

Prevenire per facilitare: Contrasto alla dispersione scolastica e ri-orientamento come strumenti per facilitare l'inclusione socio-lavorativa di giovani a rischio

Lucia Boncori¹

In: D. Pavoncello e A. Spagnolo (a cura di -), Oltre il disagio psichico dei giovani: modelli e pratiche di intervento. Roma, ISFOL, pp. 74-94. Manoscritto dell'Autore, che contiene testi non presenti nella pubblicazione per ragioni di spazio.

L'inclusione degli adolescenti nella società, in un Paese europeo, nel 21° secolo, tipicamente avviene attraverso lo studio, la formazione e l'inserimento nel lavoro. Sono quindi da considerare a rischio gli adolescenti che abbandonano le strutture formative prima del completamento dell'obbligo, tanto più in un periodo in cui è comunque problematico inserirsi in una struttura lavorativa.

Il presente contributo riguarda un progetto di ricerca-azione nelle scuole della Provincia di Roma, che nell'anno scolastico 2011-12 ha coinvolto circa 2.000 studenti iscritti a scuole secondarie superiori, a istituti tecnici o a istituti professionali della Provincia di Roma. Il Progetto è stato promosso dall'Assessorato alle Politiche della Scuola della Provincia di Roma e supportato dal volontariato di 21 psicologi professionisti, studenti post-lauream presso Sapienza, Università di Roma, coordinati dall'Autrice di questa relazione, all'epoca direttore della Scuola di specializzazione in Valutazione Psicologica e Consulenza (*counselling*) della Sapienza. Il Comitato Tecnico-Scientifico nominato dalla Provincia, composto prevalentemente di Dirigenti scolastici¹, ha coinvolto nella ricerca 25 scuole del territorio della Provincia, che hanno collaborato attraverso il proprio Dirigente e uno o più docenti referenti per ciascuna scuola (in tutto, oltre 40 docenti). È stata quindi una ricerca fondata essenzialmente sulla cooperazione tra istituzione scolastica e università, finalizzata alla messa a punto di strumenti ad hoc e alla formulazione di linee-guida, e solo marginalmente alla descrizione del fenomeno dispersione scolastica, la cui consistenza era nota a tutti i partecipanti da altre indagini². Obiettivi degli interventi sono stati la riduzione del numero dei dispersi, il miglioramento del profitto scolastico, l'integrazione sociale. Il campione degli operatori scolastici è autoselezionato in funzione della sensibilità dei docenti al problema della dispersione scolastica. Il campione degli studenti include una proporzione elevata di giovani in varie situazioni di disagio psichico,

¹ Fondazione "In Unam Sapientiam"

¹ Prof. M. F. Montana (già Dirigente scolastico, Responsabile), Prof. Carlo Mari (Dir. Scol. Liceo "Dante Alighieri", scuola-capofila), Prof. L. Boncori (Sapienza, Università di Roma), Prof. L. Cantatore (già docente Ist. Tecnico, Coordinatrice), Prof. M. Greco (Dirigente scolastico), Prof. G. Simoneschi, Ph.D. (docente, pedagogista), Prof. M. T. Strani (Dirigente scolastico), Dr. V. Aprile, Ph.D. (psicologa).

² I dati sulla dispersione scolastica nella Provincia di Roma (sommando bocciati, ritirati, ripetenti e trasferiti), elaborati a cura del Dip. X, Servizio 5 (arch. A. Cellie e dott. R. Pacetti), riferiti a 181 scuole sulle 192 presenti nel territorio della Provincia, rilevati nel 2009-10, evidenziano valori medi intorno al 25% nel territorio di Roma e intorno al 29% nel territorio della Provincia, con variazioni significative a seconda del tipo di istituto e con una forte prevalenza nel 1° anno (42%).

delle quali solo una minima parte è stata certificata dalle ASL come “disabilità” (prevalentemente cognitiva o sensoriale). È comunque elevata (36%) la proporzione di studenti “in ritardo” rispetto all’età regolare e di studenti che nelle risposte al questionario Focus 13 hanno dato una o più risposte che secondo la letteratura internazionale sono buoni indicatori di disagio psichico e purtroppo, nonostante l’esplicita richiesta, le scuole non hanno segnalato la presenza di giovani che abitualmente fanno uso di sostanze (un disagio psichico riconosciuto come tale dall’OMS), nonostante le numerose segnalazioni verbali al riguardo. Nell’insieme, la presenza di studenti con disagio psichico “non cognitivo” (ansia, depressione, uso di sostanze, aggressività fisicamente agita) da noi stimata era superiore al 15% nel totale delle scuole e in alcune classi raggiungeva o superava il 50%. Tutti questi studenti hanno partecipato agli interventi attivati per l’intera comunità-scuola o comunità-classe e, in alcuni casi, hanno anche usufruito di interventi individualizzati. Qui vengono presentati i risultati aggregati per comunità, dato che gli interventi si riferivano in prima istanza alle comunità e che la presenza di singoli in situazione di disagio produce effetti visibili anche nelle comunità.

6.1 Il modello d’intervento

Una precedente ricerca pilota sul contrasto alla dispersione scolastica, promossa dall’assessorato alle politiche dello studio della Provincia di Roma nel 2010 e realizzata dallo stesso Comitato Tecnico Scientifico della ricerca del 2011 aveva portato alla formulazione di un modello di contrasto centrato su tre aree d’intervento (Boncori, 2011, Boncori, Vol.II 2011), basato sulla consultazione di un’ampia letteratura internazionale (banca dati di oltre 100 tra articoli e volumi utilizzati):

- 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).

Le tre aree di rischio, in molti casi compresenti e interdipendenti, comportano 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).

La ricerca è stata impostata come “ricerca-azione” e ha raccolto dati sia quantitativi sia qualitativi, assumendo come ipotesi i risultati della ricerca internazionale (Easton 2007). Congruentemente a tali risultati, è stato assegnato un ruolo prioritario agli interventi volti a sviluppare motivazioni intrinseche allo studio (inclusa l’autorealizzazione), una maggior consapevolezza dell’appartenenza comunitaria, un potenziamento della resilienza, con particolare attenzione allo sviluppo della conoscenza delle risorse del territorio e della capacità di utilizzarle. Parallelamente e congruentemente, sono state valorizzate le pratiche educative, didattiche e valutative che più coinvolgono e rendono attiva la partecipazione degli studenti: per esempio, accoglienza, didattica a piccoli gruppi e *peer education*, utilizzando l’esperienza del CTS e di

numerosi docenti che avevano partecipato a precedenti progetti finalizzati alla selezione e alla pubblicazione delle “buone pratiche”, tipologie d’intervento efficaci e certamente realizzabili con i mezzi ordinari a disposizione delle scuole. Come si è detto, gli interventi sono stati estesi a tutti gli allievi, senza isolare dalla comunità studentesca le persone più problematiche.

Un’attenzione particolare è stata rivolta ad attivare i partecipanti in modo da valorizzare le diverse competenze professionali di cui si poteva disporre. Gli “*accademici*”, coordinati dall’autore di questa relazione, hanno definito il progetto di ricerca, curato o invitato esperti per seminari di approfondimento su singole problematiche e hanno scelto o costruito gli strumenti per la raccolta delle informazioni e sottoposto i risultati ad analisi statistiche (Boncori et al., in AA. VV., 2011b, pp. 157-198); i *dirigenti scolastici e la coordinatrice* prof.ssa Cantatore hanno stimolato la presentazione degli interventi già attivati con successo in alcune scuole; i *docenti* hanno comunicato – mediante un questionario apposito, nell’ambito di seminari o di incontri personali con membri del CTS – le iniziative che già realizzate.

6.2 Strumenti

Dato il carico di lavoro dei docenti (molte classi scolastiche del nostro campione erano composte da 30 alunni, di cui oltre il 10% con problemi di bilinguismo imperfetto, problematiche cognitive o psicofisiche accertate), uno dei problemi preliminari da risolvere per rendere la ricerca realizzabile è stato dotarsi di strumenti facilmente e rapidamente gestibili per la raccolta delle informazioni necessarie.

Per la pianificazione del lavoro e il ri-orientamento è stato usato il questionario Focus 13 (Boncori, 2012)³, che è stato somministrato nelle scuole da giovani psicologi, prevalentemente studenti *post lauream* della Sapienza ed elaborato insieme a piccoli gruppi di docenti nel Laboratorio della Scuola di specializzazione in Valutazione psicologica e *counselling* della Sapienza, coordinato da L. Boncori. L’acquisizione dei dati mediante scanner e l’elaborazione con il software specifico (L. Boncori e M. Di Marco, 2012, la cui utilizzazione veniva fatta apprendere ai docenti, richiedeva una mezz’ora di tempo e produceva

³ Focus 13 è un questionario di tipo psicosociale specificamente ideato per interventi nel 1° o 2° anno di scuola secondaria superiore. I risultati quantitativi si articolano nelle scale . At: Attivazione personale per la propria carriera; Bg: Background culturale: risorse ambientali facilitanti il rendimento scolastico; ScN: Interessi per Scienze dell’uomo e della natura; Art: Interessi per attività artistiche; Soc: Interessi per attività pro sociali; Ist: Interessi per storia, istituzioni e commercio; Sp: Interessi per sport e per competenze culturali o tecniche unite ad attività fisiche; ScT: Interessi per studi matematici e attività tecnico-scientifiche; Imp: Interessi per attività impiegate generiche; Lu: Livello di aspirazioni professionali per cui è necessario frequentare l’università; Ld: Livello di aspirazione a professioni esecutive e dipendenti per cui è sufficiente un diploma; Ind: Livello di aspirazione per attività indipendenti (la laurea è irrilevante); Ec: Attenzione agli aspetti economici delle carriere; Df: Difficoltà personali; Um: Utilizzazione dei mezzi d’informazione pubblica; Fa: Famiglia percepita importante (Fa+) o indifferente (Fa-) ; Ed: Estranei adulti (fra cui gli insegnanti) percepiti autorevoli (Ed+) o irrilevanti (Ed-) ; MF: Attribuzione alla famiglia di aspirazioni a uno status lavorativo elevato (MF+) o ad una occupazione precoce (MF-); Co: Integrazione con i Coetanei; R: Resilienza (attivazione di risorse ambientali); R Resilienza (attivazione di risorse ambientali); Q Quantità delle informazioni; Opp: Opposizione all’istituzione educativa; Pr: Pressioni ambientali; Val: Autovalutazioni del profitto. I punteggi sono espressi in punti standard con MA = 5 e deviazione standard = 2 e sono esportabili, come pure i punti grezzi e le risposte date ai singoli quesiti, nel caso si desideri fare elaborazione statistiche o grafiche. Altre forme del questionario, con le stesse scale, sono predisposte per gli allievi del 2° o 3° anno di scuola secondaria inferiore (Focus 12), del 4° o 5° anno della scuola secondaria superiore (Focus 16) e dell’istruzione o formazione terziaria (Focus 20), in modo da facilitare gli studi longitudinali (*follow-up*).

automaticamente report particolareggiati per i singoli allievi⁴ e un report specifico per il consiglio di classe⁵, con indicazioni sugli interventi più appropriati per specifici sottogruppi di allievi e dava anche modo di stabilire un rapporto personale fra docenti e Comitato Tecnico Scientifico.

Per raccogliere informazioni sistematiche sugli interventi condotti nelle scuole è stato utilizzato un questionario ad hoc (“Lavorare sulla motivazione”, riprodotto in AA.VV, Vol. II 2011), basato sulle linee-guida proposte nel 2010 (contributi di L. Boncori, L. Cantatore, M. Greco, M. F. Montana, C. Messina, G. Simoneschi, P. R. Stella, M. T. Strani, in AA.VV., 2011) integrato da relazioni più particolareggiate, inviate da alcuni docenti e pubblicate nelle Linee guida del 2011 (AA. VV., Vol. II 2011). Le risposte al questionario, inviate da 16 delle 25 scuole partecipanti al progetto, sono state sintetizzate in riferimento alle aree: A. Inserire gli allievi del 1° anno nella comunità-scuola, B. Interventi sul recupero di competenze di base, C. interventi sulla didattica, D. Interventi per l'attivazione di motivazioni intrinseche all'apprendimento, E. Interventi sulle modalità di valutazione e di comunicazione della valutazione, F. Interventi con le famiglie, G. Rapporti con enti locali e il territorio. Le sintesi davano sia una descrizione schematica degli interventi, sia valutazioni sulla loro efficacia e riproducibilità in situazioni diverse. Sono state oggetto di confronti e discussione nei seminari, finalizzate alla diffusione di “buone pratiche”.

6.3 Il campione

Le scuole che inizialmente hanno aderito al progetto sono state 25, diverse per tipologia e collocazione territoriale (12 diversi municipi di Roma e otto città della Provincia), con circa 2.000 studenti complessivamente:

⁴ Per i singoli alunni viene prodotto un insieme di report in forma di lettera personalizzata, con un linguaggio semplificato. Il “Report interessi” riassume i tipi di scuola indicati come preferiti (informazione utile in caso di ri-orientamento), gli interessi più spiccati nella vita quotidiana (articolati in: Scienze dell'uomo e della natura, Attività artistiche, Attività pro sociali, Storia, istituzioni e commercio, Competenze culturali o tecniche unite ad attività fisiche, Studi matematici e attività tecnico-scientifiche, Attività impiegate generiche), preferenze per attività relazionali e/o per curricula che richiedono l'applicazione di metodi matematici e informatici. Il report “Il livello professionale a cui aspiri” riferisce sulla preferenza per carriere di tipo professionale o dirigenziale, che esigono un prolungamento degli studi fino all'università, oppure per lavoro esecutivo-dipendente o lavoro indipendente. Il report “Il punto della situazione” confronta le preferenze curricolari espresse con le preferenze per le discipline scolastiche già note e segnala l'adeguatezza di alcuni prerequisiti (p.es.:profitto in italiano, lingue straniere, matematica, auto valutato dagli studenti) rispetto alle carriere preferite. Il report “Il punto sulla decisione” fa un quadro comprensivo delle problematiche riguardanti la facilità / difficoltà di realizzazione dei progetti di carriera, tenendo presente quel che i ragazzi hanno risposto nel questionario riguardo ai loro rapporti con la famiglia e con l'ambiente, alle motivazioni da loro attribuite alla famiglia nei propri confronti, a difficoltà di vario genere e alle potenzialità di ognuno di affrontare situazioni difficili sfruttando al meglio le risorse ambientali (resilienza).

⁵ I report per gli operatori, riferiti a un'intera classe scolastica o a un'intera scuola, si articolano in una prima relazione che segnala “Chi è appena all'inizio” di un processo di attivazione personale per la propria carriera (non sanno che cosa faranno l'anno successivo, hanno cominciato da poco a riflettere su quel che faranno, hanno informazioni scarse sulle possibilità formative dopo la scuola secondaria di primo grado, non hanno nessun interesse specifico né per il tipo di scuola che frequentano né per altri, non hanno interessi spiccati di nessun tipo nella vita quotidiana, non hanno idee chiare sul livello occupazionale a cui mirano, non hanno riflettuto sugli aspetti economici della loro carriera, non hanno indicato nessuna "materia scolastica" come gradita, vanno stimolati e aiutati a trovare e utilizzare le risorse del proprio ambiente (sviluppo della resilienza) Un secondo report segnala i singoli alunni e/o i sottogruppi che hanno molte informazioni e/o molti interessi, ma incongruenti fra loro e che vanno aiutati a gerarchizzare gli interessi, a vedere quali scelte sono incompatibili fra loro, quali sono incompatibili con quel che a loro importa di più, a riflettere sulle loro scelte tenendo presenti le loro preferenze disciplinari e i loro interessi nella vita quotidiana. In un report specifico vengono sintetizzate le informazioni date dagli alunni sui loro rapporti con gli “altri importanti” e le capacità dei singoli di usare bene le risorse del proprio ambiente (Resilienza). Il problema del rapporto fra interessi e prerequisiti è affrontato in un report sulla “Legittimazione”, intesa come confronto tra aspirazioni e realtà oggettive. L'ultimo report segnala gli studenti che hanno riflettuto sulle proprie scelte di carriera e stanno tirando le somme su quali sono rischi e benefici di proseguire nella strada intrapresa.

1. Licei: due Licei classici (Roma, II e V Municipio), tre Licei scientifici, tra cui una sezione di Liceo scientifico bilingue (Roma V, X e XIX Municipio), un IIS (Cerveteri) con una sezione Liceo scientifico e una sezione Liceo linguistico, con un totale di 318 studenti, di cui 169 maschi e 149 femmine.
2. Due Licei delle Scienze Umane (Roma XIX Municipio e Ariccia) e un IPSA, Liceo sociale (VI e VII Municipio), al cui interno erano presenti sezioni di Liceo linguistico, di Liceo delle Scienze Applicate e Liceo Economico-sociale, per un totale di 444 studenti, di cui 85 maschi e 359 femmine.
3. Due Licei artistici (Roma I, II e X Municipio) e due Istituti Superiori di Arte (Pomezia e Roma IX), per un totale di 195 studenti, di cui 75 maschi e 118 femmine.
4. Istituti Tecnici Industriali (“ITIS”), a Frascati, Civitavecchia e Roma IX Municipio, con sezioni di biennio comune, elettrotecnica e anche Istituto tecnico commerciale al loro interno, per un totale di 286 studenti (152 maschi e 61 femmine).
5. Due Istituti tecnici commerciali (Roma I Municipio e Fiumicino): in tutto 126 allievi (M = 55, F = 51)
6. Due Istituti Tecnici Agrari (Roma, VIII e XI Municipio), per un totale di 126 allievi, di cui 92 maschi e 34 femmine.
7. Istituti Professionali a vario indirizzo: Manutenzione e assistenza tecnica (Roma, I Municipio), chimico biologico e turistico (Roma, III Municipio), servizi commerciali e grafica (Roma, XI Municipio), operatori meccanico-termici (Zagarolo), per un totale di 191 allievi, di cui 154 maschi e 37 femmine.

Le tre condizioni di rischio prese in considerazione, ovviamente, non erano presenti nelle scuole in egual misura, come è stato evidenziato da una serie di analisi della varianza multivariate, condotte confrontando tra loro scuole con tipologia analoga.

In seguito all’esame della letteratura di ricerca e dopo colloqui con dirigenti e insegnanti, sono stati considerati “dispersi”, operativamente:

1. studenti che si sono formalmente ritirati dopo l’iscrizione e/o hanno chiesto il trasferimento ad altro istituto, in qualsiasi momento dell’anno scolastico
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.

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.

E’ 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 scolastico⁶.

Per rendere in qualche modo confrontabili tra loro i criteri di riuscita scolastica riferiti a valutazioni disciplinari date in scuole con insegnamenti in gran parte diversi tra loro, 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".

6.4 Metodi d'intervento

Tutti gli interventi hanno avuto come principale finalità il coinvolgimento di insegnanti e studenti verso due direzioni: (a) costruire una comunità e (b) valorizzare obiettivi culturali e pro sociali, senza isolare i giovani problematici, ma integrandoli nelle attività comuni a tutti. Il calendario degli interventi osservato da ciascuna scuola, ma con flessibilità, è stato:

- accoglienza
- somministrazione del questionario Focus 13, con distribuzione dei report agli allievi e ai docenti, finalizzata alla pianificazione degli interventi da parte dei docenti (inclusi piani didattici sui Bisogni Educativi Speciali) e alla partecipazione consapevole da parte degli studenti
- interventi educativi e didattici con largo uso di metodi di *peer education*, valutazione formativa, didattica per gruppi, attività integrative pomeridiane; Focus 13 nei report per i docenti dava indicazioni concrete e nominative per la personalizzazione degli interventi.

I seminari per i docenti hanno consentito di approfondire alcune delle tematiche sopra elencate, con spazi dedicati agli scambi di informazioni concrete sulle esperienze compiute nelle varie scuole, oltre a "lezioni magistrali" tenute da specialisti (p. es. sulla valutazione formativa).

Ogni comunità scolastica ha in vario modo personalizzato interventi e calendario a seconda delle situazioni ambientali e delle persone coinvolte.

⁶ 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".

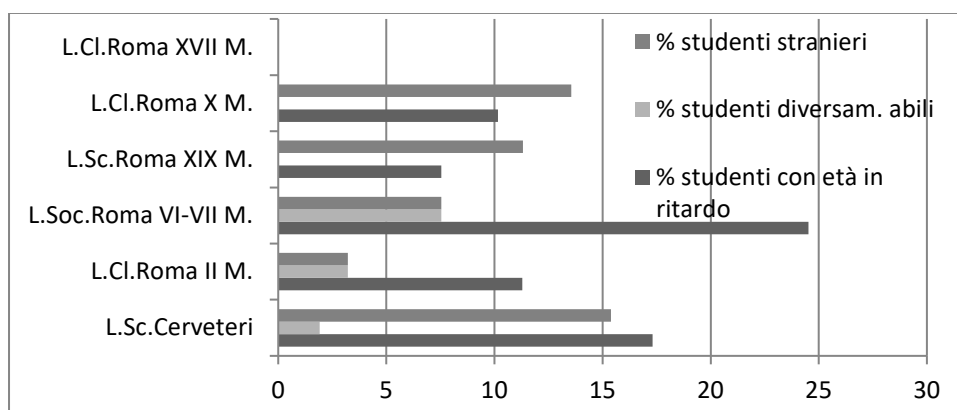
Nell'impossibilità, per ragioni di spazio, di dare un resoconto su tutti gli interventi, ne verranno esemplificati ampiamente un paio, insieme ai risultati ottenuti, mentre per le altre scuole i risultati e i metodi saranno presentati più succintamente, per tipologia di scuola

6.5 Interventi in scuole secondarie umanistiche con alto o basso rischio accademico

I Licei costituiscono un sub-campione che si presta a evidenziare bene come il nostro modello generale d'intervento possa essere adattato a situazioni socioculturali molto diverse e produrre comunque buoni risultati nel contrasto alla dispersione e al disagio psichico.

I licei sociali, in quanto eredi dei vecchi Istituti magistrali, potrebbero essere inclusi fra le scuole "di seconda occasione", dato che fra gli iscritti sono presenti in numero elevato studenti con età superiore a quella standard e studenti che hanno concluso la scuola secondaria inferiore con risultati poco brillanti. Viceversa i Licei classico e scientifico sono oggetto di scelta da parte degli studenti ad alto profitto e/o provenienti da famiglie con elevato background culturale. Il grafico nella Figura 1 evidenzia le diverse proporzioni di studenti "a rischio" nei Licei del nostro campione.

Figura 1 - Percentuale presenza allievi in situazione di rischio nei Licei del campione



Si va dall'assenza di studenti a rischio nel Liceo classico di Roma XVII alla presenza, nel Liceo sociale, di numerosi studenti con età superiore a quella standard (25%), stranieri (8%) e diversamente abili (8%). Inoltre, il 63% degli studenti (fra cui vari di quelli inclusi nelle categorie precedenti) dà una o più risposte indicative di disturbi psichici o comportamentali.

In questa situazione, oggettivamente difficile, il collegio docenti del Liceo sociale ha deciso di porre in atto gli interventi sintetizzati qui appresso.

Interventi per avviare la costruzione di una "comunità educativa"

- una cura particolare nell'accoglienza degli allievi del 1° anno, con "figure di sistema" specifiche anche per l'accoglienza degli stranieri e dei portatori di handicap e con l'attivazione di "studenti tutor", formati l'anno precedente, per ogni classe⁷

⁷ L'intervento basato sui tutor-studenti e la loro formazione è stato descritto dalla docente referente del progetto per questa scuola: A. Coricciati, "Gli studenti diventano tutor", in AA. VV., 2011b, pp. 103-104

- la partecipazione a giochi sportivi e ad eventi musicali
- l'attivazione di uno sportello di ascolto e intervento per gruppi-classe e per studenti che nel loro ambiente hanno avuto incidenti o sono esposti a rischi fisici
- colloqui per lo sviluppo della resilienza, con gli studenti segnalati da Focus 13 per questa particolare problematica
- per i comportamenti disfunzionali all'apprendimento non sono state utilizzate note disciplinari, ma il coordinatore di classe ha predisposto piani d'intervento specifici
- gli studenti segnalati da Focus 13 come problematici rispetto ai rapporti con i coetanei sono stati oggetto di un progetto di *peer education* apposito
- interventi di orientamento formativo, secondo un progetto specifico
- scambi di informazione sistematici sui nuovi studenti all'interno dei singoli consigli di classe

Interventi sul recupero di competenze di base

- sono stati individuate carenze di base (con l'uso di "test di profitto" o altri strumenti), a cui attribuire priorità didattica
- è stato attivato uno sportello didattico per il recupero debiti
- sono stati predisposti interventi extracurricolari per il recupero durante l'anno di carenze conoscitive specifiche
- per gli studenti stranieri: lezioni di italiano a livello 2, sportello settimanale di sostegno allo studio e una programmazione individualizzata.

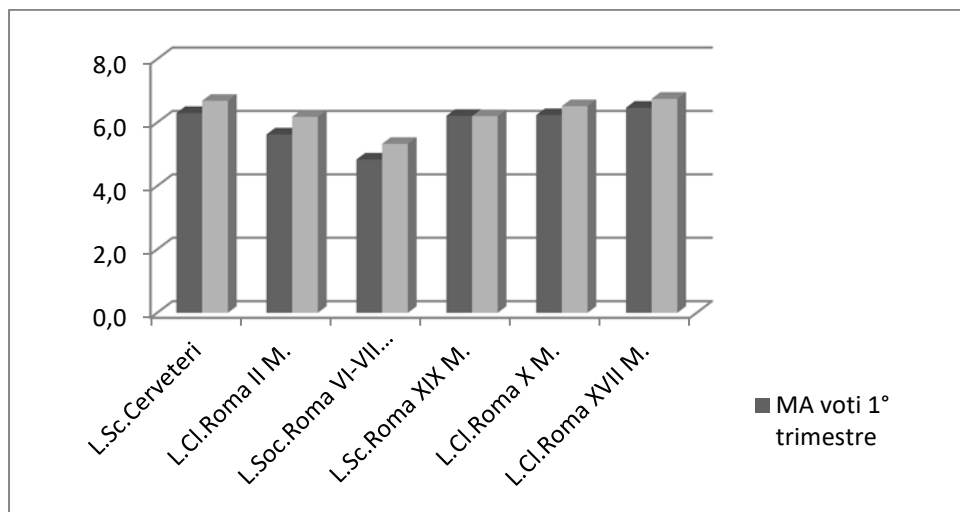
Interventi per l'attivazione di motivazioni intrinseche all'apprendimento

- per ogni studente, sono state acquisite informazioni sulla sua motivazione allo studio (tra "devo" e "voglio")
- per ogni studente a rischio è stato predisposto un piano che teneva conto delle informazioni sul *background* culturale e gli interessi degli studenti, forniti da Focus 13
- sono stati presentati (e concordati) gli obiettivi didattici a breve, medio e lungo termine, tali da chiedere a ogni studente quello che può effettivamente dare (né di più né di meno)
- Sono stati predisposti interventi in cui ogni studente valutava in quale misura aveva raggiunto gli obiettivi che si era prefissato
- sono state condivise con gli studenti le scelte su modalità didattiche, criteri valutativi, organizzazione del piano di studio
- mediante colloqui con gli studenti e le famiglie sono stati identificati i fattori che interferivano con la regolarità della presenza scolastica dei singoli studenti a rischio
- Sono stati pianificati interventi per la stimolazione delle capacità di autoregolazione dell'apprendimento (ambito: volizione – meta cognizione)

Interventi con le famiglie

- le assenze scolastiche sono state pubblicate nel sito dell'Istituto in tempo reale, in modo da facilitare il controllo delle famiglie sulla frequenza scolastica dei figli
- è stato predisposto un piano differenziato d'intervento per gli studenti meno/più sostenuti dalla famiglia, utilizzando le informazioni date da Focus 13
- sono stati individuati e monitorati studenti appartenenti a famiglie molto numerose e/o disagiate e/o non conviventi con i genitori biologici.

Figura 2 - Media dei voti fra 1° trimestre e giugno nel Liceo Sociale oggetto degli interventi



Come risultato di questo insieme di interventi, nessun allievo di questo Liceo sociale si è “disperso” e due nuovi alunni si sono aggiunti in corso d’anno. C’è stato anche un incremento medio di 0,5 voti nel profitto (graf. 2), che è passato da una media = 4,8 nel 1° trimestre a una media = 5,3 a giugno.

Il Liceo Classico di Roma II Municipio aveva una situazione di partenza molto migliore rispetto al Liceo Sociale quanto a proporzione di studenti "in ritardo" (11%, compensati dal 18% di studenti "in anticipo"), a studenti diversamente abili (3%) e a studenti stranieri (3%). Il 56% degli studenti però ha dato a Focus 13 una o più risposte indicative di disturbi psichici o del comportamento.

In questa situazione, le docenti responsabili del progetto si sono poste come obiettivo principale "l'apprendimento di quelle competenze relative alla formazione, al potenziamento ed alla presa di coscienza del funzionamento della propria personalità e del proprio mondo interiore"⁸. Gli interventi psicoeducativi sono stati attivati per tutta la classe, ma anche per ogni singolo alunno; ogni alunno poteva anche usufruire di un centro d’ascolto di *counselling*. Per gli allievi delle terze classi sono stati attivati interventi concordati con la ASL per la prevenzione del consumo di alcol e droghe e dell'HIV: I colloqui individuali a cui si accenna nell'esposizione che segue sono stati valutati come utili per coinvolgere alunni in difficoltà e stabilire un rapporto di fiducia.

L'insieme degli interventi è stato il seguente.

⁸Le responsabili descrivono l'intervento in: R. Caradonna, P. A. Martino, "Sviluppo delle capacità personali nel progetto di vita e di orientamento per la formazione e la maturazione dell'identità personale", in AA. VV., 2011b, pp. 115-128.

Interventi per avviare la costruzione di una "comunità educativa"

- accoglienza degli allievi del 1° anno centrata sulla presentazione del POF e la presentazione della fisionomia della scuola da parte del Dirigente e dei docenti; test d'ingresso; illustrazione delle programmazioni didattico-educative da parte dei vari docenti
- sono stati monitorati con monitoraggio intermedio l'indice di gradimento ed il grado di validità che i ragazzi hanno riconosciuto al suddetto progetto
- ci sono stati momenti in aula in cui ogni studente presentava se stesso all'insegnante e alla classe, dicendo che cosa apprezzava di più della scuola media da cui proveniva, che cosa pensava di imparare stando in quella particolare scuola secondaria, quali erano le cose che al di fuori della scuola gli piacevano di più, quali le materie che trovava più facili e più difficili, quale lavoro avrebbe voluto fare dopo la scuola; queste informazioni sono state integrate da colloqui del docente coordinatore con gli alunni e con le famiglie
- in base alle indicazioni specifiche date da Focus 13 nel report per gli operatori è stato predisposto un piano d'intervento per aiutare gli studenti poco resilienti a sfruttare meglio le risorse del proprio ambiente e della scuola e ad avere fiducia nelle proprie possibilità
- per i comportamenti disfunzionali all'apprendimento non sono state utilizzate note disciplinari, ma il coordinatore di classe ha predisposto piani d'intervento specifici
- per gli studenti segnalati da Focus 13 come problematici rispetto ai rapporti con i coetanei sono stati progettati lavori in classe e a casa con il metodo della *peer education* coordinati dal docente.

Interventi sul recupero di competenze di base

- dopo la somministrazione dei test d'ingresso, nell'ambito delle attività didattiche sono stati progettati interventi e inseriti spazi per adeguare i metodi di studio alle esigenze della scuola secondaria superiore, in particolare per le abilità di base (lettura, scrittura, parlato, ascolto, comprensione e capacità di operare collegamenti)
- sono state individuate con i test d'ingresso carenze conoscitive specifiche, per il recupero delle quali sono stati programmati interventi per obiettivi trasversali e interventi di recupero in itinere (attivando anche lavori di gruppo in classe) ed extracurricolari, anche pomeridiani per Latino, Greco, Matematica, Inglese
- sono stati predisposti corsi di recupero estivi di Latino, Greco, Matematica, Inglese, con assegnazione di esercizi, ripassi sistematici, indicazioni di argomenti specifici da recuperare
- nell'ambito delle attività di base programmate per l'Italiano sono stati compiuti per tutti gli alunni di ogni classe interventi per potenziare la comprensione e l'espressione linguistica, le capacità di leggere e di prendere appunti

Interventi sulla didattica

- sono stati programmati interventi di arricchimento culturale: incontri seminariali su scuola e Costituzione coordinati dalla docente referente del progetto "Cultura al [nome del Liceo]" e dai docenti di Lettere, anche con produzione di articoli di riflessione da parte degli studenti; per una classe è stato attivato un

progetto di arricchimento culturale-scolastico in rete “Una Bussola per il futuro”, centrato sulla comprensione

- lo stile cognitivo dei singoli alunni è stato individuato mediante colloqui, verifiche, test d’ingresso, progetti psicopedagogici, per adattare nella prassi didattica il modo di comunicare e i contenuti allo stile cognitivo degli alunni
- mediante i test d’ingresso è stato fatto un primo esame dei saperi pregressi degli alunni e sono state stilate su quella base le programmazioni didattico disciplinari con competenze, conoscenze, abilità soprattutto in termini di obiettivi da raggiungere
- sulla base delle preferenze di singoli studenti sono stati realizzati percorsi didattici personali nelle discipline di Storia e Geografia , tenendo conto dei lavori di approfondimento per tematiche relative alla programmazione di classe, rivolti ad alcuni alunni (lavoro di eccellenza) oppure a tutti gli alunni, come facoltativo (lavoro di approfondimento)
- il carico di lavoro a casa è stato differenziato per i ragazzi con DSA
- il lavoro in gruppo è stato realizzato costituendo gruppi di livello volutamente disomogeneo e con la compresenza del docente fra i banchi
- sono stati attivati progetti per stimolare creatività e innovazione (p. es. *brainstorming*), applicati all'attività di produzione scritta (temi)

Interventi per l'attivazione di motivazioni intrinseche all'apprendimento

- per ogni studente, sono state acquisite informazioni sulla sua motivazione allo studio attraverso il dialogo in classe e la produzione di scritti informali, senza valutazione
- sono state condivise con gli studenti le scelte su modalità didattiche, criteri valutativi, organizzazione del piano di studio
- sono stati discussi e coordinati dal Consiglio di classe criteri valutativi, modalità didattiche, programmazione per obiettivi trasversali
- nei casi di numero elevato di assenze e ritardi, il problema è stato segnalato alle famiglie anche tramite convocazione
- in alcuni casi è stata proposta l’autovalutazione tenendo conto dei criteri condivisi e conosciuti dagli studenti, seguita da una valutazione motivata comunicata dal docente; in alcuni studenti questo ha prodotto un effetto costruttivo per l’assunzione di consapevolezza, che però non sempre ha avuto un ritorno immediato sul profitto
- la comunicazione della valutazione ai singoli studenti è stata seguita spesso (non sempre, per i limiti di tempo disponibili) dalla richiesta di dire a che cosa attribuivano l'eventuale insuccesso ("locus of control") e cosa pensavano di fare per ottenere risultati migliori; la richiesta includeva domande specifiche su come avevano affrontato lo studio dei contenuti
- con gli studenti incostanti, in caso di insuccesso, è stato adottato un procedimento consigliato nel seminario sulla valutazione formativa della prof. C. Messina (UPS): aiutare lo studente a distinguere tra obiettivi raggiunti e non raggiunti (=errori); stimolarlo a programmare una strategia di miglioramento; far

riformulare allo studente gli obiettivi a breve termine, anche se l'applicazione di quest'ultimo punto ha comportato difficoltà

- sono stati proposti nuovi obiettivi a breve termine ogni volta che è stata comunicata una valutazione ("programmazione flessibile")
- sono state usate prove di "valutazione formativa" per Italiano orale, Storia, Geografia, Greco
- la presentazione di ogni nuovo argomento è stata sistematicamente seguita da una prova e questo ha fatto migliorare il livello di attenzione degli studenti.

Interventi con le famiglie

- Attraverso il sito dell'Istituto le famiglie possono rilevare le valutazioni scolastiche dei figli
- per promuovere i colloqui scuola-famiglia sono state realizzate convocazioni dei genitori; colloqui antimeridiani settimanali e tre colloqui pomeridiani; precedenti iniziative di incontri tematici sono andate pressoché deserte

Secondo la referente del progetto, le iniziative didattiche che hanno funzionato meglio sono state le iniziative di gruppo e quelle che hanno funzionato peggio sono state le iniziative di eccellenza.

Nel Liceo classico del II Municipio i voti scolastici hanno avuto un incremento significativo di 0,58 voti fra il 1° trimestre e giugno, passando da una media = 5,78 a una media = 6,36 (Figura. 2).

Quel che i due insiemi di interventi hanno in comune è la personalizzazione del rapporto tra docenti e studenti e la stimolazione degli studenti ad essere attivi nel processo educativo. Le differenze fra i due insiemi di interventi sono dovute proprio all'applicazione di questo principio generale, che comporta la ricerca di soluzioni "su misura" per situazioni diverse. Nei paragrafi seguenti evidenziamo alcuni fattori che sono apparsi generalizzabili a istituzioni scolastiche simili strutturalmente.

Oltre alle scuole di cui abbiamo riferito particolareggiatamente gli interventi (un Liceo Sociale di Roma VI-VII Municipio e un Liceo Classico di Roma II Municipio), nel nostro campione erano presenti altri Licei: Classico (Roma II Municipio e XVII Municipio: zone a basso rischio di abbandono), tre Licei Scientifici in zone residenziali (V Municipio; X Municipio, XIX Municipio: rischio di abbandono medio o alto) ed un IIS con Liceo Scientifico e Liceo Linguistico della Provincia (Cerveteri: le località della Provincia hanno indici di abbandono medi più alti rispetto alla capitale). In tutto, 12 sezioni scolastiche, con 318 studenti, di cui il 53% maschi (appartenenza di genere che costituisce fattore di rischio). Gli Istituti con prevalenza o presenza dell'indirizzo "Liceo delle Scienze Umane" includevano una scuola di Ariccia, presente con quattro 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, 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).

Potrebbe sembrare un discorso ozioso porre il problema degli abbandoni scolastici per questo gruppo di scuole. Sappiamo però dai docenti che il problema della scarsa motivazione allo studio era presente anche fra i loro studenti, che molto probabilmente avranno un ruolo importante nella costruzione della società civile e della sua dirigenza. Gli studenti poco motivati, anche se socialmente avvantaggiati, sono esposti al fenomeno della

scarsa realizzazione delle proprie potenzialità, che può indurre abbandoni o rallentamenti a livello di studi universitari e comunque una inadeguata maturazione di competenze professionali, con correlati danni sociali. In questa tipologia di scuole gli interventi hanno ottenuto risultati particolarmente brillanti relativamente alla media delle scuole analoghe della Provincia di Roma:

1. la media dei voti, fra il 1° trimestre e giugno, nelle quattro materie fondamentali, è in genere aumentata, di circa un voto (0,79), con incrementi che vanno da oltre un voto in media (1,21 voti nel Liceo di Roma II Municipio, di cui è stato descritto l'intervento; 1,13 nel Liceo di Cerveteri) a un incremento minimo del Liceo scientifico di Roma XIX (0,08), dove i colleghi docenti avevano deciso di dare valutazioni “incoraggianti” al 1° trimestre;
2. la proporzione di studenti ammessi al 2° anno nei Licei del campione è in media l'85%, a fronte del 64,19% rilevato nei Licei della Provincia di Roma. Il Classico del XVII Municipio ha la proporzione più elevata (98%) e il Liceo di Cerveteri la più modesta (77%)⁹, il Liceo del II Municipio l'85%, quello del X l'86%, quello del XIX il 79%, quello del VI-VII il 75%.

6.6 Situazione e risultati negli Istituti Tecnici

Nella provincia di Roma gli Istituti tecnici presentano il più elevato rischio di dispersione o di fallimento scolastico rispetto alle altre tipologie di istruzione secondaria: solo il 50% degli studenti del 1° anno arriva a iscriversi al 2° anno.

L'ITIS del campione di cui sono pervenuti dati completi per le prime classi è a Frascati e raccoglie studenti anche da vari centri minori. Qui la percentuale di ammessi al 2° anno è stata molto più elevata della media della Provincia: 79% a fronte del 50%, nonostante la situazione di partenza presentasse numerose situazioni di rischio: 28% di studenti con età superiore a quella standard, 13% degli allievi appartenenti a famiglie in cui si parla una lingua diversa dall'italiano, 6% con “diversa abilità” certificata, 96% di maschi. A questi fattori di rischio “anagrafici” se ne aggiungono altri di tipo psicosociale: gli allievi, pur appartenendo a famiglie che hanno un background socio-culturale medio rispetto all'intero campione (scala Bg di Focus 13 = 5), attribuiscono alla propria famiglia scarse motivazioni a che i figli proseguano a lungo negli studi (scala MF di Focus 13 = 4, cioè una ds sotto la media del campione), manifestano scarsa intenzione di proseguire gli studi l'anno successivo e nella prima pagella hanno in media tre insufficienze nelle quattro discipline prese in considerazione (Matematica, Lingua straniera, due discipline caratterizzanti).

I fattori in cui i valori medi di studenti ammessi e non ammessi risultavano all'analisi ANOVA statisticamente significativi al livello $p = 0,05$ ci segnalano quali sono stati gli interventi che più hanno contribuito a contrastare la dispersione in questa scuola.

Rispetto all'area di rischio A (“rischio accademico”), le differenze statisticamente significative fra studenti ammessi /non ammessi al 2° anno riguardano: (a) il numero di discipline con valutazioni insufficiente presenti

⁹ Il risultato dell'ANOVA è $F = 2,62$ ($p = 0,035$, 4 e 267 gdl); l'unica differenza significativa ($p < 0,05$) è tra il Liceo scientifico di Cerveteri (MA = 0,77) e il Classico di Roma XVII (MA = 0,98): test HSD di Tukey, software Statistica.

nella prima pagella (valori medi: 4,75 insufficienze i non ammessi, 2,57 gli ammessi) e la media dei voti nella prima pagella (valori medi: 4,33 i non ammessi, 5,51 gli ammessi), (b) l'autovalutazione del proprio livello di profitto nell'insieme delle discipline (scala Val di Focus 13 (punti standard con MA = 5 per l'intero campione): 2,80 i non ammessi, 4,59 gli ammessi), (c) la partecipazione ai corsi estivi organizzati dalla scuola (valori medi: 0,05 i non ammessi, 0,35 gli ammessi).

In altri termini, sembra che gli interventi didattici curricolari (a e b) ed extracurricolari (c) abbiano indotto miglioramenti che hanno contrastato efficacemente il rischio accademico.

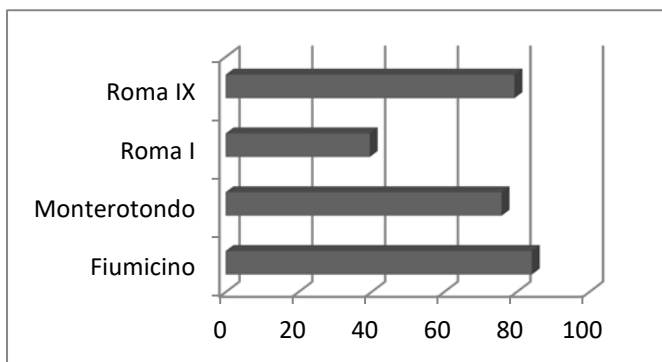
Rispetto all'area di rischio B ("rischio socio-culturale"), le differenze statisticamente significative fra studenti ammessi /non ammessi al 2° anno riguardano: (a) il numero dei giorni di assenza (MA = 48,40 i non ammessi, 34,05 gli ammessi); (b) opposizione all'istituzione scolastica: la scuola è percepita come disfunzionale e ostile, soprattutto dagli studenti non ammessi (scala Opp di Focus 13 = 6,07 per i dispersi e 4,87 per gli ammessi: dati raccolti quattro mesi prima degli scrutini); (c) aspirazione a un livello culturale e professionale elevato: nella scala Lu di Focus 13 MA = 3,73 per i Non ammessi e 5,12 per gli ammessi.

Rispetto all'area di rischio C ("rischio comportamentale"), le differenze statisticamente significative fra studenti ammessi /non ammessi al 2° anno riguardano: (a) voto in condotta: nella pagella iniziale gli allievi che si disperderanno hanno MA = 6,95 a inizio d'anno, che diventa MA = 7,05 a giugno, mentre il voto medio degli studenti che poi saranno ammessi è 7,41 al 1° trimestre e 7,80 a giugno; (b) gli studenti ammessi al 2° anno avevano anche inizialmente un livello più elevato di interessi scientifico-tecnici (anche nelle attività della vita quotidiana) rispetto ai dispersi: i valori medi nella scala ScT di Focus 13 sono in tutti e due i sottogruppi superiori alla media dell'intero campione, ma sono particolarmente elevati (7,29: oltre 2 ds superiori alla media) nel sottogruppo degli ammessi rispetto ai non ammessi (MA = 6,27).

Sui fattori di rischio classificati nelle aree B e C hanno presumibilmente influito gli interventi sulla motivazione allo studio, sul miglioramento dei rapporti interpersonali docenti-discenti e gli interventi di ri-orientamento compiuti con l'aiuto dei report di Focus 13. Tutti gli interventi risultati efficaci sono descritti particolareggiatamente nella relazione della referente prof. N. Minardi (AA. VV., 2011b, pp. 147-156), insieme ad altri interventi che hanno avuto minore efficacia.

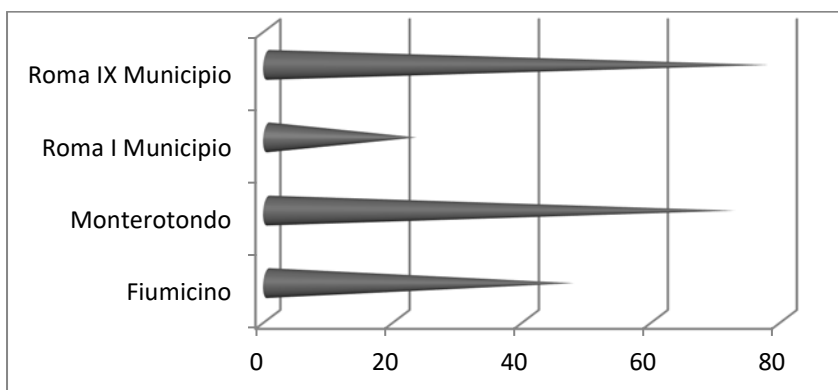
Gli Istituti Tecnici con indirizzi amministrativo-finanziari presenti nel campione erano quattro, diversi tra loro sia per localizzazione (Fiumicino, Monterotondo centro e sezione staccata, Roma I Municipio, Roma IX Municipio), sia per i fattori di rischio e protettivi presenti, sia per gli interventi di contrasto alla dispersione messi in atto. Anche i risultati ottenuti dalle quattro scuole sono molto differenti (fig. 3 e fig. 4), sia in termini assoluti (percentuale di studenti ammessi al 2° anno), sia in termini relativi (miglioramenti).

Figura 3 - Percentuali Studenti ammessi al secondo anno



Rispetto al criterio di profitto “relativo” - 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 e gli studenti che erano rimasti stabili o avevano peggiorato la loro situazione. Anche sotto questo aspetto le differenze fra scuole sono molto nette¹⁰ (figura 4). Le quattro scuole hanno affrontato i problemi con approccio diverso. A Monterotondo è stato privilegiato l’approccio didattico: gli studenti che all’inizio dell’anno scolastico, nella valutazione d’ingresso, sembravano 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 che ha portato ad avere il 76% di ammessi all’anno successivo. L’istituto di Roma IX ha puntato, invece, sull’accoglienza e l’incremento della motivazione. Tutti i 109 studenti del campione presenti all’inizio dell’anno scolastico, tranne uno, sono arrivati ad avere valutazioni fino a giugno, anche se solo il 79% è stato ammesso all’anno successivo.

Figura 4: Studenti con insufficienze recuperate



Dalla descrizione degli interventi, nelle due scuole (Roma I e Fiumicino) in cui i risultati appaiono meno brillanti in termini di ammissione al 2° anno e di miglioramento dei risultati rispetto alla situazione iniziale, si nota una minore insistenza su attività mirate alla personalizzazione della didattica e all’incremento di motivazioni intrinseche all’apprendimento.

¹⁰ 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 $p < 0,00001$.

Hanno partecipato alla ricerca anche due Istituti tecnici agrari di Roma, uno dei quali situato all'interno del GRA (Municipio XI) e uno all'esterno (Municipio VIII, sezione staccata). Rispetto alla media delle scuole partecipanti qui si osservano fattori di rischio caratteristici di questa tipologia scolastica, che spesso viene considerata come una scuola "di seconda opportunità": prevalenza numerica di maschi (72% a Roma XI e 74% a Roma VIII), relativamente elevata proporzione di studenti "in ritardo" sull'età standard (16% a Roma XI e 32% a Roma VIII), opposizione all'istituzione scolastica di livello nettamente superiore alla media: nella scala Opp di Focus 13 la scuola dell'XI Municipio ha MA = 5,83 e quella dell'VIII Municipio ha MA = 7, rispetto alla media generale nella popolazione, dove MA = 5.

Anche i fattori socio-culturali di rischio sono più elevati rispetto ad altre scuole del campione. Il livello socio-culturale medio delle famiglie è nettamente al di sotto della MA (= 5) dell'insieme delle scuole considerate (a Roma XI la MA della scala Bg di Focus 13 è 3,86, a Roma VIII è 3,53) e a un livello ancora più modesto sono le aspirazioni della famiglia stessa al raggiungimento di un buon livello culturale e lavorativo dei figli (la MA della scala MF di Focus 13 è, rispettivamente, 3 e 3,20 per le due scuole).

Le strategie d'intervento riferite dai referenti dell'Istituto di Roma VIII (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...; 4) Progetto alunni diversamente abili; 5) Progetto assistenza disabili; 6) Progetto sindrome di Asperger; 7) Fattoria sociale.

Di fatto, i risultati ottenuti nei due Istituti sono molto positivi: il 90% degli allievi è stato ammesso al 2° anno, senza differenze significative fra le due scuole.

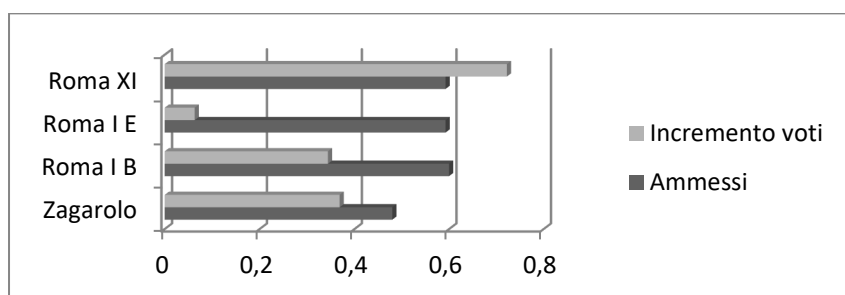
6.7 Situazione e risultati negli Istituti Professionali

Gli Istituti Professionali accolgono studenti con aspirazioni accademiche modeste e che frequentemente hanno avuto precedenti insuccessi scolastici. I dati generali della Provincia di Roma evidenziano che solo il 55,61% degli studenti del 1° anno viene ammesso al 2° anno. Nelle tre scuole del campione di cui abbiamo ricevuto dati completi abbiamo trovato percentuali di ammissioni al 2° anno abbastanza diverse tra loro: 59,6% (Roma, I Municipio), 52,17% (Roma, XI Municipio), 48% (Zagarolo).

La situazione iniziale nelle tre scuole è sostanzialmente simile e contiene molti elementi di difficoltà: il 74% degli studenti hanno dato a Focus 13 una o più risposte relative di disagio psichico; la maggioranza (68% degli studenti) hanno un anno o più di età rispetto agli standard (probabilmente a causa di precedenti fallimenti scolastici) e nessuno di loro è “in anticipo”. Le famiglie a cui appartengono gli studenti sono di modesto livello socioculturale: il punteggio medio delle tre scuole nella scala Bg di Focus 13, che misura il Background socio-culturale, è 3,98 (il valore medio di tutte le scuole del campione è 5, con $ds = 2$: siamo quindi a 0,5 ds sotto la media) e, secondo quel che affermano gli studenti stessi, hanno scarso interesse per la carriera dei figli (punteggio nella scala MF di Focus 13 = 3,08: una ds sotto la media del campione).

Gli interventi posti in atto nelle scuole hanno avuto in comune il ricorso all'individualizzazione dell'insegnamento (piccoli gruppi) e alla stimolazione dell'attività personale degli studenti (attività laboratoriale, piccoli gruppi). Nella scuola del I Municipio sono stati tenuti presenti sia un asse cognitivo sia un asse emotivo, stimolando gli allievi a metter in atto strategie di “*problem solving*” che andavano dalla capacità di rilevazione di un problema alla capacità di affrontarlo pianificando azioni di risposta, individuando le proprie modalità di studio e le proprie risorse personali e costruendo una serie di sussidi per la facilitazione dei processi (Lo Faro, Lanciotti 2011). Nella scuola dell'XI Municipio, che ha ottenuto i risultati migliori (figura 5), è stata attivata una programmazione modulare per competenze trasversali con un forte incremento della personalizzazione dell'insegnamento e interventi anche pomeridiani di studio guidato (Lucchesi, 2011 volume 2). Manca una relazione particolareggiata sugli interventi attivati a Zagarolo.

Figura 5 - Studenti ammessi al 2° anno e miglioramenti ottenuti in diverse classi di IP



Per comprendere, al di là dell'intuizione, quali interventi sono stati più efficaci, anche in questo caso abbiamo confrontato con una serie di ANOVA gli studenti ammessi al 2° anno (cioè quelli per cui gli interventi hanno avuto successo) con i casi di insuccesso.

Rispetto all'area di rischio A (“rischio accademico”), le differenze statisticamente significative fra studenti ammessi /non ammessi al 2° anno riguardano il numero di discipline con valutazioni insufficienti presenti nella prima pagella (valori medi: 7,96 insufficienze i non ammessi, 4,28 gli ammessi e la partecipazione ai corsi estivi organizzati dalla scuola (valori medi: 0,10 i non ammessi, 0,69 gli ammessi). Questo significa che gli interventi hanno avuto successo con gli studenti che partivano da livelli di competenza scolastica relativamente migliori (non più di 4 o 5 insufficienze al 1° trimestre) e con quelli che hanno utilizzato di più le risorse didattiche extracurricolari.

Rispetto all'area di rischio B ("rischio socio-culturale"), le differenze statisticamente significative fra studenti ammessi /non ammessi al 2° anno riguardano il numero dei giorni di assenza (valori medi: 55,02 i non ammessi, 23,66 gli ammessi), il *Background* socio-culturale (il punteggio medio nella scala Bg di Focus 13 è 3,47 per le famiglie dei Non ammessi e 4,27 per gli ammessi: differenza statisticamente significativa, $p = 0,05$), l'ambiente familiare percepito come oppressivo: le famiglie sono percepite come oppressive, soprattutto dagli studenti non ammessi (punteggio nella scala Pr di Focus 13 = 5,50 per le famiglie dei Non ammessi e 4,27 per gli ammessi: differenza statisticamente significativa, $p = 0,05$).

Rispetto all'area di rischio C ("rischio comportamentale"), le differenze statisticamente significative fra studenti ammessi /non ammessi al 2° anno riguardano il voto in condotta, che per gli allievi "dispersi" varia fra MA = 6,30 al 1° trimestre e MA = 5,27 negli scrutini di giugno, mentre per gli studenti che sono ammessi al 2° anno va da MA = 7,36 al 1° trimestre e MA = 7,80 a giugno (differenza statisticamente significativa, $p = 0,05$), le note disciplinari che per gli allievi dispersi hanno MA = 6,89 note disciplinari a fronte di MA = 1,80 per gli studenti ammessi al 2° anno; le sospensioni: 0,52 in media fra i dispersi, 0,10 fra gli ammessi.

Gli interventi posti in atto nelle scuole hanno in comune il ricorso all'individualizzazione dell'insegnamento (piccoli gruppi) e alla stimolazione dell'attività personale degli studenti (attività laboratoriale, piccoli gruppi). Nella scuola del I Municipio sono stati tenuti presenti sia un asse cognitivo sia un asse emotivo, stimolando gli allievi a metter in atto strategie di "*problem solving*" che andavano dalla capacità di rilevazione di un problema alla capacità di affrontarlo pianificando azioni di risposta, individuando le proprie modalità di studio e le proprie risorse personali e costruendo una serie di sussidi per la facilitazione dei processi (Lo Faro e Lanciotti, 2011). Nella scuola del XI Municipio è stata attivata una programmazione modulare per competenze trasversali con un forte incremento della personalizzazione dell'insegnamento e interventi anche pomeridiani di studio guidato (Lucchesi, 2011 volume 2).

Le differenze significative attinenti alle aree B e C dicono che gli interventi hanno avuto minore successo con studenti che hanno frequentato poco la scuola, che provenivano da famiglie più svantaggiate culturalmente, che percepivano la famiglia come oppressiva, che non accettavano le regole di comportamento della scuola: sembra quindi che con questi studenti abbiano funzionato poco sia le punizioni (note disciplinari, sospensioni) sia l'intervento sulla motivazione e i valori, senza che si possa sapere se la scarsa frequenza scolastica sia la causa o l'effetto dell'insuccesso di questa componente degli interventi

6.7 Licei artistici e Istituti d'arte

Il campione iniziale delle scuole secondarie centrate sull'educazione artistica comprendeva un Liceo artistico di Roma (due sezioni della sede centrale, I Municipio, e due della succursale, II Municipio), un Istituto d'arte del X Municipio ed uno situato nel comune di Pomezia, presente con due sezioni. Complessivamente, 178 studenti, di cui il 38% maschi, ripartiti fra sette sezioni. Successivamente è venuta meno la partecipazione

dell'Istituto d'Arte romano, di cui comunque abbiamo alcuni dati in quanto era stato somministrato Focus 13

L'insieme delle scuole con questo indirizzo si caratterizza con una minoranza di studenti maschi (Roma I 33%, Roma II 41%, Pomezia 38%) e con un numero elevato di studenti "in ritardo" (37, pari al 25% circa: nella 1° classe c'è anche un ragazzo di 18 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%).

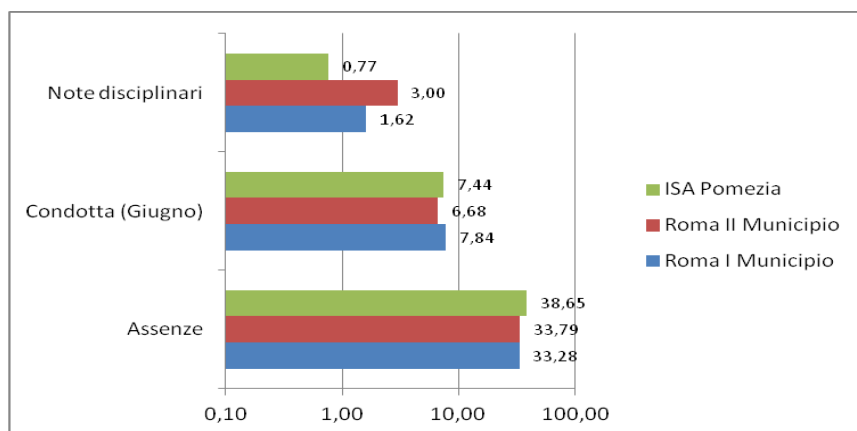
La presenza di una proporzione non trascurabile di allievi (e soprattutto di allieve) con età superiore a quella standard fa pensare che questo tipo di scuola sia una "seconda scelta" dopo precedenti insuccessi. Se consideriamo anche l'intensità degli interessi per l'arte nelle attività di vita quotidiana (scala Art di Focus 13, con punteggi da 1 a 10 e MA 5 nell'insieme di tutte le scuole), troviamo che hanno interessi artistici superiori alla media (Art = 6,64) solo gli studenti del Liceo artistico di Roma I, che ha una grande tradizione nella capitale, mentre il livello di questi interessi è appena medio (Art = 4,98) nella succursale di Roma II e decisamente inferiore alla media nell'ISA I (Art = 3,19). Il basso livello di interessi artistici nella maggior parte degli studenti e la presenza di una proporzione non trascurabile di allievi con età superiore a quella standard fanno pensare che questo tipo di scuola sia una "seconda scelta" dopo precedenti insuccessi.

I risultati globali dell'insieme delle scuole a indirizzo artistico nel 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 delle scuole a indirizzo artistico della Provincia di Roma.

I fattori di rischio che hanno più danneggiato gli studenti sono di tipo comportamentale e differenziano significativamente tra loro le scuole per quel che riguarda le note disciplinari e la condotta. Le assenze sono numerose rispetto ad altri tipi di scuola, ma non ci sono differenze significative tra una scuola e l'altra, anche se sono più numerose nella scuola dove il livello d'interesse intrinseco era più basso.

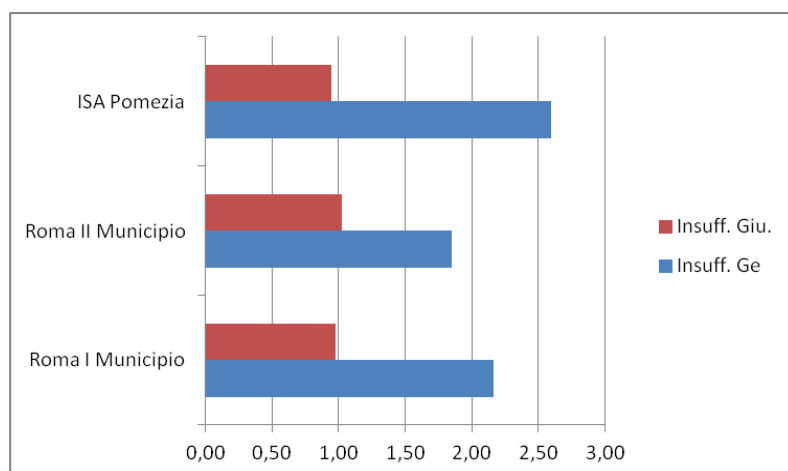
Figura 6

Fattori di rischio che danneggiano gli studenti nelle scuole ad indirizzo artistico



Sono state osservate differenze significative ($p < 0,05$) tra le scuole nella diminuzione delle valutazioni insufficienti fra gennaio e giugno (Figura 7), relativamente alle quattro discipline fondamentali considerate.

Figura 7 - **Differenze nella diminuzione delle valutazioni insufficienti fra gennaio e giugno**



Abbiamo cercato un'ipotesi per questa differenza nelle relazioni sul lavoro svolto nelle scuole. La scuola di Pomezia, come risulta dalla relazione della referente prof.ssa P. Ferrantelli, ha dedicato molto impegno a individuare i settori di base carenti e a predisporre fin dall'inizio dell'anno (dicembre) interventi di recupero a vari livelli (classe, sottogruppi, "sportello"). Anche il Liceo del I Municipio, come riferiscono i referenti prof. A.M. Viligiardi (sede centrale) e E. De Dominicis, 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. Queste modalità didattiche possono essere tenute presenti e verificate in futuro.

6.8 Conclusioni

La presente ricerca è stata condotta su un numero di studenti (circa 2.000) e di scuole ampio e diversificato e ovviamente ha ottenuto risultati articolati in funzione dell'eterogeneità del campione.

In linea di massima si può dire tuttavia che l'azione principale dell'intervento, volta a incrementare la motivazione al lavoro con un effetto a catena- il CTS ha motivato i docenti e i docenti hanno motivato gli studenti – ha prodotto risultati positivi dovunque: i tassi di abbandono nelle scuole del campione sono sistematicamente inferiori, anche di molto, ai tassi di abbandono medi nelle scuole della Provincia. Il fatto di aver agito sulla motivazione implica un'azione anche sull'inclusione sociale, curata con interventi specificamente finalizzati alla costituzione di vere e proprie comunità scolastiche, di cui gli studenti si sentano parte integrale, e all'integrazione delle scuole nel territorio. Gli effetti degli interventi sull'inclusione sono stati anche rilevati analiticamente mediante alcune scale del questionario Focus 13: integrazione con i coetanei, resilienza, atteggiamento verso gli adulti familiari e non familiari, per citare solo alcuni aspetti. Sotto questo aspetto, il contrasto alla dispersione appare utile anche in scuole che per tipologia (Liceo

classico o scientifico) e per collocazione ambientale appaiono elitarie: l'incremento della motivazione intrinseca e dell'integrazione sociale nella scuola secondaria è anche prevenzione degli abbandoni a livello terziario, dove il controllo familiare e sociale è minore, e garanzia di una preparazione qualitativamente migliore di molti futuri professionisti e dirigenti.

Le aree di rischio e i fattori protettivi identificati nella letteratura internazionale si sono confermate utili e consentiranno ulteriori ricerche di confronto anche a livello internazionale.

Riferimenti bibliografici

AA. VV., *Gli ultimi per primi. Progetto pilota di contrasto alla dispersione scolastica. Linee Guida*. Roma, Anicia. 2011

AA. VV., *Gli ultimi per primi. Progetto pilota di contrasto alla dispersione scolastica. Linee Guida*. Vol. II. Roma, Anicia, 2011

Boncori, L.. *Focus, questionario per l'orientamento*. (in stampa).

Boncori, L., *Linee generali e risultati dell'intervento*, Provincia Di Roma, Assessorato alle Politiche della Scuola, *Gli ultimi per primi – Progetto di contrasto alla dispersione scolastica – Linee Guida*, Roma, Anicia, 2011, pp. 73-88

Boncori, L., *Per una definizione scientifica del problema della dispersione scolastica*, Provincia di Roma, Assessorato alle Politiche della Scuola, *Gli ultimi per primi – Progetto di contrasto alla dispersione scolastica – Linee Guida*, Roma, Anicia, 2011, pp 35-46

Boncori, L. e Di Marco M., *Focus-software*, Software house Softwarestudio mdm, 2012

Easton, L. B., *Engaging the Disengaged: How Schools Can Help Struggling Students Succeed*, London, Paul Chapman Publishing, 2007

Ekstrom R.B., Goertz, M. E., Pollack J.M., & Rock D.A., *Who drops out of high school and why? Findings from a national study*. Teachers College Record, 87, 1986, pp. 356-373

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, 2004, pp. 51-60

Lo Faro F., Lanciotti R. (2011). *"Interventi orientativi e motivazionali"*, in AA. VV., 2011b, pp. 81-88

Lucchesi L., *Promuovere il successo formativo*, in AA. VV., 2011 volume 2, pp. 89-96

Phelan W.T., *Building bonds to high school graduation: Dropouts intervention with seventh and eighth graders*, "Middle School Journal", 24 (2), 1992, pp. 33-35

Rumberger R. W., *High school dropouts: A review of issues and evidence*, "Review of Educational Research", 57, 1987, pp 101-112

Suh S., & Suh J., *Risk Factors and Levels of Risk for High School Dropouts*, "Professional School Counseling", 10, 3, 2007, pp. 297-306