

School Dropout in Sardinia: Findings from a Study of Teachers' Perceptions

Dispersione scolastica in Sardegna: Risultati di un'indagine sulle percezioni dei docenti

Mersia Gabbrielli

University of Cagliari, Cagliari (Italy)

Andrea Moi

University of Cagliari, Cagliari (Italy)

Marta Pellegrini

University of Cagliari, Cagliari (Italy)

Claudia Pes

University of Cagliari, Cagliari (Italy)



Double blind peer review

Citation: Gabbrielli, M. et al. (2025). School Dropout in Sardinia: Findings from a Study of Teachers' Perceptions. *Italian Journal of Educational Research*, 35, 154-164
<https://doi.org/10.7346/sird-022025-p154>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 9, 2025

Accepted: December 1, 2025

Published: December 27, 2025

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi10.7346/sird-022025-p154>

Abstract

Early school leaving continues to pose a significant challenge to educational equity in Southern Italy, particularly in regions such as Sardinia, where the dropout rate reached 17.3% in 2023. This study investigates teachers' perceptions of risk and protective factors, as well as the strategies employed to prevent school dropout, using an explanatory sequential mixed-methods design. In the first phase, a questionnaire was administered to a convenience sample of 56 lower secondary school teachers in Sardinia. In the second phase, 15 semi-structured interviews were conducted to further explore and contextualize the quantitative findings. The integrated analysis indicates that teachers primarily associate dropout risk with students' learning and motivational difficulties, as well as with family-related factors. In contrast, school-related aspects—such as traditional teaching methods or low student engagement—are perceived as less influential. The findings suggest the need for comprehensive, preventive, and systemic interventions to reduce early school leaving and foster the educational success of all students.

Keywords: Early school leaving; School dropout; Educational success; Mixed methods

Riassunto

Il fenomeno della dispersione scolastica continua a rappresentare una sfida per l'equità educativa nel Sud Italia, in particolare in contesti come la Sardegna, dove nel 2023 il tasso di abbandono scolastico ha raggiunto il 17,3%. Il presente studio esplora la percezione degli insegnanti circa i fattori protettivi, i fattori di rischio e le strategie utilizzate per contrastare la dispersione scolastica, utilizzando un disegno di ricerca a metodo misto sequenziale esplicativo. Nella prima fase è stato somministrato un questionario a un campione di convenienza di 56 insegnanti di Scuole Secondarie di I Grado della Sardegna. La seconda fase ha previsto la conduzione di 15 interviste semi-strutturate per approfondire i risultati quantitativi. Da un'analisi integrata emerge che i docenti riconoscono come principali fattori di rischio le difficoltà di apprendimento e motivazionali degli studenti e il contesto familiare. Attribuiscono invece minor peso a fattori scolastici come metodologie didattiche tradizionali o scarsa partecipazione attiva di studenti e studentesse. Dai risultati emerge la necessità di adottare interventi preventivi, sistematici e multidimensionali per contrastare la dispersione e favorire il successo formativo di tutti gli studenti e studentesse.

Parole chiave: Dispersione scolastica; Abbandono scolastico; Successo formativo; Metodo misto

Credit author statement

All'interno di un'impostazione comune del presente contributo, i paragrafi 1, 3, 4.2 e 5 sono attribuibili a Mersia Gabbrielli e Andrea Moi, i paragrafi 2 e 4.1 a Claudia Pes, i paragrafi 6 e 7 a Marta Pellegrini.

1. Introduzione

Con il termine *Early School Leaving* (ESL), utilizzato a livello europeo, ci si riferisce ai giovani tra i 18 e i 24 anni che non hanno completato la Scuola Secondaria di II Grado né sono inseriti in percorsi di istruzione o formazione. In Italia, la definizione si estende al concetto più ampio di dispersione scolastica, intesa dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza come la «mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare» (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022), includendo anche assenteismo cronico, ripetenze e scarsa acquisizione di competenze.

Nel presente studio si adotta una prospettiva ampia, che considera la dispersione scolastica come un processo complesso che include sia l'uscita precoce dal sistema formativo, sia quelle situazioni di frequenza irregolare e disaffezione che compromettono il raggiungimento del successo formativo. Coloro che interrompono gli studi prematuramente vanno incontro a minori opportunità lavorative, meno qualificate e retribuite (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022), contribuendo ad aggravare le disuguaglianze socio-economiche. Recenti dati dell'ISTAT (2024) hanno mostrato come il tasso di occupazione di individui fra i 18 e i 24 anni che abbandonano precocemente gli studi è del 44,4%. Anche secondo il rapporto Eurydice (2023) l'abbandono precoce ha forti ricadute individuali e collettive quali minori opportunità di accesso al mercato del lavoro e di partecipazione alla vita sociale e formativa.

Negli ultimi anni l'Italia ha registrato un graduale miglioramento nei tassi di abbandono scolastico. Infatti, nel 2023 la quota di chi abbandona è scesa al 10,5%, rispetto all'11,5% del 2022 e al 12,7% del 2021 (ISTAT 2024). Nonostante i progressi registrati negli ultimi anni, l'Italia continua a figurare tra i Paesi con i più alti tassi di abbandono scolastico precoce in Europa, posizionandosi nel 2023 al quinto posto su 27 Stati membri dell'Unione Europea (Eurostat, 2025a). La media nazionale però nasconde ulteriori differenze territoriali. In particolare, la Sardegna, regione nella quale è stato condotto il nostro studio, presenta uno dei tassi di abbandono più elevati del paese passando dal 14,7% del 2022 al 17,3% del 2023 (Eurostat, 2025b).

La letteratura scientifica ha ampiamente indagato le cause della dispersione scolastica, evidenziandone la natura multifattoriale e l'interazione tra fattori individuali, familiari e scolastici (Battin-Pearson et al., 2000; Gubbels et al., 2019; Rumberger, 2011). Tra i principali contributi italiani, Batini e Bartolucci (2016), in una ricerca che ha coinvolto docenti, dirigenti e genitori – attori fondamentali nella prevenzione e gestione del rischio di abbandono – hanno esplorato le percezioni degli insegnanti riguardo alle cause della dispersione e alle strategie di contrasto. Distinguendo tra fattori individuali, familiari, socio-economici e scolastici, hanno evidenziato come, tra i fattori interni alla scuola, la dimensione relazionale – in particolare il rapporto insegnante-studente – e aspetti organizzativi quali classi sovraffollate, metodi didattici inefficaci e curricula poco flessibili, rappresentino criticità centrali nel fenomeno.

In un contributo successivo, Batini e Scierri (2019) hanno evidenziato l'importanza di comprendere il vissuto emotivo degli studenti per modificare le pratiche educative in ottica preventiva. Anche Cotza (2022) ha analizzato il fenomeno attraverso uno studio di caso, sottolineando la necessità di interventi strutturali per ridurre il rischio. Per quanto riguarda il contesto sardo, nonostante la rilevanza e la gravità del fenomeno, gli studi che approfondiscono le percezioni e le pratiche degli insegnanti restano ancora scarsi. Alcune indagini recenti hanno coinvolto studenti e istituti scolastici dell'isola, evidenziando il peso del rapporto con gli insegnanti, i compagni e le attitudini personali sul rendimento (Eurispes, 2023). Un altro recente Rapporto (Eurispes, 2024) evidenzia come la maggior parte dei docenti individui nella povertà culturale del contesto familiare la principale causa della dispersione scolastica, e solo una quota minoritaria affermi di non aver mai riscontrato episodi di abbandono nelle proprie classi. L'analisi della Fondazione Openpolis ETS (2024a, 2024b) ha messo inoltre in luce non solo l'elevato tasso di abbandono esplicito, ma anche la presenza di una significativa «dispersione implicita», con un'alta percentuale di diplomati privi delle competenze di base. Alla luce di queste carenze il presente studio ha voluto indagare le percezioni degli insegnanti sardi sulla dispersione scolastica e sulle pratiche di promozione del successo formativo nei territori del Sulcis-Iglesiente e nell'area metropolitana di Cagliari, contesti caratterizzati da un'elevata incidenza del fenomeno. L'obiettivo è stato quello di comprendere le rappresentazioni degli insegnanti circa le cause del fenomeno, i principali fattori di rischio e di protezione rilevati nella pratica quotidiana, le strategie di prevenzione adottate e gli ostacoli alla prevenzione stessa.

2. Metodo

Lo studio ha adottato un disegno di ricerca misto sequenziale esplicativo (Creswell & Plano Clark, 2017; Picci, 2012), che si articola in due fasi. La prima, quantitativa, ha previsto un questionario per raccogliere dati sulla percezione riguardo al fenomeno della dispersione e sulle pratiche per contrastarlo. I dati raccolti nella prima fase sono stati impegnati per la definizione di domande mirate, successivamente utilizzate nelle interviste semi-strutturate condotte nella seconda fase, qualitativa, aventi l'obiettivo di indagare in profondità le tendenze rilevate.

2.1 Partecipanti

Nella fase quantitativa il questionario è stato somministrato ad un campione di convenienza di 56 docenti di Scuola Secondaria di I Grado, operanti nel territorio della Regione Autonoma della Sardegna che, come già evidenziato, presenta criticità significative sul fronte della dispersione scolastica. Il contesto territoriale includeva aree urbane e rurali con diverse condizioni socio-economiche. Il 23% delle persone intervistate proveniva dal Comune di Cagliari, il 46% dall'area metropolitana e il 16% dal Sulcis-Iglesiente. Una esigua percentuale di insegnanti proveniva da altre province, quali Oristano (9%) e Sassari (6%). Gli insegnanti erano per l'84% donne, con un'età media di 46 anni (DS [Deviazione Standard] = 9) e 14 anni di servizio (DS = 11). Il 79% del campione era costituito da docenti di ruolo, mentre il restante era a tempo determinato. Il 23% degli insegnanti risultava essere collocato su posto di sostegno, mentre per quel che riguarda il posto comune, le discipline d'insegnamento maggiormente rappresentate erano italiano, matematica (entrambe al 16%) e inglese (9%).

Le interviste qualitative hanno coinvolto un sottoinsieme volontario dei docenti partecipanti alla fase quantitativa. Il campione complessivo era costituito da 15 insegnanti, di cui 13 di sesso femminile e due di sesso maschile. L'età media del gruppo era pari a 48 anni, con un *range* compreso tra i 33 e i 62 anni, mentre l'anzianità di servizio media si attestava a 18 anni con un minimo di 4 e un massimo di 37 anni. Gli Istituti Comprensivi presso cui prestavano servizio si trovavano in contesti urbani della Città Metropolitana di Cagliari e nei due principali centri del Sulcis-Iglesiente. Per la definizione della numerosità del campione qualitativo è stato applicato il principio metodologico della saturazione dei dati (Saunders et al., 2018), monitorando costantemente il contenuto delle interviste. La raccolta è proseguita fino a quando non sono emerse nuove informazioni o arricchimenti significativi rispetto ai temi già individuati, evitando così la raccolta di dati ridondanti (Fusch & Ness, 2015; Hennink, Kaiser & Marconi, 2017).

2.2 Strumenti di rilevazione e raccolta dei dati

La raccolta dati è stata effettuata solo dopo aver ottenuto il consenso informato dei partecipanti, al fine di garantire la confidenzialità e la protezione dei dati personali. Inoltre, tutte le citazioni tratte dalle interviste sono state pseudonimizzate per assicurare l'anonimato dei soggetti coinvolti.

Il questionario per l'indagine quantitativa utilizzato è stato adattato da Batini & Bertolucci (2016), nell'ambito del progetto PRIN 2022 *Evidence 4 Preventing Early school Dropout (E4PED)* (n. F53D23006190006). Esso è costituito da una prima sezione con otto domande, volte a rilevare dati anagrafici e di contesto, e da una seconda sezione tesa ad indagare le seguenti dimensioni: definizione, percezione e rilevanza del fenomeno; segnali premonitori e reazione alle non frequenze; formazione ricevuta e pratiche attuate per prevenire il fenomeno. La prima sezione è costituita da *item* a risposta multipla, su scala *Likert* o a risposta aperta. Due delle domande a risposta multipla riguardano la definizione di dispersione e il numero medio di studenti e studentesse con valutazioni insufficienti. Nelle altre tre domande a risposta multipla, laddove si fosse risposto in modo affermativo, il questionario prevedeva l'invio ad altrettante domande aperte, relative a: segnali visibili che potrebbero far ipotizzare l'abbandono scolastico da parte di un/a ragazzo/a prima del conseguimento del diploma; le procedure attivate quando uno studente o una studentessa interrompe la frequenza; la formazione ricevuta su questi temi. La domanda su scala *Likert* indagava la percezione di quanto la dispersione scolastica sia considerata una problematica ri-

levante nel contesto territoriale. Le tre successive sezioni di *item* su scala *Likert* riguardavano rispettivamente: le motivazioni percepite come fattori di incidenza sulla dispersione scolastica; i comportamenti auto-attribuiti in caso di assenza prolungata di uno studente o studentessa; le azioni ritenute efficaci per contrastare il fenomeno. La somministrazione del questionario è avvenuta interamente online tra marzo e ottobre 2024.

Per la raccolta dei dati qualitativi è stata utilizzata un'intervista semi-strutturata costruita *ad hoc*, con l'obiettivo di approfondire i temi emersi nel questionario e integrare la comprensione del fenomeno dal punto di vista degli insegnanti. La traccia, suddivisa in sei sezioni, guidava il docente in una narrazione riflessiva della propria esperienza. Le sezioni comprendevano: una breve autopresentazione (età, ruolo, materia); la percezione soggettiva della dispersione scolastica; cause, segnali e fattori protettivi; pratiche adottate a livello scolastico, ostacoli e percezione dell'efficacia; partecipazione a progetti istituzionali e formazione sul tema; proposte operative. Le domande erano flessibili e adattabili ai contenuti emersi. L'intervista rifletteva i risultati della fase quantitativa: ad esempio, visto che molti insegnanti avevano dichiarato di mettere in atto strategie di recupero, veniva chiesto loro di specificarle nel dettaglio. La traccia è stata rivista da tre esperti esterni per garantire la chiarezza e la neutralità nei quesiti. Tutte le interviste, previo consenso informato, sono state audio-registrate e trascritte integralmente. L'intervistatrice ha adottato un approccio empatico, intervenendo solo se necessario. I colloqui, di circa 20-40 minuti, si sono svolti in ambienti riservati delle scuole, oppure in videoconferenza su richiesta, tra dicembre 2024 e gennaio 2025.

3. Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta separatamente per la fase quantitativa e per quella qualitativa, con successiva integrazione e confronto dei risultati.

Nell'analisi quantitativa, per gli *item* su scala ad intervalli (età ed anni di servizio) si è calcolata la media e la deviazione standard e si sono forniti dati sul *range*. Per gli *item* valutati mediante scala *Likert* (con punteggi da 1 a 5), sono state calcolate le frequenze assolute e percentuali. Le risposte aperte sono state raggruppate in categorie tematiche ricorrenti e ne sono state calcolate le frequenze percentuali.

La fase qualitativa sulle 15 interviste ha combinato l'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) con tecniche di *text mining* non supervisionato (software Orange Data Mining, v. 3.38.1). La procedura ha previsto una doppia codifica cieca seguita da sessioni di confronto per risolvere le discrepanze, raggiungendo un tasso di accordo inter-giudice (*inter-rater reliability*) del 90%. La fase di analisi non supervisionata ha previsto l'utilizzo del *k-Means*, un algoritmo di apprendimento che raggruppa le parole in base alle loro caratteristiche e alla distanza tra di esse, assegnando ogni parola ad un gruppo (*k cluster*) in funzione della somiglianza. L'obiettivo è stato quello di individuare aree tematiche. A ciascun cluster è stato attribuito un Indice Discorsivo di Rischio (IDR), calcolato in relazione alle aree problematiche segnalate dagli insegnanti. L'IDR quantifica il livello di rischio di dispersione scolastica, rilevando nei discorsi dei docenti la presenza di segnali quali assenze frequenti, difficoltà di apprendimento, demotivazione o fattori familiari critici.

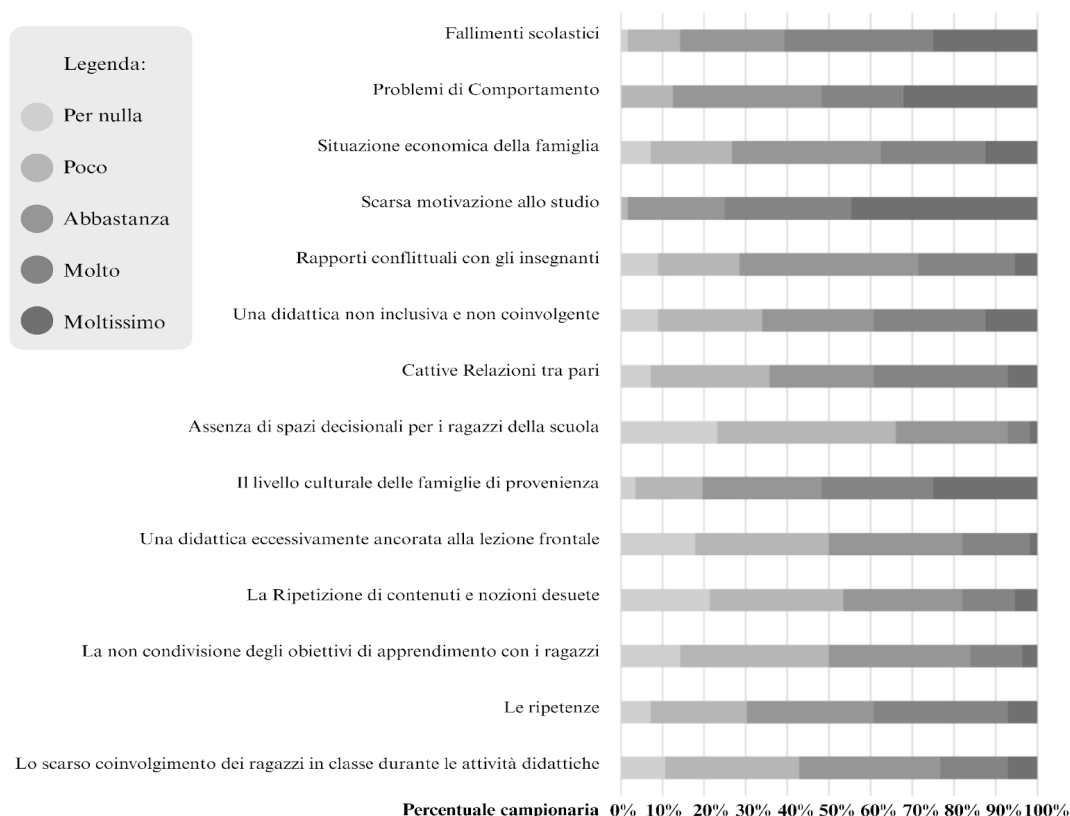
Al termine delle analisi, la tecnica del *member checking* (McKim, 2023) è stata utilizzata per garantire l'accuratezza dei dati raccolti, coinvolgendo i docenti che hanno visionato le proprie trascrizioni, confermandone la coerenza con quanto inteso.

4. Risultati

4.1 Risultati dei questionari

Riguardo alla definizione di dispersione scolastica, i docenti potevano scegliere più di un'opzione. Il 73% di essi la considera come «Un fenomeno sociale che coinvolge studenti dagli 11 ai 18 anni». Seguono «Un problema che ha origine nella famiglia» (39%), «La somma di ripetenze, abbandoni scolastici e apprendimenti non conseguiti» (57%). Nella domanda successiva, era stato chiesto agli insegnanti di esprimere il grado di accordo circa le motivazioni che incidono sulla dispersione scolastica. Nel Grafico 1 è rappresentato il grado di accordo degli insegnanti per ciascuna delle motivazioni prospettate. Le motivazioni con

maggiore accordo sono risultate essere legate alla sfera individuale: «Scarsa motivazione allo studio», «Problemi di comportamento» e «Fallimenti scolastici»; segue «Il livello culturale delle famiglie di provenienza». I fattori legati al contesto scolastico vengono associati con minore frequenza alla dispersione, ad esempio l'«Assenza di spazi decisionali per i ragazzi nella scuola» trovava poco o per nulla d'accordo più della metà del campione (il 59%). Nelle scale *Likert* i rispondenti tendono a collocarsi nella zona centrale, specie su temi controversi. Per esempio, nell'item «Rapporti conflittuali con gli insegnanti» ha visto circa la metà dei rispondenti (43%) non sbilanciarsi tra il molto/moltissimo e il poco/per nulla d'accordo.



Graf. 1: Distribuzione di frequenza per grado d'accordo su motivazioni che incidono sulla Dispersione Scolastica

Per quanto riguarda le azioni di prevenzione della dispersione scolastica, il 77% dei docenti ha dichiarato di adottare strategie eterogenee, spesso caratterizzate da scarsa definizione in merito agli attori coinvolti (singoli docenti, consigli di classe, esperti esterni), alla frequenza degli interventi, alle risorse impiegate e alla loro effettiva efficacia. Solo il 17% ha riferito di aver ricevuto una formazione adeguata sul tema.

4.2 Risultati delle interviste

Dall'analisi dei dati della fase quantitativa sono emerse indicazioni importanti sulla percezione del fenomeno da parte degli insegnanti. Alcune questioni rimangono aperte per la successiva esplorazione qualitativa:

1. Oltre ai fattori di rischio, quale ruolo hanno i fattori protettivi?
2. Quale formazione hanno ricevuto gli insegnanti sulla dispersione scolastica? È stata adeguata?
3. Come vengono pianificate e gestite le azioni di contrasto alla dispersione scolastica?

Le 15 interviste hanno permesso di esplorare i temi emersi dal questionario, facendo luce su vissuti ed esempi concreti. I docenti intervistati evidenziano il ruolo determinante del contesto socio-familiare nello sviluppo del fenomeno. Famiglie più fragili sul piano economico, educativo o relazionale sembra trasmet-

tano ai figli una visione svalutante della scuola, talvolta legittimando le assenze o promuovendo precocemente l'ingresso nel mondo del lavoro. È emersa anche un'opinione minoritaria secondo cui una florida situazione economica familiare possa ugualmente indurre gli studenti ad abbandonare, forti di una stabilità finanziaria percepita anche in assenza di un titolo di studio. Altro aspetto chiave è stato il disagio emotivo (ansia, insicurezza, isolamento, inadeguatezza), non rilevato nella sezione quantitativa ma emerso dalle interviste. Pesa, inoltre, la cultura *social* del «successo facile», che riduce il valore della scuola a vantaggio di modelli di carriera percepiti come alternativi e immediati (influencer, youtuber, etc.), introducendo una dimensione culturale e generazionale.

Nelle interviste i docenti individuano fattori protettivi che possono aiutare a prevenire la dispersione scolastica. Tra questi, le relazioni positive con gli insegnanti e la classe, la didattica inclusiva e la motivazione personale sono risultate essere determinanti. La qualità della relazione educativa, diversamente da quanto emerso nei risultati del questionario, è risultata nelle narrazioni un elemento chiave, in cui ascolto, dialogo e fiducia sono indicati come leve fondamentali per il mantenimento della frequenza scolastica.

Molti docenti intervistati hanno sottolineato la necessità di migliorare la loro formazione sulla gestione del disagio scolastico. L'80% ha dichiarato che la preparazione attuale non fornisce strumenti sufficienti per affrontare situazioni complesse in classe. Le criticità riguardavano l'eccessivo orientamento teorico dei percorsi formativi, la carenza di strumenti pratici e l'assenza di aggiornamenti sistematici. Particolare enfasi è stata posta sulla necessità di sviluppare competenze relazionali e rafforzare la collaborazione scuola-famiglia, ritenute essenziali per la prevenzione della dispersione scolastica.

Per esplicitare le risposte del 77% dei docenti, che al questionario ha dichiarato di mettere in pratica delle strategie di prevenzione senza chiarirne le modalità, l'analisi qualitativa ha evidenziato un panorama articolato di interventi e pratiche scolastiche. L'approccio spaziava dall'utilizzo di laboratori extracurricolari, interventi di recupero, a strategie di tutoring e *peer education*. L'attuazione incontrava però ostacoli relazionali e organizzativi. Tra questi spiccavano la scarsa partecipazione delle famiglie, le difficoltà nella gestione e la resistenza della classe. Ulteriori criticità sono state la discontinuità dirigenziale e la burocrazia, che rallentavano l'attivazione dei progetti. Nonostante ciò, si è riconosciuta l'efficacia di strategie didattiche innovative, personalizzate e relazionali, che motivano le classi, migliorano la partecipazione e creano un clima positivo.

Nella parte dedicata alle proposte operative è emersa una richiesta ricorrente da parte dei docenti di superare la frammentazione degli interventi contro la dispersione scolastica, auspicando un rafforzamento strutturale e continuativo delle azioni di prevenzione. In particolare, gli insegnanti hanno sottolineato la necessità di garantire la presenza stabile di figure specialistiche, come psicologi, pedagogisti o tutor scolastici, e di attivare sportelli di ascolto e spazi di supporto sistematici, integrati nella quotidianità scolastica e non legati a progettualità temporanee.

La Tabella 1 riporta una sintesi schematica dei temi emersi dalle interviste in relazione a: fattori di rischio, fattori di protezione, strategie di prevenzione e ostacoli alla prevenzione.

Macro-categoria tematica	Temî emersi	Esempi tratti dalle interviste
Fattori di rischio	Contesto familiare e sociale	«Secondo me alcune volte è la famiglia che non crede all'importanza della scuola e quindi se la famiglia stessa non crede nell'importanza della scuola, non crede che i propri figli potranno avere un futuro migliore attraverso lo studio»
	Mancanza di motivazione e percezione dell'inutilità della scuola	«eh comunque si può vivere anche senza per forza essere diplomati, forse anche senza la terza media»
	Difficoltà nell'apprendimento e insuccesso formativo	«una scarsa motivazione, ma legato in alcuni casi anche agli scarsi risultati che ottengono, quindi magari ai primi voti negativi vengono presi un po' dallo sconcerto e non sono disposti a impegnarsi di più, a lavorare di più, a dedicare maggior tempo a cercare di raggiungere il risultato»

Fattori di protezione	- Relazioni positive all'interno della scuola	«Sicuramente un ambiente positivo a scuola e quindi un ambiente che ti invoglia anche a frequentare a seguire le lezioni»
	Didattica attiva e inclusiva	«far sì che si crei questo ambiente accogliente, non solo dal punto di vista morale ovviamente del sentirsi a suo agio il più possibile, d'altra parte deve essere accogliente dal punto di vista didattico nel senso che ogni alunno ha delle esigenze diverse e noi dobbiamo fare di tutto per andare incontro a queste esigenze»
	Motivazione e gratificazione personale	«Invece avere un riscontro sullo stato di avanzamento, sui progressi, può sicuramente stimolare e invogliare a continuare a frequentare»
Strategie di prevenzione	Attività e laboratori extra-curricolari	«Abbiamo i laboratori di teatro; abbiamo iniziato due anni fa per gioco e poi è diventato un progetto portato avanti dalle colleghe di lettere. Qualche anno fa ho fatto anche il cineforum»
	Interventi di recupero e potenziamento	«dei corsi extrascolastici per il recupero delle insufficienze»
	Strategie di tutoring e personalizzazione	«La mattina posso prendere quel determinato alunno anche se sta facendo inglese, coordinandomi con il docente, e posso decidere di fare in quel momento italiano o semplicemente chiacchierare per capire cosa non funzioni»
Ostacoli alla prevenzione	Mancanza di coinvolgimento e appoggio familiare	«Le strategie non funzionano quando non si riesce a coinvolgere la famiglia»
	Difficoltà nella gestione della classe e resistenza degli studenti e studentesse	«Quando ti dedichi a un intervento <i>one to one</i> in una classe di 20, capita che lo studente faccia finta di non voler essere disturbato perché non mi interessa»
	Burocrazia e lentezza procedurale	«Quello che rallenta è la burocrazia: dalla richiesta alla realizzazione passano anche mesi. L'anno scorso abbiamo visto i primi frutti a marzo, partendo da settembre»
	Scarsa formazione degli insegnanti sulla gestione del disagio	«Intanto secondo me dovrebbero essere implementati i corsi anche della gestione relazionale della classe nel senso proprio riuscire a captare quali sono i disagi principali, le dinamiche che si creano intorno alla classe»

Tab. 1: Sintesi dei temi emersi nell'analisi qualitativa.

A complemento dei risultati emersi dall'analisi tematica, è stata condotta un'analisi non supervisionata mediante l'algoritmo k-means, che ha permesso di identificare quattro macro-scenari discorsivi ricorrenti nelle narrazioni degli insegnanti. Essi rappresentano i principali modi in cui i docenti interpretano e descrivono il fenomeno della dispersione: due di questi si concentrano prevalentemente sulle cause e sulle manifestazioni del rischio di dispersione, mentre gli altri due includono anche la valutazione delle risposte messe in atto dalla scuola e delle risorse potenzialmente attivabili.

Di seguito sono descritti brevemente i quattro macro-scenari associati a un diverso livello di IDR¹:

- *Cluster 1*: “Assenze e difficoltà con elementi di supporto” (IDR = 3), ossia situazioni caratterizzate da frequenza discontinua, ritardi e difficoltà scolastiche, ma con la presenza di qualche forma di supporto (dialogo con insegnanti, educatori, coinvolgimento familiare);
- *Cluster 2*: “Problematiche familiari e scarsa partecipazione” (IDR = 4), ossia situazioni con contesti familiari problematici e scarso coinvolgimento delle famiglie;
- *Cluster 3*: “Casi specifici di difficoltà con aperture parziali al supporto” (IDR = 2), ossia situazioni

1 La scelta del numero dei cluster è stata strutturata in relazione ad una verifica sulla struttura dei cluster (testando soluzioni a $k = 2$, $k = 3$, $k = 4$). Sebbene una soluzione dicotomica ($k = 2$) presentasse un valore di silhouette leggermente superiore, essa appiattiva le differenze qualitative rilevanti per la progettazione di interventi. La soluzione con $k = 4$ presentava invece un indice di silhouette pari a 0.63, indicativo di una struttura ben definita, e permetteva al contempo di distinguere pattern qualitativamente distinti.

nelle quali alle classiche difficoltà (scolastiche, familiari, etc.) sono associati chiari segnali di apertura al supporto esterno da parte dello studente;

- *Cluster 4*: “Interventi scolastici strutturati” (IDR = 2.5), ossia le situazioni che vengono affrontate attraverso progettualità scolastiche strutturate e risposte educative organizzate. Questo cluster non descrive la condizione di rischio dello studente ma la reazione al sistema scolastico, la capacità (o incapacità) della scuola di intervenire.

5. Discussione

Alla luce dei risultati, è possibile avanzare alcune riflessioni di natura teorica e pratica. Sebbene la letteratura definisca la dispersione come un fenomeno multidimensionale, i docenti coinvolti nello studio attribuiscono un peso maggiore ai fattori individuali e familiari, in particolare alla motivazione degli studenti e al coinvolgimento della famiglia, e un peso minore ai fattori scolastici. Questa prospettiva evidenzia il rischio di focalizzarsi sulle difficoltà individuali trascurando gli aspetti sistemici e organizzativi. Risulta, inoltre, sottovalutato il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi decisionali e formativi. Gli studi sullo *Student Voice* (Schaefer et al., 2024) sottolineano, ad esempio, l'importanza di sostenere autonomia, competenza e relazione per promuovere la motivazione intrinseca e ridurre il rischio di dispersione scolastica. In questa direzione è utile promuovere una didattica partecipativa, che valorizzi il ruolo attivo degli studenti e favorisca un clima educativo inclusivo.

Per quanto riguarda le difficoltà operative che ostacolano l'effettiva implementazione di strategie di prevenzione della dispersione scolastica, i docenti indicano la scarsa collaborazione con le famiglie e la conseguente necessità di rafforzare il rapporto scuola-famiglia tramite misure strutturali, quali mediatori culturali e patti educativi di comunità, per costruire fiducia e rendere efficaci le iniziative scolastiche. In coerenza con le raccomandazioni europee (Consiglio dell'Unione Europea, 2011; Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014), che sottolineano la necessità di strategie integrate *multi-stakeholder* (scuola, famiglia, comunità, servizi), la Sardegna potrebbe beneficiare di progetti territoriali che coinvolgano le famiglie e la comunità nelle azioni di contrasto alla dispersione.

Le strategie di prevenzione adottate dai docenti intervistati risultano in linea con quelle riportate in letteratura come efficaci (Dynarski et al., 2008; Fortin et al., 2006; Nickow et al., 2024). Ciò indica che, a livello concettuale, gli insegnanti conoscono o hanno già sperimentato molte delle azioni raccomandate per incentivare la frequenza scolastica e prevenire l'abbandono degli studenti e delle studentesse a rischio. Tuttavia, emerge come criticità la mancanza di sistematicità e sostenibilità di tali interventi. Gli insegnanti dichiarano che queste iniziative dipendono spesso dalla buona volontà del singolo o di piccoli gruppi, e mancano programmi stabili. Esistono programmi, come il progetto regionale «Tutti a *Iscòl@*» in Sardegna o i fondi PON Scuola, che vanno in questa direzione, ma la percezione dei docenti è che burocrazia e discontinuità ne riducano l'impatto. In generale, gli insegnanti chiedono meno progetti *una tantum* e più azioni strutturali come, ad esempio, figure stabili di tutor scolastici, sportelli permanenti di ascolto e attività pomeridiane sistematiche. Le politiche educative potrebbero intervenire semplificando le procedure di attivazione dei supporti e garantendo risorse continuative alle scuole con più alta dispersione – come già previsto dal PNRR, che identifica le scuole target di intervento.

Spostando l'attenzione verso il concetto di successo formativo, dai dati qualitativi si evidenzia che, per i docenti, il costruito è associato alla permanenza nel percorso scolastico e al raggiungimento delle competenze di base, ritenuti aspetti fondamentali per contrastare la dispersione implicita. Tuttavia, dalle riflessioni degli insegnanti trapela anche un'idea più ampia di successo, legata al benessere e alla realizzazione personale dello studente. Questo approccio, in linea con le indicazioni di organismi come l'UNESCO (2023), riconosce il legame tra successo formativo, cittadinanza attiva e inclusione sociale: uno studente che vive un percorso scolastico positivo e completa la scuola sarà più propenso a partecipare alla vita civica e a integrarsi nella società da adulto (OECD, 2023).

6. Limiti dello studio

Questo studio presenta alcune limitazioni da considerare nella lettura e interpretazione dei risultati. In primo luogo, la scelta di un campione di convenienza e la sua dimensione contenuta (56 docenti per la fase quantitativa e 15 per quella qualitativa) limitano la generalizzabilità dei dati. Sebbene siano stati coinvolti insegnanti provenienti da diverse aree della Sardegna, il campione non è rappresentativo dell'intera popolazione docente a livello regionale. La desiderabilità sociale, inoltre, potrebbe aver influenzato gli insegnanti, inducendoli a minimizzare le problematiche reali. Studi futuri potrebbero integrare metodologie osservative o analisi di documentazione scolastica per validare le pratiche dichiarate. Un ulteriore limite è rappresentato dal focus esclusivo sulla prospettiva dei docenti. Sebbene il loro punto di vista sia cruciale, la complessità del fenomeno della dispersione scolastica richiede di considerare anche le voci degli altri attori coinvolti, come gli studenti e le loro famiglie. L'inclusione delle loro narrazioni consentirebbe una comprensione più sfaccettata del fenomeno.

7. Conclusioni

I risultati di questo studio, in coerenza con quanto emerge dalla letteratura nazionale e internazionale, confermano la centralità di alcune azioni prioritarie. In primo luogo, potenziare la formazione degli insegnanti sulle metodologie didattiche attive e inclusive, affinché fattori come la partecipazione degli studenti e delle studentesse in classe diventino parte integrante delle strategie anti-dispersione. È essenziale che la formazione degli insegnanti non dipenda dalla buona volontà del singolo, ma sia strutturata e sistematica a livello di politiche scolastiche e di istituto. In secondo luogo, rafforzare il legame scuola-famiglia: questo potrebbe includere figure ponte, momenti strutturati di confronto, ma anche politiche di *welfare* territoriale che supportino le famiglie fragili. Terzo, è necessario garantire risorse e interventi stabili, attraverso un approccio sistemico che coinvolga l'intera organizzazione scolastica. Ciò significa che le scuole dovrebbero disporre di sistemi di monitoraggio e organizzativi per consentire l'attivazione tempestiva e coordinata di interventi a favore degli studenti e delle studentesse a rischio, superando l'attuale frammentazione degli interventi.

RINGRAZIAMENTI

Si desidera ringraziare i dirigenti scolastici e i docenti che hanno partecipato a questo studio per aver condiviso esperienze e riflessioni.

FINANZIAMENTO

Lo studio è stato finanziato nell'ambito del progetto "Progetti biennali - FdS 2022" della Fondazione di Sardegna (CUP: F73C23001830007) e del progetto "Evidence 4 Preventing Early School Dropout (E4PED)" (20229TM9ZJ), "Bando PRIN 2022" D.D. 104/2022, finanziato dall'Unione Europea – Next GenerationEU, Missione 4, Componente 2, CUP: F53D23006190006.

Bibliografia

- Aguboshim, F. C. (2021). Adequacy of sample size in a qualitative case study and the dilemma of data saturation: A narrative review. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 10(3), 180-187.
- Alhojailan, M. I. (2012, October). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. In *WEI International European Academic Conference Proceeding*. Zagreb: Croatia.
- Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza. (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*

- [Documento di studio e proposta]. Roma: Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza. Recuperato da <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- Balubayan, C. D. (2023). Exploring teachers' apprehension on drop-out reduction program in the post-pandemic period: A thematic analysis. *European Journal of Theoretical and Applied Sciences*, 1(4), 289–301.
- Banaag, R., Sumodevilla, J. L., & Potane, J. (2024). Factors affecting student drop-out behavior: A systematic review. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 5(1), 53–70.
- Batini, F., & Bertolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F., & Scierri, I. D. (2019). Le emozioni e la dispersione scolastica: comprendere le emozioni degli studenti per cambiare le pratiche. In Cerulo, M., Ghiglieri, V., Mazzeschi, C., Pacilli, M. G., Parnetti, L., Polinori, P., ... & Tortorella, A. (2019). *Le emozioni nei contesti individuali e sociali* (Vol. 3, pp. 411-432). Perugia: Morlacchi.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Chappell, S. L., O'Connor, P., Withington, C., & Stegelin, D. A. (2015). *A meta-analysis of dropout prevention outcomes and strategies*. Norfolk, VA: Old Dominion University & National Dropout Prevention Center.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe* [Rapporto Eurydice e Cedefop]. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Recuperato da <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving>
- Consiglio dell'Unione Europea. (2011, June 28). *Raccomandazione del Consiglio sulle politiche da adottare per ridurre l'abbandono scolastico-precoc* (2011/C 191/01). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32011H0701%2801%29>
- Cotza, V. (2022). Dispersione scolastica e giustizia sociale: uno studio di caso nel campo delle scuole popolari. In *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 253-258). Milano: FrancoAngeli.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., & Smink, J. (2008). *Prevenzione dell'abbandono scolastico: guida pratica IES* (Report NCEE 2008-4025). Washington DC: Centro nazionale per la valutazione dell'istruzione e l'assistenza regionale.
- Eurispes. (2023). *L'orientamento come strumento di prevenzione della dispersione scolastica e di inserimento professionale*. Roma: Eurispes. Recuperato da <https://eurispes.eu/news/indagini-sullorientamento-e-la-dispersione-scolastica-in-sardegna-le-indagini/>
- Eurispes. (2024). *2° Rapporto nazionale sulla scuola e l'università*. Roma: Eurispes. Recuperato da <https://eurispes.eu/ricerca-rapporto/2-rapporto-sulla-scuola-e-l-universita-2024/>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Early leaving from education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/06916>
- Eurostat. (2025a, June 12). *Early leavers from education and training by sex and labour status* (Data code: EDAT_LFSE_14; DOI: 10.2908/edat_lfse_14). https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_14/
- Eurostat. (2025b, June 12). *Early leavers from education and training by sex and NUTS 2 region* (Data code: EDAT_LFSE_16). https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_16__custom_12403604/
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 363–383.
- Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). *Are we there yet? Data saturation in qualitative research*. *The Qualitative Report*, 20(9), 1408–1416. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2281>
- Gehreke, L., Schilling, H., & Kauffeld, S. (2024). Effectiveness of peer mentoring in the study entry phase: A systematic review. *Review of Education*, 12(1), e3462.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Greene, M. J. (2014). On the inside looking in: Methodological insights and challenges in conducting qualitative insider research. *The Qualitative Report*, 19(29), 1-13.
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1637-1667.
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code saturation versus meaning saturation: How many interviews are enough? *Qualitative Health Research*, 27(4), 591-608.

- ISTAT. (2024, July 17). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2023*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/archivio/8263>
- Johansson, B., & Uhnöo, D. (2019). *Dropping out of school: A systematic and integrative research review on risk factors and interventions* (Working Papers and Reports No. 16). Örebro: Örebro University. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1369852/FULLTEXT01.pdf>
- Kearney, C. A., Dupont, R., Fensken, M., & González, C. (2023, August). School attendance problems and absenteeism as early warning signals: Review and implications for health-based protocols and school-based practices. *Frontiers in Education*, 8, Article 1253595.
- Marlow, S. A., & Rehman, N. (2021). The relationship between family processes and school absenteeism and dropout: A meta-analysis. *The Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 3–23.
- McKim, C. (2023). Meaningful member-checking: A structured approach to member-checking. *American Journal of Qualitative Research*, 7(2), 41–52.
- Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2024). The promise of tutoring for PreK–12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. *American Educational Research Journal*, 61(1), 74–107.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Open Polis. (2024a, September 10). *L'abbandono scolastico, un miglioramento che non dice tutto*. Roma: OpenPolis. <https://www.openpolis.it/abbandono-scolastico-un-miglioramento-che-non-dice-tutto/>
- Open Polis. (2024b, September 12). *L'abbandono e la dispersione scolastica in Italia*. Roma: OpenPolis. Recuperato da <https://www.openpolis.it/labbandono-e-la-dispersione-scolastica-in-italia/>
- Orange Data Mining Software. (n.d.). *Orange Data Mining Software*. Lubiana: University of Ljubljana. Recuperato da <https://orangedatamining.com/>
- Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: I metodi misti. *Studi sulla Formazione*, 15(2), 191–201.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., ... Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52, 1893–1907.
- Schaefer, M. B., Pennington, S. E., Divoll, K., & Tang, J. H. (2024). A systematic review of literature on student voice and agency in middle grade contexts. *Education Sciences*, 14(11), 1158.
- UNESCO. (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: Un nuovo contratto sociale per l'educazione*; Sintesi. Parigi: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita