La Marra.

nostro campione, evidenziano un 72% di ammessi al 2° anno (senza che l'ANOVA evidenzi differenze statisticamente significative all'interno delle scuole), a fronte di un 58% rilevato nell'insieme di tutte le scuole della Provincia (v. CD allegato) per l'ammissione al 2° anno nella tipologia "Istruzione artistica".

I fattori che influiscono significativamente sui risultati positivi sono, per quel che riguarda il rischio accademico (area "A"):

- il fatto di avere un'età superiore a quella regolare (0,5% dei non ammessi e 0,15% degli ammessi);
- valutazioni medie insufficienti al primo trimestre o quadrimestre (sull'insieme degli insegnamenti: 7,14% dei non ammessi e 2,98% degli ammessi) e più in generale la media dei voti al primo trimestre o quadrimestre (è 4,23 per i non ammessi e 5,9 per gli ammessi) ed anche l'autoefficacia percepita (scala Z di Focus 13: su una scala da 1 a 10 i non ammessi si attribuiscono un punteggio medio 3,19 e gli ammessi 4,65).

Nell'area "B" (fattori psico-sociali) hanno un peso significativo i fattori di rischio costituiti da:

- diversa abilità, che sembra agire come fattore di svantaggio per i "normali" (nessuno studente "diversamente abile" è presente fra i non ammessi);
- appartenenza a famiglie in cui non si parla italiano (0,15% fra i non ammessi e 0,04% fra gli ammessi);
- il numero complessivo dei giorni di assenza (in media 57,23 giorni fra i non ammessi e 27,31 fra gli ammessi);
- il peso di difficoltà personali e familiari di vario tipo (scala D di Focus 13: su una scala da 1 a 10 i non ammessi si attribuiscono un punteggio medio 5,52 e gli ammessi 4,18);
- attribuzione alla famiglia di scarsa motivazione per la carriera accademico-professionale dei figli (scala MF di Focus 13: su una scala da 1 a 10 i non ammessi si attribuiscono un punteggio medio 3,74 e gli ammessi 4,64).

Ha invece un effetto "protettivo" l'intenzione di proseguire gli studi (item 13 di Focus 13: su una scala da 1 a 5 i non ammessi si attribuiscono un punteggio medio 3,59 e gli ammessi 4,38).

I dati appena riferiti sono congruenti con la pianificazione da parte delle scuole di un insieme di azioni per far recepire agli studenti il POF e dare molta attenzione al "recupero" delle competenze di base.

Differenze tra gli istituti rispetto al miglioramento tra inizio e fine d'anno

Per valutare l'efficienza delle iniziative attuate dalle scuole del campione per contrastare la dispersione, è utile considerare anche la quantità di

“insufficienze” recuperate tra l’inizio e la fine dell’anno scolastico. Come riportato in Figura 1, l’istituto ISA di Pomezia riporta un “recupero” maggiore, e statisticamente significativo, delle insufficienze riportate tra febbraio e giugno rispetto agli alunni della sede centrale del Liceo Ripetta. Tale dato è particolarmente significativo in considerazione del fatto che gli stessi alunni, nelle valutazioni comunicate a Febbraio, riportavano un fattore di rischio legato alle insufficienze scolastiche, statisticamente maggiore rispetto ai gruppi con i quali si esegue il confronto (Figura 2).

Figura 1: Criterio 10 – “Recupero” delle insufficienze fra Gennaio e Giugno

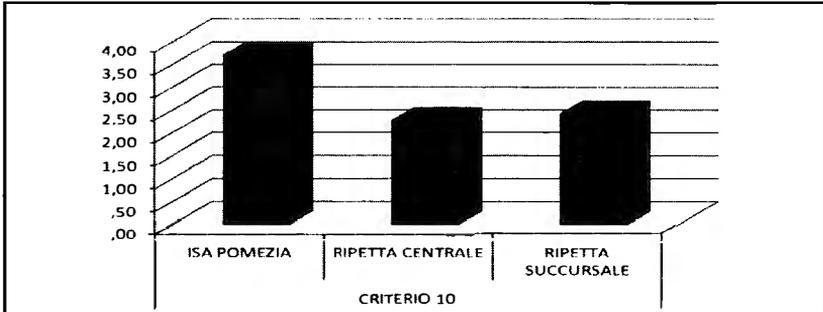
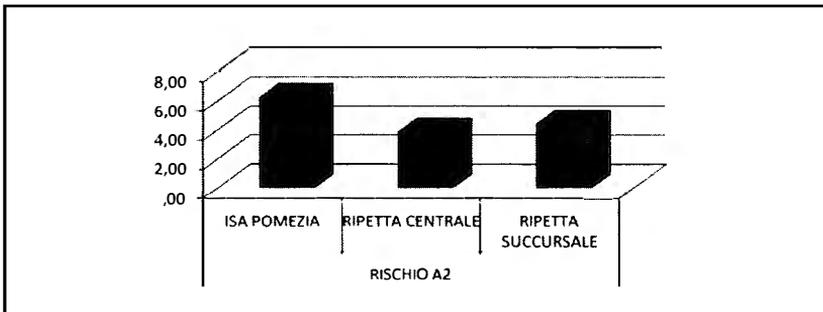


Figura 2: Rischio A2- punteggi medi delle insufficienze riportate a Gennaio



La scuola di Pomezia, come risulta dalla relazione della referente prof.ssa P. Ferrantelli, ha dedicato molto impegno a individuare i settori di base carente e a predisporre fin dall’inizio dell’anno (dicembre) interventi di recupero a vari livelli (classe, sottogruppi, “sportello”). Anche il Liceo di via Ripetta, come riferiscono i referenti prof. A.M. Viligiardi (sede centrale) e E. De Dominicis (sede succursale), ha predisposto interventi, prevalentemente articolati su piccoli gruppi e per alcune discipline (matematica, inglese, disegno geometrico) in sede extracurricolare. Confrontando le relazioni inviate dalle due scuole, si evidenziano alcune differenze strutturali interessanti: la scuola di

Pomezia ha assegnato al “recupero” un’ apposita figura strumentale ed ha operato a livello più capillare: gruppi composti al massimo da tre studenti, utilizzazione di materiali o test specifici per il recupero individuale anche durante le attività di classe.

Analisi dei fattori di rischio

Del “rischio accademico” (Area A) si è già parlato.

Per quel che riguarda l’Area B (“rischio socio-culturale”) sono state osservate più differenze significative fra le scuole osservate.

Il “rischio socio-culturale” nel campione dell’istruzione artistica

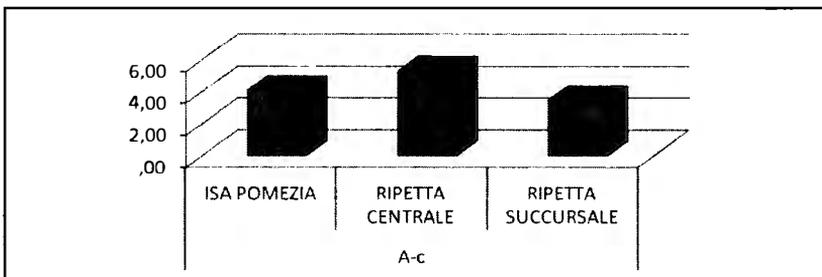
Per quel che riguarda alcuni aspetti psico-socio-culturali, le scuole considerate differiscono fra loro.

Cominciamo da alcuni aspetti riguardanti l’orientamento.

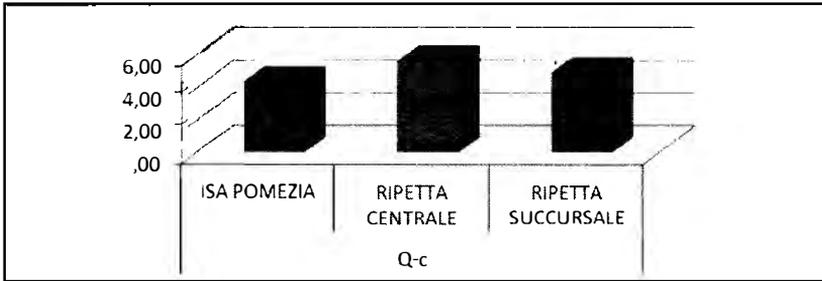
Come si evince dai confronti delle medie riportate in Figura 6, gli alunni della sede centrale del Liceo artistico Ripetta riportano un punteggio statisticamente maggiore alla scala A di Focus 13 “Attivazione personale”, rispetto agli alunni appartenenti alla sede succursale dello stesso istituto.

Tale punteggio evidenzia una maggiore attivazione nell’affrontare i problemi in prima persona.

Scala A – Attivazione Personale (Scala A di Focus 13)

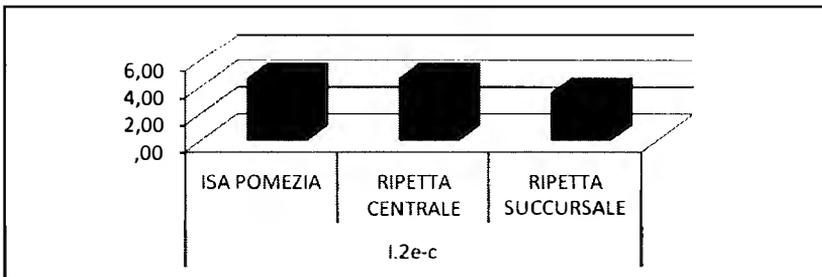


Il maggior livello di attivazione personale nel prendere decisioni sulla propria carriera si evidenzia anche dal possesso di una maggiore quantità di informazioni riguardo alle opzioni di studio e formative dopo il completamento della scuola secondaria di primo grado (scala Q di Focus 13). La scala Q, a differenza di tutte le altre contenute nel questionario, è una misura di “profitto”: valuta le conoscenze possedute dai ragazzi riguardo alle opzioni di scelta che si presentano durante il percorso scolastico.

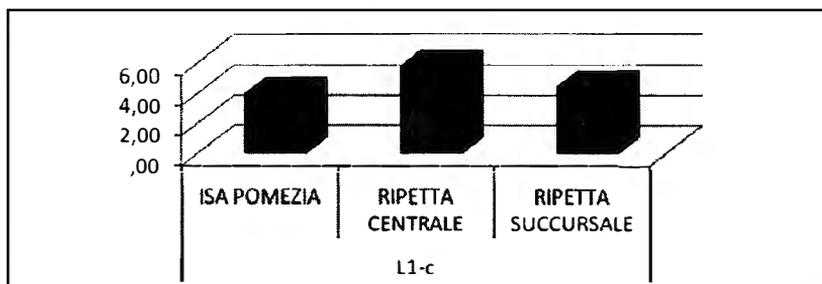
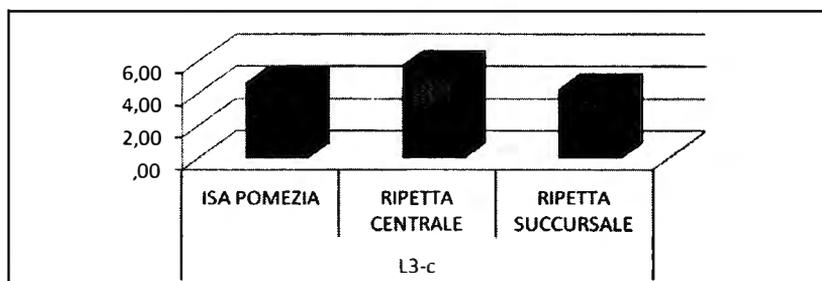
Quantità delle informazioni (Scala Q)

Gli alunni della sede centrale del Liceo artistico di v. Ripetta hanno anche un punteggio statisticamente più elevato, rispetto a quelli delle altre due sedi, nella Scala L1 di Focus 13, "Aspirazione a professioni per cui è necessaria una laurea" e nella scala L3 dello stesso questionario, che valuta la presenza di aspirazioni a un "Lavoro indipendente-professionistico".

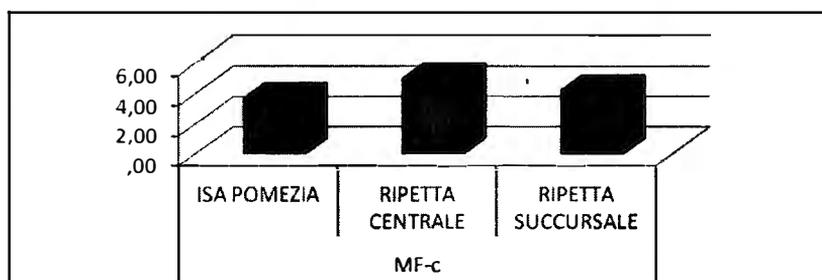
Fra gli studenti delle diverse istituzioni considerate, abbiamo osservato anche differenze statisticamente significative nel livello di riflessione sugli aspetti economici della scelta accademico-professionale.

Attenzione agli aspetti economici delle carriere (Scala I.2e)

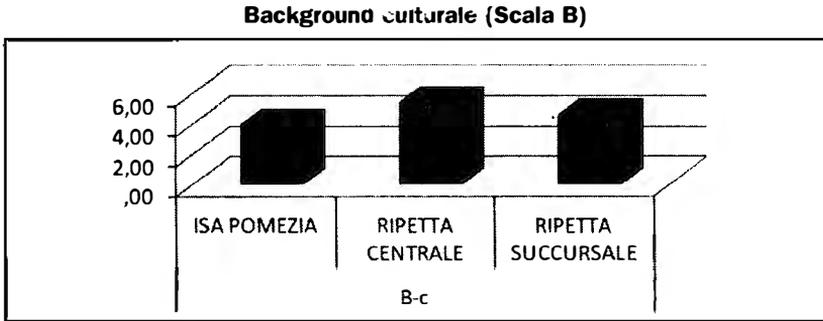
Come si evince dai confronti delle medie riportate in Figura 10, gli alunni della sede succursale del Liceo Artistico di via Ripetta riportano un punteggio statisticamente inferiore alla Scala I.2e "Attenzione agli aspetti economici delle carriere", rispetto agli alunni afferenti alle altre due sedi. Anche se questo dato potrebbe essere in connessione con la collocazione della scuola in una zona residenziale di alto livello socio-economico (Parioli), potrebbe essere utile per la maturazione generale degli studenti arrivare a idee più chiare anche sotto questo aspetto.

Aspirazione a professioni per cui è necessaria una laurea (Scala L1)**Aspirazione a lavoro indipendente-professionistico (Scala L3)**

Queste tipologie di aspirazione professionale vengono anche attribuite dagli studenti di v. Ripetta sede centrale a'ie loro famiglie di origine (scala MF di Focus 13) con maggior intensità rispetto a quel che fanno gli studenti delle altre sedi.

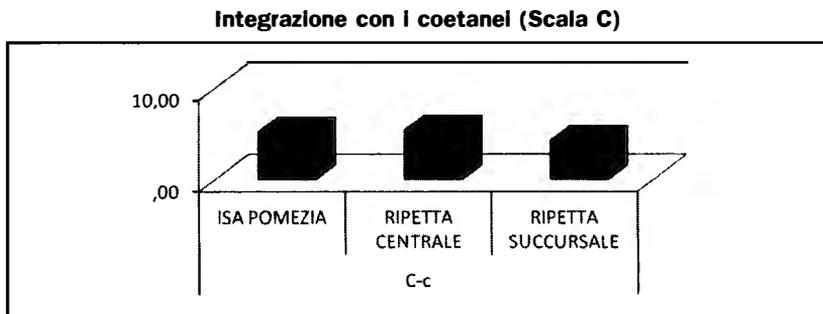
Attribuzione alla famiglia di aspirazioni a uno status lavorativo elevato (Scala MF)

La maggior motivazione delle famiglie nei confronti della prosecuzione degli studi da parte dei figli potrebbe anche essere in rapporto con il fatto che gli studenti di v. Ripetta provengono da famiglie che mediamente hanno un livello socio-culturale più elevato rispetto alle famiglie di cui fanno parte gli studenti delle altre due sedi (scala B di Focus 13).



Tra i fattori “protettivi” evidenziati dalla letteratura internazionale sono presenti vari aspetti attinenti all’**integrazione sociale**, alla “costruzione di una comunità”, come è stato sottolineato anche in uno dei seminari tenuti con i referenti della ricerca “Gli ultimi per primi”.

Per quel che riguarda l’integrazione con i coetanei (valutata dalla Scala C di Focus 13, “importanza ai coetanei”) le situazioni relativamente migliori si osservano nell’Istituto di Pomezia e nella sede di via Ripetta (rispettivamente, MA = 5,33 e 5,51), mentre nella succursale di via Ripetta troviamo valori inferiori alla media generale del campione (MA = 4,39). Sappiamo dalla relazione della referente prof. P. Ferrantelli²⁴ che nella scuola di Pomezia sono stati pianificati e attuati interventi con questa finalità, sia in orario scolastico sia extrascolastico, che nei giorni in cui il questionario venne somministrato erano ancora in corso. Interventi di questo tipo potrebbero essere utili anche in altre scuole.

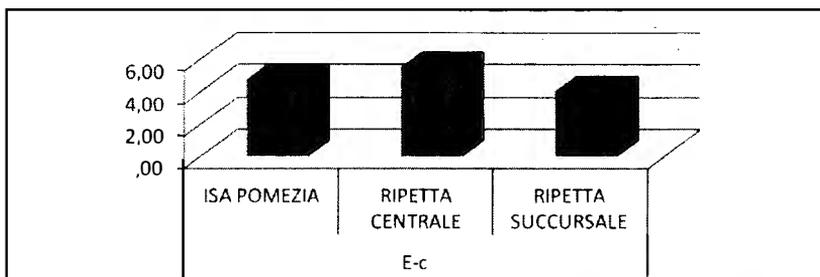


Gli interventi attivati dalla scuola a beneficio degli alunni possono avere come risultato collaterale anche un miglioramento dell’atteggia-

24. Oltre alle attività sportive (torneo di calcetto) e di pallavolo che ha coinvolto anche altre scuole sono attivi due progetti: uno di ricerca storico letteraria, l’altro è un corso di animazione. Possono partecipare studenti di tutte le classi e, tranne le partite, si svolgono in orario pomeridiano.”

mento degli studenti nei confronti degli insegnanti, che noi abbiamo incluso nella categoria “Estranei adulti percepiti come autorevoli” (Focus 13, scala E). Come si evince dai confronti delle medie riportate in Figura 9, gli alunni dell’ISA di Pomezia e della sede centrale di via Ripetta riportano un punteggio statisticamente maggiore alla Scala E “Estranei adulti percepiti come autorevoli”, rispetto agli alunni afferenti alla sede succursale dello stesso istituto.

Estranei adulti percepiti come autorevoli (Scala E)

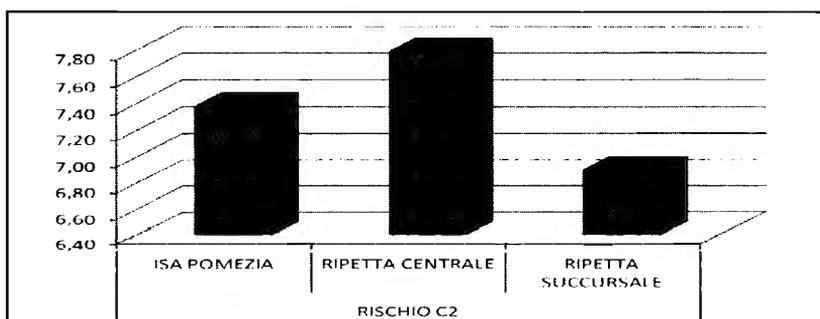


Il “Rischio comportamentale”

L’area di rischio C (“Rischio comportamentale”), come si è detto all’inizio di questo paragrafo, ha un ruolo significativo sulla dispersione scolastica.

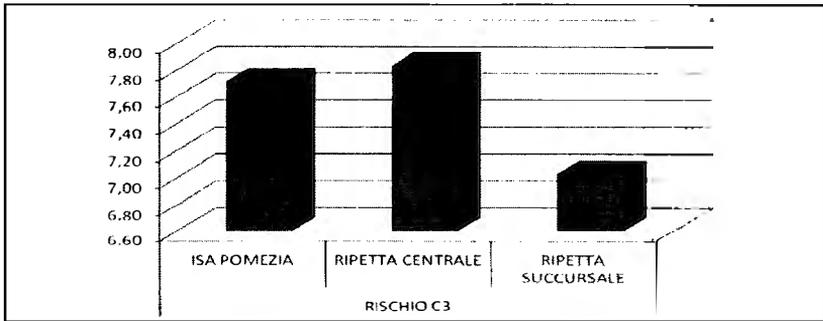
Fra le scuole del nostro campione ci sono differenze statisticamente significative: la sede succursale di via Ripetta sembra avere più problemi delle altre due sedi sotto questo aspetto, come viene evidenziato dai voti in condotta e dal numero delle note disciplinari.

Rischio comportamentale - voto in condotta 1° trimestre/quadrimestre



La situazione di rischio comportamentale evidenziata dai voti in condotta del primo trimestre/quadrimestre rappresentava già un elemento di allarme.

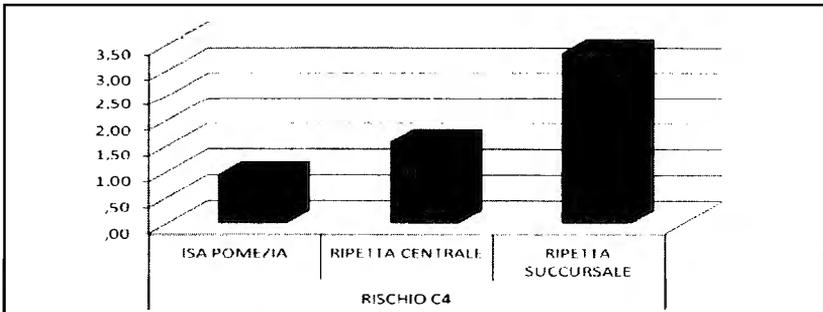
Rischio Comportamentale - voto in condotta a Giugno



A giugno la situazione non appare sostanzialmente migliorata in nessuna delle tre sedi.

Alle valutazioni del comportamento, significativamente più basse, in media, per gli studenti della succursale di via Ripetta corrispondono un maggior numero di “note disciplinari”. In nessuna delle tre sedi ci risulta invece che si sia fatto uso delle “sospensioni”.

Rischio Comportamentale – Note disciplinari



Purtroppo le relazioni dei referenti non ci hanno dato informazioni differenziali su quel che è stato fatto nelle due sedi di v. Ripetta. Potrebbe comunque valere la pena, visti i risultati deludenti delle sanzioni, verificare se siano più efficaci azioni di tipo positivo, miranti a una maggior integrazione sociale e alla stimolazione di motivazioni intrinseche.

Istituti Tecnici a indirizzo industriale

Nel campione iniziale della ricerca “Gli ultimi per primi” erano presenti numerosi allievi di Istituti Tecnici. Date alcune particolarità della distribuzione geografica e della configurazione generale dei dati, si è

deciso di lavorare separatamente sugli Istituti Tecnici a indirizzo Industriale e su quelli a indirizzo Economico-Aziendale.

Nell'insieme, abbiamo somministrato il questionario Focus 13 e seguito con interventi sia seminariati sia personalizzati, tre istituti: l'Enrico Fermi di Frascati, il Guglielmo Marconi di Civitavecchia, il Vallauri di Roma (IX Municipio). Quest'ultimo istituto ha partecipato con gli allievi di tre seconde classi, per complessivi 97 allievi, al 75% maschi: purtroppo i dati non hanno potuto essere utilizzati per l'anomalia che l'Istituto ha voluto introdurre nelle modalità di somministrazione del questionario e per la scarsa numerosità degli allievi del 2° anno nel campione. L'Istituto Guglielmo Marconi di Civitavecchia si è offerto di partecipare con due sezioni a indirizzo "Liceo delle Scienze Applicate" e due a indirizzo Elettrotecnico. Purtroppo i dati ci sono stati inoltrati in uno stato di grande disordine e mancanti di molte informazioni rilevanti: fra l'altro non è stato dichiarato il numero degli studenti ritirati o trasferiti, né ci sono stati conferiti i dati sulla situazione iniziale e la valutazione di gennaio/febbraio che sia pure indirettamente avrebbero consentito di ricostruire questi dati, fondamentali dato l'oggetto della ricerca. L'Istituto Enrico Fermi di Frascati è rappresentato da 91 studenti (tutti maschi, tranne quattro ragazze, tutte nella stessa sezione), afferenti a quattro scolaresche del I anno che seguono un percorso di biennio comune. I docenti referenti (N. Minardi, R. Innocenti, N. Montesi, G. De Cave) ci hanno inoltrato i dati richiesti e quindi solo su questi verte la nostra analisi.

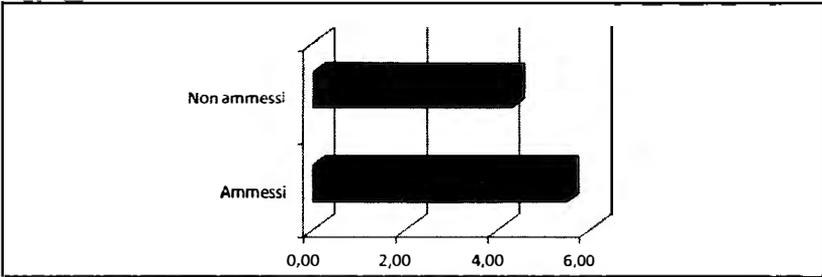
Risultati riguardanti il criterio "ammissione al 2° anno"

I risultati globali dell'insieme delle sezioni dell'Istituto E. Fermi di Frascati partecipanti alla ricerca evidenziano un 79% di ammessi al 2° anno (senza che l'ANOVA evidenzi differenze statisticamente significative fra le quattro sezioni), a fronte di un 53% rilevato nell'insieme di tutte le scuole della Provincia (v. CD allegato) per l'ammissione al 2° anno nella tipologia "Istruzione tecnica".

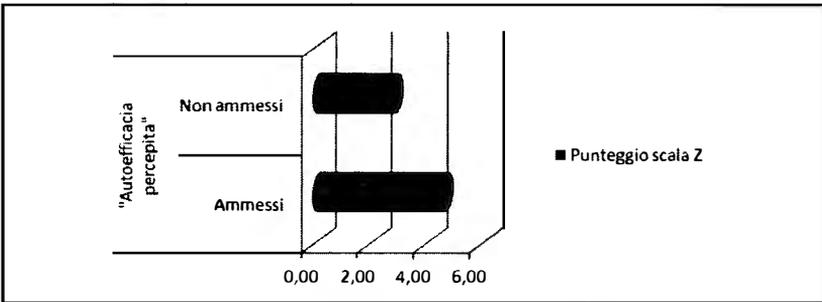
I fattori che sono associati significativamente a risultati positivi sono, per quel che riguarda il rischio accademico (area "A"):

- un basso numero di insufficienze riportate nelle prime valutazioni dell'anno scolastico, indifferentemente dal fatto che si prendano in considerazione tutti gli insegnamenti impartiti oppure soltanto le quattro discipline "fondamentali" (matematica, inglese e come caratterizzanti italiano e tecnologie informatiche);
- la media dei voti riportati nel 1° trimestre/quadrimestre;
- l'autovalutazione del profitto ("autoefficacia percepita": scala Z di Focus 13, con valori da 1 a 10);
- la partecipazione ai corsi estivi tenuti dalla scuola.

Media dei voti a Gennaio



Autovalutazione del profitto

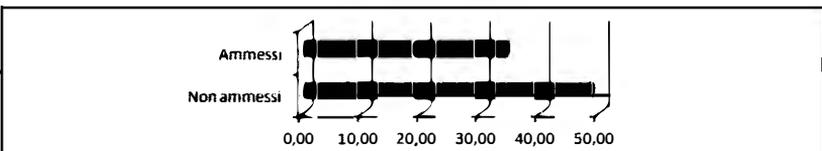


Come si vede dai grafici, gli studenti ammessi al 2° anno già all'inizio dell'a.s. avevano valutazioni mediamente sufficienti e significativamente più elevate rispetto a quelle degli studenti non ammessi ed avevano anche una corretta percezione del proprio status nel profitto scolastico ("Autoefficacia percepita").

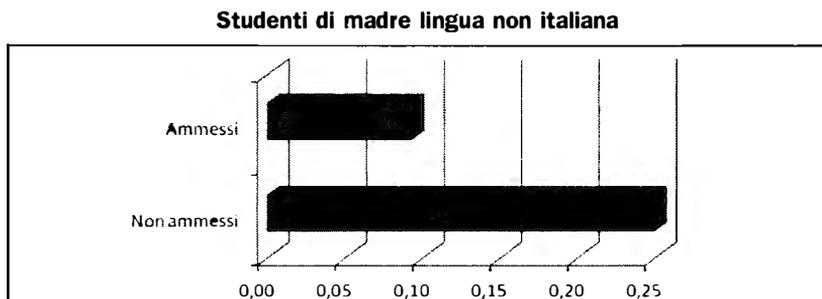
Il rischio psico-sociale

Tra i fattori di rischio psico-sociale probabilmente il più rilevante è costituito dai giorni di assenza: più di 48 giorni in media fra i non ammessi, 34 fra gli ammessi. L'importanza del fattore "frequenza" è in linea con quanto segnalato dalla letteratura internazionale ed è anche facile comprenderne le ragioni: se la scuola comunica poco con gli studenti, la sua efficacia è limitata.

Giorni di assenza totali



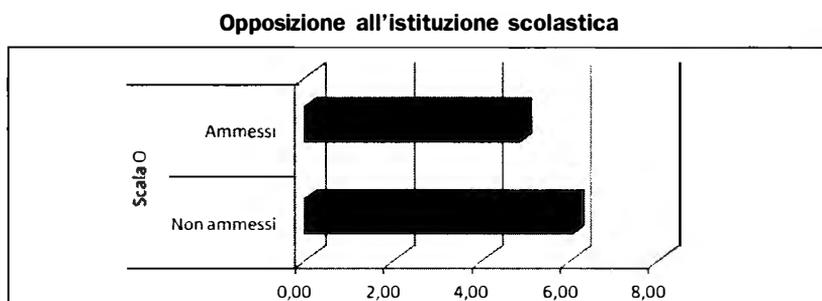
Può in qualche modo ricondursi a un problema di comunicazione anche il minor successo degli studenti appartenenti a famiglie in cui non si parla italiano, anche se in questo caso le differenze sono leggermente al di sotto della soglia di significatività statistica prefissata ($p = 0,06$ anziché $p = 0,05$).



Questa differenza sembra comunque giustificare la preoccupazione della referente prof. N. Minardi per il potenziamento delle capacità linguistiche e comunicative degli studenti.

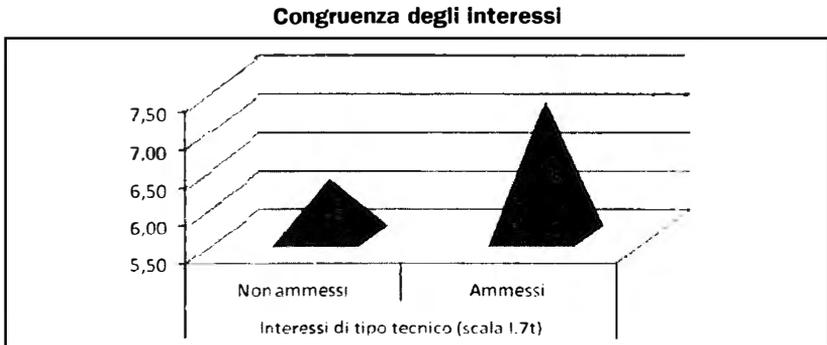
Alcuni dati ottenuti con il questionario ci fanno pensare che la scarsa frequenza potrebbe essere in rapporto con atteggiamenti su cui la scuola potrebbe pianificare azioni più mirate e più intensive.

Gli studenti non ammessi sono caratterizzati da un atteggiamento di opposizione all'istituzione scolastica superiore alla media (scala O di Focus 13 = 6). Dato che anche gli ammessi hanno un atteggiamento oppositivo medio, intensificare le azioni volte a rafforzare la fiducia nella scuola e la costituzione di una comunità scolastica potrebbe avere un effetto benefico su tutti.

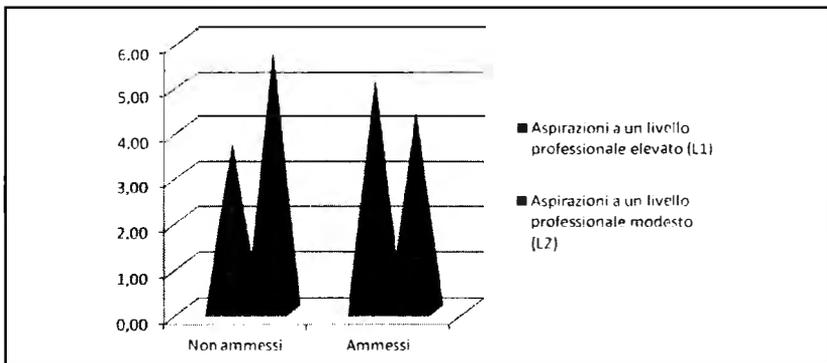


All'atteggiamento oppositivo nei confronti della scuola come istituzione non si associa una differenza altrettanto netta nell'atteggiamento verso gli adulti estranei alla famiglia, che includono prioritariamente gli insegnanti (scala E: punteggio medio degli ammessi = 5,26 e dei non ammessi = 4,87).

Ammessi e non ammessi dimostrano interessi di tipo tecnico – quindi congruenti con il tipo di scuola – in misura superiore alla media e non significativamente diversa fra i due gruppi.



Differiscono invece significativamente per la tipologia di aspirazioni professionali: i non ammessi aspirano prevalentemente a uno status professionale modesto, mentre gli ammessi aspirano più frequentemente a uno status professionale elevato.



Si potrebbero avere probabilmente miglioramenti nell’atteggiamento verso la scuola come istituzione se nell’ambito dell’azione di ri-orientamento venisse evidenziato di più il ruolo della scuola come “ascensore sociale”.

Fra ammessi e non ammessi non ci sono differenze statisticamente significative, come invece è stato rilevato in altre scuole del nostro campione, riguardo alle difficoltà personali degli studenti e neanche riguardo alla capacità di affrontarle costruttivamente (Resilienza). Questi elementi possono essere messi in rapporto con gli interventi esplicitamente posti in atto a cura della prof. Minardi per il potenziamento della Resilienza.

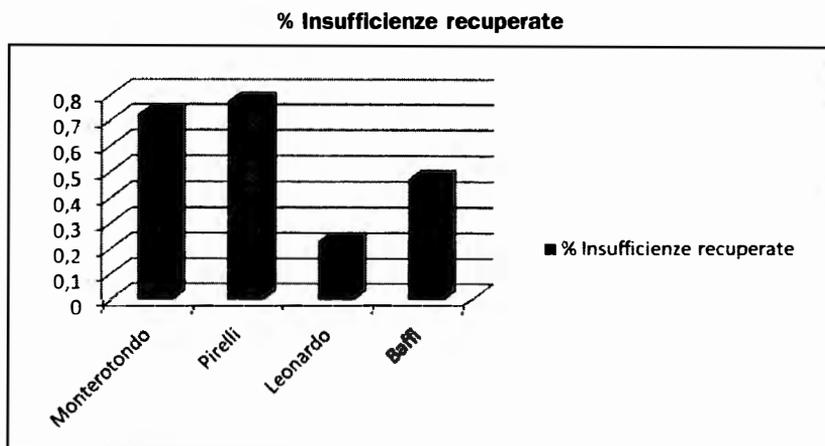
Rischio comportamentale

Gli indicatori più sensibili al rischio comportamentale risultano essere i voti in Condotta, più bassi fra i non ammessi (6,95 nella valutazione iniziale e 7,41 a Giugno) che fra gli ammessi (7,05 e 7,80), mentre non sono statisticamente significative le differenze riguardanti le note disciplinari e le sospensioni. Sarebbe interessante verificare se avvengono cambiamenti sotto questo aspetto dopo che sia stata condotta un'azione pianificata per migliorare l'atteggiamento degli studenti verso la scuola.

Istituti Tecnici con indirizzi Economico-Aziendale²⁵

Sono presenti nel nostro campione quattro Istituti tecnici con indirizzi Economico-Aziendale: Cardano (Monterotondo centro e sezione staccata), Pirelli (Roma, IX Municipio), Leonardo da Vinci (Roma, I Municipio) e Baffi (Fiumicino-Ladispoli). Gli Istituti differiscono sia per la loro localizzazione, sia per i fattori di rischio e protettivi presenti, sia per gli interventi di contrasto alla dispersione messi in atto.

Rispetto al criterio "riduzione delle insufficienze dall'inizio dell'anno a giugno" sono stati messi a confronto gli studenti che a giugno avevano due o più insufficienze in meno rispetto all'inizio dell'anno e gli studenti che erano rimasti stabili o avevano peggiorato la loro situazione. Sotto questo aspetto le differenze fra scuole sono molto nette²⁶.

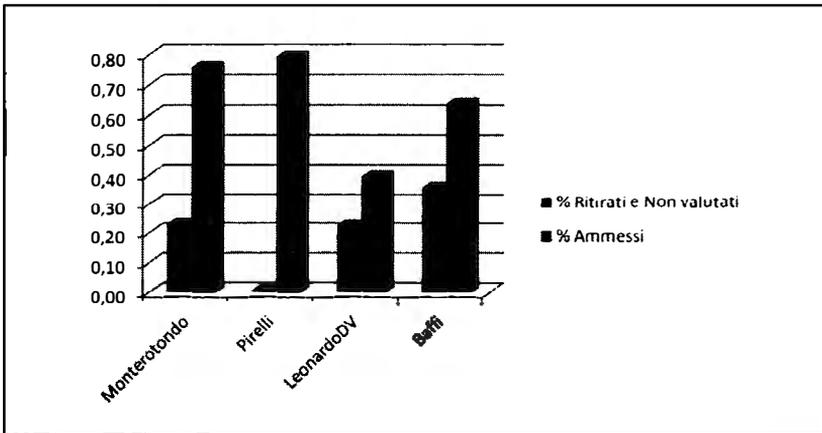


25. Di questo paragrafo è autore principale Veronica Aprile.

26. I risultati dell'ANOVA a una via, per 3 e 334 gdl, è $F = 33,07$ che consente di respingere l'ipotesi che le differenze siano dovute al caso con un rischio d'errore $p < 0,00001$.

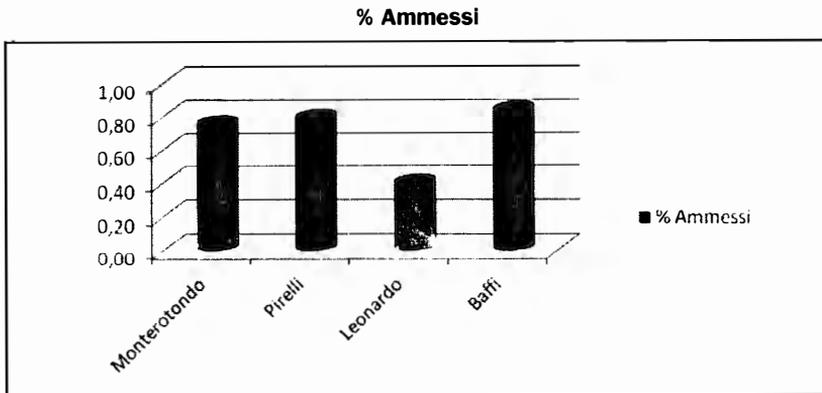
Come si è già detto, le quattro scuole sono partite da situazioni diversificate e hanno affrontato il problema con approcci diversi. In particolare, la scuola di Monterotondo e il Pirelli – apparentemente simili quantitativamente – hanno usato strategie molto diverse.

A Monterotondo (Cardano) è stato privilegiato l'approccio didattico: gli studenti che all'inizio dell'anno scolastico, nella valutazione d'ingresso, apparivano avere prerequisiti culturali inadeguati rispetto al tipo specifico di scuola, venivano consigliati di riflettere meglio sulla scelta compiuta (sui 112 studenti del nostro campione, 26 non sono arrivati ad avere valutazioni scolastiche). Chi rimaneva, veniva seguito intensivamente da un sistema di tutoraggio descritto in altra parte di questo volume, che ha portato ad avere il 76% di ammessi all'anno successivo. Il Pirelli ha puntato, invece, sull'accoglienza e l'incremento della motivazione. Tutti i 109 studenti del nostro campione, tranne uno, sono arrivati ad avere valutazioni fino a giugno, anche se solo il 79% è stato ammesso all'anno successivo.



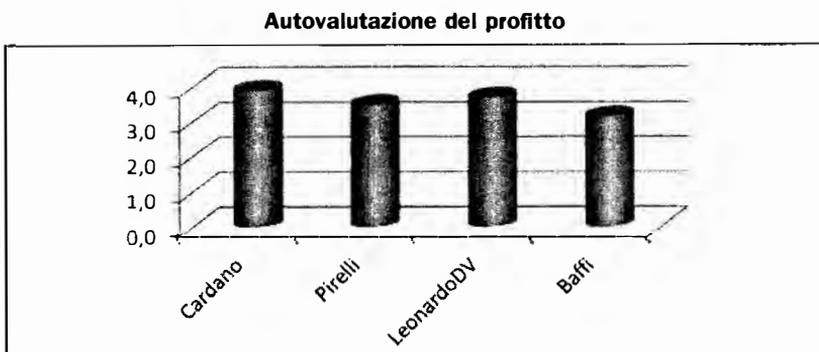
I risultati ottenuti dalle quattro scuole rispetto al criterio principale (proporzione di studenti ammessi all'anno successivo) sono comunque molto diversificati, come si vede dal grafico seguente.²⁷

27. L'ipotesi che le differenze fra scuole siano imputabili al caso è stata sottoposta a verifica mediante la metodologia ANOVA (Analysis of Variance), elaborata con il software "Statistica". Per 3 e 330 gdl è stato calcolato un valore $F = 17,94$, che consente di respingere l'ipotesi che le differenze siano dovute al caso con un rischio d'errore $p < 0,00001$.



Nell'area A (risultati accademici) a cui si riferiscono questi risultati, è stato osservato che gli studenti non ammessi hanno un'età superiore allo standard, un maggior numero di insufficienze a gennaio/febbraio ed anche una più modesta autovalutazione del proprio profitto (o "autoefficacia percepita" (scala Z di Focus 13).

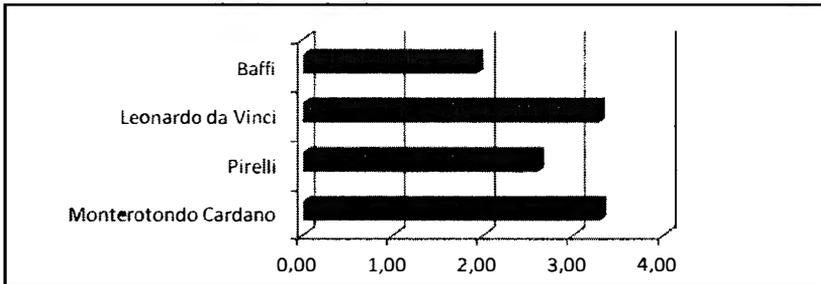
La scala Z di Focus 13 si basa sulle risposte date dai ragazzi/dalle ragazze alla domanda "quali valutazioni ricevi di solito in...", riferita alle discipline più comuni nei vari tipi di scuola. Si può ritenere che, in base a dati analoghi dai teorici dell'«autoefficacia percepita» (Bandura, 2000; Nota e Soresi, 2000), chi si ritiene capace di avere successo ha già un elemento di forza per avere successo (ed anche l'opposto) o, senza stabilire rapporti di causalità impossibili da verificare, si può pensare che gli studenti del nostro campione siano abbastanza realistici nel valutare il proprio livello di profitto.



Gli studenti del Cardano (Monterotondo) e del Leonardo Da Vinci fanno registrare il più alto livello di autoefficacia (fra 3,5 e 4 punti C), che prevalentemente corrisponde alla dichiarazione di ricevere valuta-

zioni “a volte insufficienti, a volte sufficienti”, mentre fra gli allievi del Baffi hanno una presenza numericamente più consistenti le affermazioni del tipo “ricevo valutazioni spesso insufficienti”.

Per quel che riguarda l’area del **successo-insuccesso accademico** c’è da notare che le quattro scuole del campione sono partite da situazioni iniziali significativamente diverse²⁸ rispetto al profitto.



Il grafico evidenzia il numero medio di insufficienze rilevate nelle valutazioni del 1° trimestre o quadrimestre limitatamente alle discipline Matematica, Inglese e alle due Caratterizzanti.

A inizio d’anno, nelle quattro materie elencate, gli studenti del Baffi avevano meno di due insufficienze ciascuno, gli studenti del Pirelli due, quelli del Leonardo Da Vinci e di Monterotondo-Cardano più di tre.

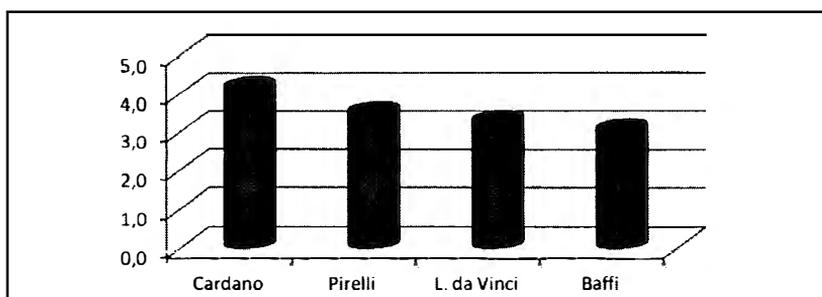
Se si considerano tutti gli insegnamenti impartiti, le differenze sono ancor più accentuate²⁹ e le analisi posthoc evidenziano una differenza netta tra il Baffi e le altre tre scuole. La situazione conclusiva del Baffi è quindi in linea con una situazione di partenza di minore disagio.

Le quattro scuole differiscono in maniera significativa anche per ciò che riguarda i punteggi ottenuti all’item 13 del questionario, che indaga l’intenzione da parte degli studenti stessi a continuare a studiare nella stessa scuola.

In riferimento a quanto già esposto nelle linee guida 2009/2010 riguardo alla ricerca di Suh & Suh (2007) da cui è risultato che, indipendentemente dalle cause, il predittore più efficace dell’abbandono è proprio la previsione dello studente di continuare o meno, è interessante analizzare la media dei punteggi conseguiti sulla base delle risposte all’item.

28. L’ipotesi che le differenze fra scuole siano imputabili al caso è stata sottoposta a verifica mediante la metodologia ANOVA (Analysis of Variance), elaborata con il software “Statistica”. Per 3 e 302 gdl è stato calcolato un valore $F = 4,28$, che consente di respingere l’ipotesi che le differenze siano dovute al caso con un rischio d’errore $p < 0,01$.

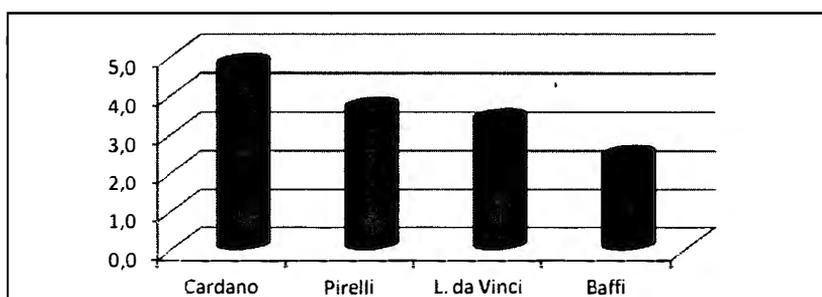
29. Con lo stesso metodo, per 3 e 302 gdl è stato calcolato un valore $F = 02$, che consente di respingere l’ipotesi che le differenze siano dovute al caso con un rischio d’errore $p < 0,001$.

Intenzione dichiarata di rimanere l'anno prossimo nella stessa scuola

Come si evince dal grafico, in media gli studenti del Cardano dichiarano di avere maggiore volontà rispetto agli altri di rimanere nella stessa scuola e continuare gli studi. A seguire Pirelli, Leonardo da Vinci e Baffi. Le differenze fra i quattro istituti non raggiungono però il livello di significatività statistica $p= 0,05$ e si può quindi affermare che tutte le strategie attuate hanno avuto sostanzialmente un effetto positivo sotto questo aspetto.

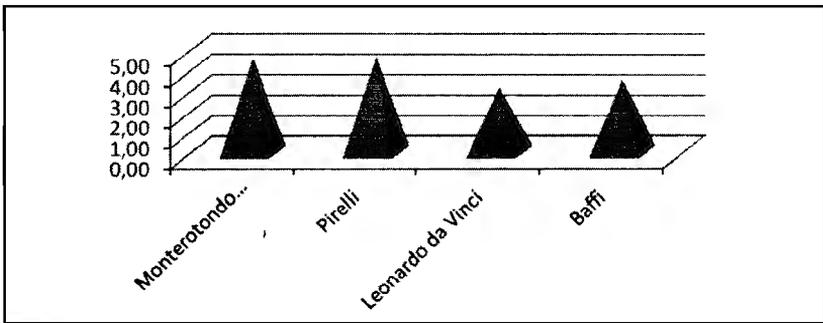
Alcuni dei fattori di rischio o protettivi da noi considerati riguardano caratteristiche personali e ambientali con cui la scuola si trova a interagire senza avere un ruolo primario nella loro riduzione ("Area B").

Gli studenti del Cardano non ammessi al 2° anno hanno dichiarato di avere maggiori difficoltà personali, familiari, economiche e ambientali in genere (MA = 6,08 nella scala D) rispetto agli studenti ammessi (MA = 4,95): sono valori elevati in rapporto al totale degli studenti degli Istituti a indirizzo economico-aziendale, per i quali troviamo MA = 3,98. Come si è già visto per i Licei Classico e Scientifico, queste problematiche hanno un peso non trascurabile.

Difficoltà

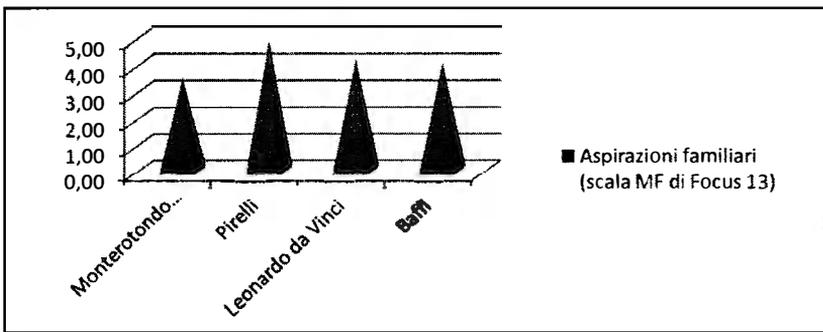
Una difficoltà specifica, di cui è nota la connessione con l'insuccesso accademico, è il Background socio-culturale familiare (scala B di Focus 13), che nel nostro caso evidenzia una situazione più critica nel Leonardo da Vinci.

Background socio-culturale familiare



Tuttavia, le aspirazioni familiari per la carriera accademico-professionale dei figli (scala MF di Focus 13) non sembrano corrispondere del tutto alla “storia” delle famiglie, evidenziata dai punteggi nella scala B.

Aspirazioni familiari (scala MF di Focus 13)



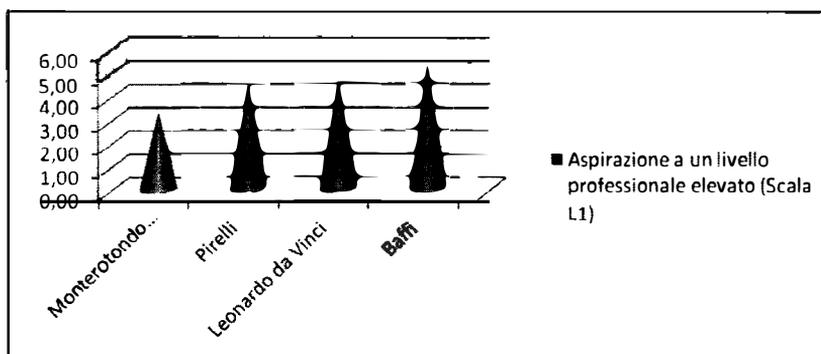
Sotto questo aspetto, gli studenti di Monterotondo-Cardano sembrano svantaggiati rispetto agli studenti delle altre tre scuole³⁰.

La corrispondenza fra le aspirazioni attribuite ai familiari e le aspirazioni degli studenti a raggiungere un elevato livello accademico-professionale (scala L1 di Focus 13) è un po' diversa, ma anche in questo caso sono solo gli studenti di Monterotondo-Cardano ad avere aspirazioni significativamente più modeste di quelle degli studenti delle altre scuole.³¹

30. L'analisi post-hoc delle differenze, compiuta con il metodo di Spjotvoll-Stoline applicato all'analisi Honest Significant Difference di Tukey (software Statistica) per tener conto delle differenze di numerosità fra gli appartenenti alle quattro scuole, evidenzia un livello più basso nelle aspirazioni attribuite ai loro familiari dagli studenti di Monterotondo-Cardano rispetto alle altre scuole ($p < 0,001$).

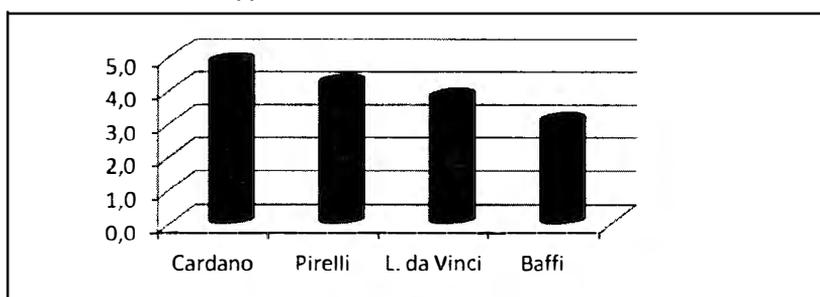
31. Lo stesso tipo di analisi post-hoc delle differenze evidenzia differenze significative fra Monterotondo-Cardano e le altre tre scuole ($p < 0,001$).

Aspirazioni ad un livello professionale elevato (Scala L1)



Anche per quel che riguarda il rapporto con la scuola, gli studenti del Cardano hanno una media di punteggi più elevata rispetto alla scala O che è una misura dell'atteggiamento oppositivo verso la scuola. Questa informazione può essere utile, perché i conflitti con la scuola potrebbero essere all'origine di comportamenti poco costruttivi (p. es. le assenze) e/o antisociali, tali da attivare sanzioni disciplinari e, comunque, scarsa partecipazione alle attività educative e didattiche.

Opposizione all'istituzione educativa

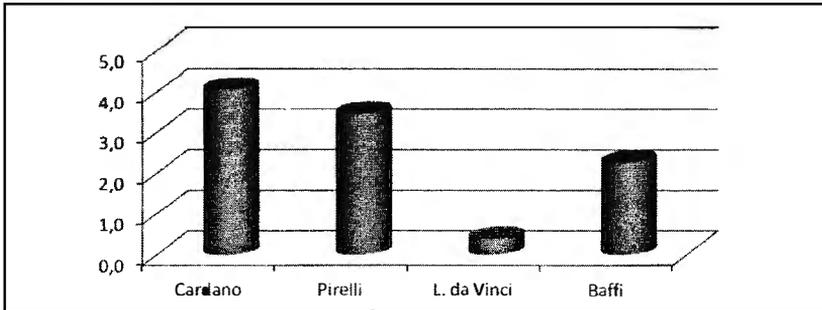


L'opposizione all'istituzione educativa appare un fattore su cui gli interventi della scuola possono avere un influsso decisivo. Non abbiamo ricevuto informazioni su iniziative poste in atto nel Leonardo da Vinci o nel Baffi. Sappiamo però, dalle relazioni dei referenti, che il Cardano-Monterotondo ha operato prevalentemente sulla didattica e il Pirelli ha invece impegnato molte risorse in azioni che miravano a coinvolgere gli studenti e a far percepire la scuola come "la loro scuola": di fatto, l'atteggiamento degli studenti del Pirelli è meno oppositivo e più ben disposto verso gli estranei adulti, inclusi gli insegnanti (v. qui di seguito) di quelli del Cardano-Monterotondo.

Per quanto riguarda la scala "A: Attivazione personale" gli alunni dell' istituto Leonardo da Vinci fanno registrare una media di punteggi

molto bassa rispetto alle altre scuole, per cui sembrano essere meno attivi nell'affrontare i problemi della loro carriera (fra cui la scelta del tipo di scuola) in prima persona.

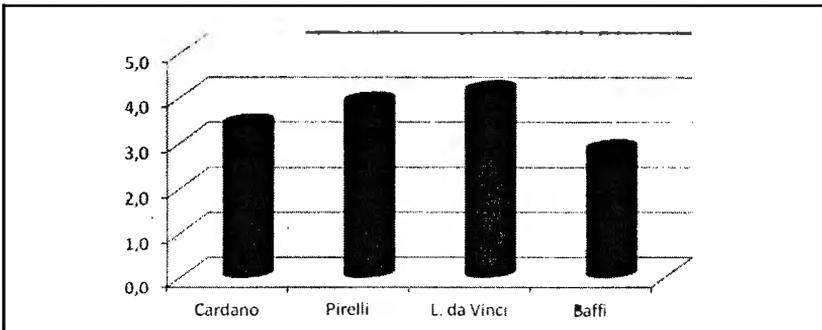
Attivazione personale



Per quanto riguarda l'area del rischio socio-culturale, la letteratura di riferimento enfatizza l'importanza del sostegno dato dalla famiglia, dagli altri adulti estranei e dai compagni (Suh et al., 2007) e di alcune caratteristiche personali tra cui, oltre all'autoefficacia di cui si è parlato prima, la resilienza.

Il legame con la famiglia è valutato dalla scala F di Focus 13, ed appare più forte tra gli studenti del Leonardo da Vinci che fra quelli delle altre scuole di questo gruppo.

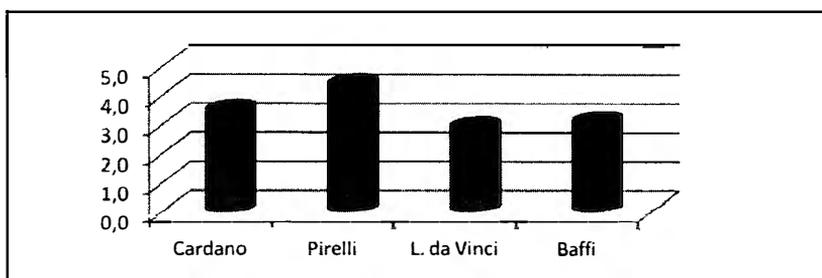
Integrazione familiare



Il forte legame con la famiglia potrebbe anche essere connesso con la minor attivazione personale riguardo alle proprie scelte di vita (scala A) a cui si è già accennato.

Sembrano invece più integrati socialmente con i coetanei gli studenti di Monterotondo-Cardano e del Pirelli, probabilmente come risultato degli interventi compiuti dagli insegnanti per costruire una "comunità scolastica".

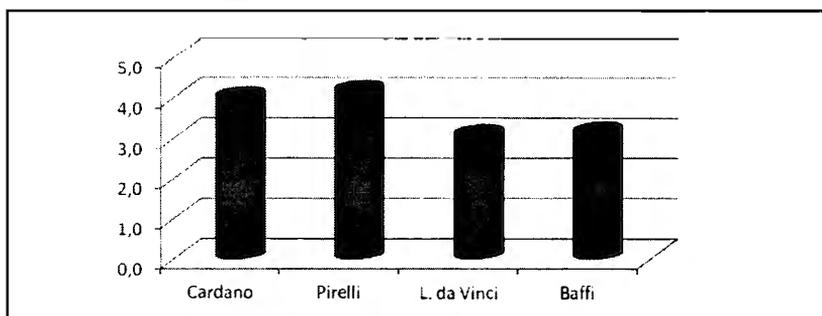
Integrazione con i coetanei



La maggior integrazione con la comunità scolastica appare evidenziata anche da un atteggiamento più positivo verso adulti autorevoli estranei alla famiglia (scala E), che includono in primo luogo gli insegnanti.

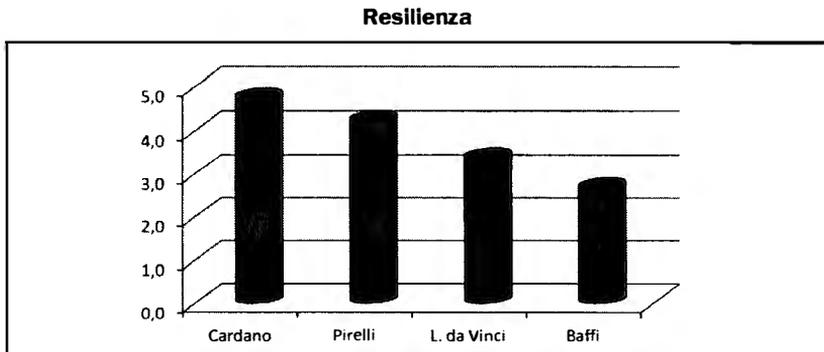
In base a teorie psicodinamiche largamente accreditate, l'adolescente è in una fase di transito fra l'integrazione con il gruppo familiare primario e gruppi primari esterni alla famiglia. È quindi importante per lo sviluppo ottimale che l'adolescente dia progressivamente meno importanza all'approvazione della famiglia e sempre più importanza agli "altri importanti" esterni alla famiglia e ai coetanei.

Atteggiamento positivo verso Estranei adulti



Un livello d'integrazione più ampio con l'ambiente sociale è valutato dalla scala di Resilienza, che misura, in parole molto sintetiche, la capacità di sapersi rialzare dopo un fallimento, un momento difficile, una caduta, una crisi, sfruttando le risorse ambientali, interne o esterne alla famiglia e alla scuola. La resilienza è un fattore protettivo molto importante, perché al contrario, quando si considera il fallimento come una conferma della propria incapacità, anziché il risultato di svariate cause, alcune delle quali non dipendono da noi, non ci si riproverà e nemmeno si cercheranno strade alternative. Essere *resilienti* significa sapersi rialzare o riprendere dopo il colpo, effettuare un processo di riadattamento di fronte ad avversità, minacce, o anche significative fonti di stress. Questa non è una caratteristica che le persone hanno oppu-

re no, riguarda comportamenti pensieri e azioni che chiunque può imparare e sviluppare. Interventi in questa direzione da parte della scuola possono aiutare lo studente attraverso un percorso personale di miglioramento delle strategie.



A titolo esemplificativo e a integrazione di questi dati, può essere interessante far riferimento alle strategie di intervento adottate in fase di accoglienza dai docenti della Scuola Pirelli: in quanto occasione importante per far acquisire allo studente la consapevolezza delle proprie potenzialità, della solidità delle proprie scelte e della consistenza della propria preparazione, sono previste azioni di supporto da parte dei docenti e studenti Tutor che lavorano sulla necessità di assumere nuove consapevolezze, di imparare a gestire il proprio lavoro in maniera sempre più autonoma, nonché di organizzare un metodo di studio efficace.

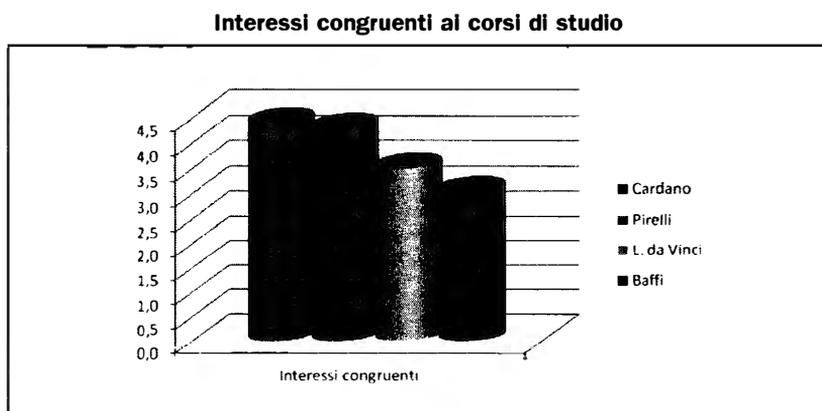
La fase di accoglienza degli studenti in entrata, infatti, è intesa più come passaggio cruciale da quella che viene definita la “pedagogia della tutela” propria della scuola di I grado, alla “pedagogia dell’autonomia”.

Area del “rischio comportamentale”

Relativamente all’area dei “rischio comportamentale” è interessante notare che il fattore sesso, e cioè il fatto di essere maschio, a differenza di quanto sostenuto dalla letteratura anglosassone in tema di dispersione scolastica, non risulta essere stato (in maniera statisticamente significativa e relativamente a queste quattro scuole) un fattore di rischio discriminante tra chi è stato ammesso agli anni successivi e chi non lo è stato.

Invece, nel differenziare gli ammessi dai non ammessi, risultano essere significativi (per $p < 0.05$) le sanzioni disciplinari e i voti in condotta a metà anno.

Per quanto riguarda il fattore protettivo degli interessi congruenti al corso di studi frequentato, questo risulta essere statisticamente significativo nel differenziare i due gruppi.



Istituti tecnici a indirizzo agrario

Il campione iniziale della ricerca include due Istituti Tecnologici a indirizzo Agraria, Agroalimentare, Agroindustria: il Garibaldi (Roma, Municipio XI) e il Sereni (Roma, Municipio VIII: sezione di via Prenestina). Il Garibaldi ha partecipato con due sezioni, per complessivi 46 studenti (72% maschi) e il Sereni con quattro sezioni, per complessivi 80 studenti, di cui il 74% maschi. Il Sereni ha poi ridotto la sua partecipazione ritirando dal progetto prima una sezione e, dopo la somministrazione del questionario, altre due sezioni, inviandoci dati solo riguardo alla I F (19 studenti) e non descrivendo le azioni di contrasto alla dispersione condotte dalla scuola. La sezione di cui abbiamo potuto elaborare i dati, rispetto alle altre due di cui abbiamo le risposte al questionario date dagli studenti, si caratterizza soltanto per una maggior opposizione all'istituzione educativa: i punteggi alla scala O di Focus 13 hanno MA = 7,50 (la media di tutti gli studenti che partecipano alla ricerca è 5, su una scala di punti standard da 1 a 10). Sotto questo aspetto, gli studenti del Garibaldi appaiono un po' meno oppositivi rispetto all'istituzione (MA = 5,83 nella scala O), ma data la diversa numerosità dei due campioni e la bassa numerosità degli studenti del Sereni non è possibile escludere ragionevolmente che la differenza sia dovuta al caso ($p = 0,076$). \$\$\$

Le strategie d'intervento riferite dai referenti del Garibaldi (docenti: Granata, D'Alatri, De Pietro) vanno su alcune grandi linee:

- promozione della socializzazione, anche con l'aiuto di attività extrascolastiche (sport, teatro);

- contrasto all'assenteismo, mediante:
 - coinvolgimento delle famiglie;
 - uso di attività e modalità di insegnamento alternative (apprendimento tra pari, *cooperative learning* e *tutoring*).

Fra gli strumenti per stimolare un coinvolgimento più attivo viene esplicitamente menzionata la presentazione agli studenti dei criteri di valutazione prima di affrontare un argomento.

Vengono anche menzionati alcuni progetti ad hoc ideati per favorire l'integrazione: 1) "La cura della terra, la terra che cura"; 2) L'orto dei semplici; 3) Sèmino, semino, seminò, seminario, seminario...; 4) Progetto alunni diversamente abili; 5) Progetto assistenza disabili; 6) Progetto sindrome di Asperger; 7) Fattoria sociale tipo b.

Istituti professionali

Il campione iniziale della ricerca include un Istituto di Zagarolo (Falcone-Borsellino, con una sezione di classe I (29 allievi) a indirizzo Operatore Meccanico-Termico, e una classe III (15 studenti, tutti maschi), successivamente ritirata dalla ricerca, e tre istituti situati in zone diverse di Roma: Cattaneo (I Municipio), IPSIA a indirizzo Manutenzione e assistenza tecnica (due sezioni interamente maschili di classe I, con 58 allievi), Confalonieri (XI Municipio), partecipante con una classe a indirizzo Servizi commerciali (22 studenti, id cui 10 maschi) ed una a indirizzo Grafica, poi ritirata dalla ricerca, Falcone (III Municipio), a indirizzo Chimico biologico e turistico, partecipante con due sezioni (40 allievi, di cui il 70% maschi), successivamente ritirati dalla ricerca.

I dati analizzati qui appresso si riferiscono solo alle classi I del Falcone-Borsellino, del Cattaneo e del Confalonieri, per un totale di quattro sezioni scolastiche, frequentate complessivamente da 136 allievi, di cui il 60% maschi, limitatamente agli studenti sui quali le scuole ci hanno inviato informazioni.

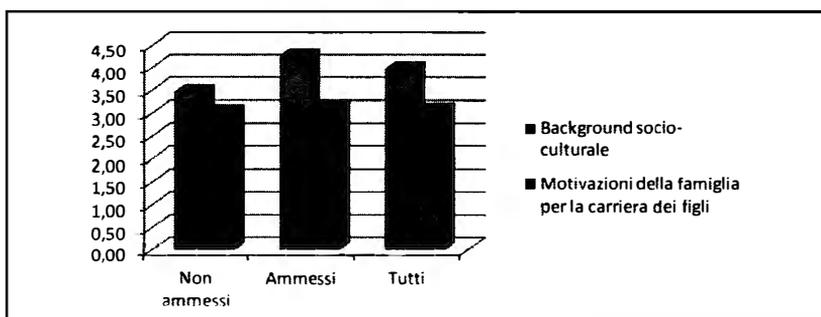
Le tre scuole confrontate non differiscono significativamente tra loro né per proporzione di studenti ammessi al 2° anno, né per entità dei miglioramenti intervenuti fra le medie dei voti iniziali e quelle degli scrutini di giugno. Le analisi sulla rilevanza dei fattori di rischio e protettivi si riferiscono quindi all'insieme delle scuole.

Gli ammessi al 2° anno sono stati complessivamente il 55% degli iscritti, con differenze di scarso rilievo fra le scuole: Falcone Borsellino 48%, Cattaneo 59,6%, Confalonieri 52,17%. I dati sono in linea con quelli globali della Provincia di Roma riguardo al 1° anno degli Istituti Professionali (55,61%).

Situazione iniziale

La situazione iniziale che si sono trovati ad affrontare i docenti del nostro campione contiene molti elementi di difficoltà:

- il 68% degli studenti di cui gli istituti ci hanno comunicato la data di nascita (41 su 60) hanno un anno o più di età rispetto agli standard e nessuno di loro è “in anticipo”: probabilmente, il “ritardo” è in rapporto a precedenti fallimenti scolastici;
- le famiglie a cui appartengono gli studenti sono di modesto livello socioculturale (punteggio nella scala B di Focus 13 = 3,47 per le famiglie dei Non ammessi e 4,27 per gli ammessi: differenza statisticamente significativa, $p = 0,05$);
- le famiglie degli studenti, secondo quel che affermano gli studenti stessi, hanno scarso interesse per la carriera dei figli stessi (punteggio nella scala MF di Focus 13 = 3,03 per le famiglie dei Non ammessi e 3,10 per gli ammessi: differenza non significativa, con ambedue i punteggi molto al di sotto della media generale = 5);
- le famiglie sono percepite come oppressive, soprattutto dagli studenti non ammessi (punteggio nella scala P di Focus 13 = 5,50 per le famiglie dei Non ammessi e 4,27 per gli ammessi: differenza statisticamente significativa, $p = 0,05$). I non ammessi peraltro considerano il proprio profitto scolastico scarso (scala Z = 3,57) e quindi è improbabile che l’atteggiamento negativo verso la scuola sia derivato dalla sensazione di essere stati valutati ingiustamente.



Con situazioni iniziali di questo tipo, non stupisce che le percentuali di ammissione al 2° anno siano più basse di quanto abbiamo osservato per gli altri tipi di scuola.

Fattori di rischio e fattori di protezione

La scuola ha posto in atto numerose iniziative per ridurre le criticità.

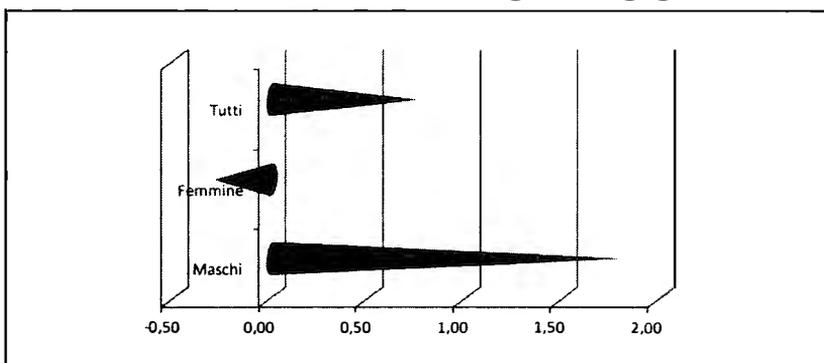
Molti interventi hanno riguardato la *didattica* e in particolare il consolidamento dei prerequisiti degli apprendimenti di base. Riferisce la

referente prof. Lucchesi: “Sotto la guida del docente sono stati attivati *momenti di studio in classe in piccoli gruppi* (disomogenei per livello e quindi una *peer education*). Incremento della *personalizzazione dell’insegnamento*: 1) per tutti in orario curricolare partire dal consolidamento/recupero dei nuclei fondanti disciplinari e delle competenze di base(modulo per modulo almeno a livello soglia); 2) proseguire l’azione didattica con successivo arricchimento o ulteriore recupero a seconda dei bisogni emersi. *Interventi pomeridiani* (Studio guidato) di 8-10 ore per piccoli gruppi. Su segnalazione dei docenti curricolari, o per richiesta autonoma degli alunni stessi in difficoltà, gli studenti si prenotano per essere seguiti nello studio da insegnanti della disciplina anche non curricolari.” Sono stati posti in atto anche un intervento (“Imparare ad imparare”) sui metodi di studio e sull’incremento di alcune competenze di base (“interventi sulle modalità di come immagazzinare informazioni”), interventi sulla comunicazione, sulla soluzione di problemi.

L’insieme di questi interventi ha prodotto miglioramenti significativi tra Gennaio e Giugno (0,75 punti, nel totale), soprattutto fra i maschi³² (1,79 punti). L’apparente “peggioramento” delle ragazze è di fatto irrilevante (-0,29 punti sulla media).

Anche gl’interventi di vario tipo condotti sui “diversamente abili” e sugli stranieri sono risultati efficaci: studenti con queste caratteristiche sono presenti in proporzioni non significativamente diverse tra ammessi e non ammessi.

Variazioni nella media dei voti fra gennaio e giugno

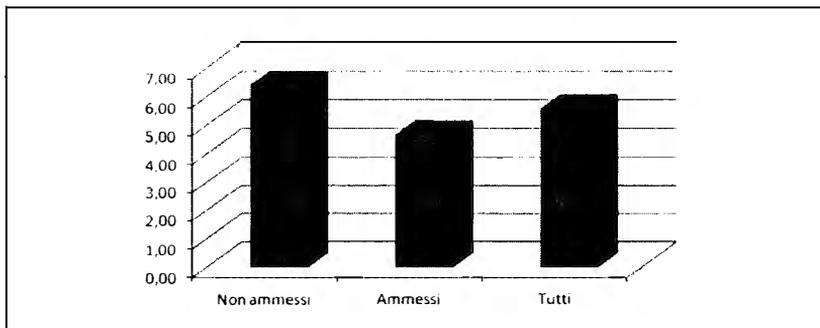


La scuola ha posto in atto iniziative anche per coinvolgere le famiglie (ad esempio: nella riduzione del numero delle assenze imputabili a

32. L’ipotesi che le differenze fra generi siano imputabili al caso è stata sottoposta a verifica mediante la metodologia ANOVA (Analysis of Variance), elaborata con il software “Statistica”. Per 1 e 24 gdl è stato calcolato un valore $F = 4,48$, che consente di respingere l’ipotesi che le differenze siano dovute al caso con un rischio d’errore $p < 0,05$.

evitamento delle difficoltà) e per rendere più positivo l'atteggiamento degli studenti verso l'istituzione scolastica: accoglienza, valorizzazione dei buoni risultati ottenuti da studenti degli anni precedenti, organizzazione di eventi festivi. Di fatto, rispetto a quel che abbiamo osservato in altre scuole, l'atteggiamento oppositivo nei confronti della scuola nell'insieme è di livello medio, pur essendo più accentuato tra i Non ammessi che tra gli Ammessi.

Atteggiamento oppositivo verso l'istituzione scolastica



Per alcuni progetti di socializzazione o di contenimento di condotte antisociali (contrasto al bullismo) la scuola riconosce che per essere efficaci avrebbero richiesto un maggior numero di incontri. Probabilmente una migliore progettazione di questi interventi avrebbe ulteriori effetti benefici.

Conclusioni

La verifica compiuta quest'anno ha coinvolto un campione di scuole importante e vario.

Fra gli studenti esaminati si è visto che i fattori di rischio e i fattori di protezione assumono peso diverso nelle diverse realtà scolastiche. In alcuni casi è presente il fattore di rischio più comune "basso rendimento scolastico", ma tra gli studenti "dispersi" è abituale trovare bassi voti di condotta, atteggiamento oppositivo nei confronti della scuola, difficoltà personali non compensate da adeguata capacità di soluzione dei problemi e/o di Resilienza, interessi poco congruenti con il tipo di scuola frequentato e, ancor più spesso, scarse aspirazioni a uno status professionale qualificato.

È importante, quindi, individuare i modelli d'intervento appropriati e più efficienti a seconda delle caratteristiche rilevate nelle scuole all'inizio dell'anno scolastico, sia in ambito didattico sia in ambito psicossociale. Molti sono i suggerimenti che vengono dalle scuole partecipanti

,al progetto e che abbiamo via via evidenziato sia quando sembravano aver prodotto risultati positivi sia quando avevano dei limiti, per lo più rilevati dai docenti stessi.

In genere, i risultati ottenuti dalle scuole partecipanti a “Gli ultimi per primi” sono migliori di quelli osservabili nella generalità delle scuole della Provincia di Roma. È ragionevole pensare che sulla qualità degli interventi posti in atto dalle scuole abbia influito la precedente partecipazione di molti docenti ai progetti che evidenziavano le “buone pratiche”. Probabilmente hanno avuto un influsso positivo anche i seminari in cui le esperienze sono state confrontate e concettualizzate e il supporto dato dai report, individuali e per i gruppi-classe, basati sulle informazioni raccolte con il questionario Focus 13. Sarebbe certamente utile poter concludere il lavoro contattando di nuovo, nell’ultimo o penultimo anno della scuola secondaria, le coorti di studenti sui quali abbiamo raccolto informazioni all’inizio del loro percorso nella scuola secondaria di secondo grado.

Bibliografia

- BANDURA, A. (2000). *Autoefficacia*. Erickson, Trento.
- BONCORI, L. (2011). Linee generali e risultati dell’intervento. In P. d. studi, *Gli ultimi per primi* (p. 73-88). Roma, Anicia.
- BONCORI, L. (2011). Per una definizione scientifica del problema della dispersione scolastica. In A. a. PROVINCIA DI ROMA, *Gli ultimi per primi – Progetto di contrasto alla dispersione scolastica – Linee Guida*. Roma, Anicia.
- BONCORI, L. (2012). *Focus, questionario per l’orientamento*. Erickson, Trento (in stampa).
- BONCORI, L. e DI MARCO, M. (2012). *Focus-software*. Erickson, Trento.
- EASTON, L. B. (2007). *Engaging the Disengaged: How Schools Can Help Struggling Students Succeed*. Paul Chapman Publishing, London.
- FARMER, T., PRICE, L., O’NEAL, K., MAN-CHI, L., GOFORTH, J., CAIRNS, B., et al. (2004). Exploring risk in adolescent African American youth. *American Journal of Community Psychology*, 33, 51-60.
- NOTA, L., SORESI, S. (2000). *Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell’orientamento*. ITER, Firenze.
- SUH, S., & SUH, J., Risk Factors and Levels of Risk for High School Dropouts (2007). *Professional School Counseling*, 10, 3, 297-306.
- SUH, S., SUH, J., & HOUSTON, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development*, 85, 2, 196-203.