

Valutare la percezione dei docenti nella prevenzione della dispersione scolastica: risultati quantitativi e qualitativi di uno studio quasi-sperimentale

Evaluating teachers' perceptions in preventing school dropout: quantitative and qualitative findings from a quasi-experimental study

Valeria Di Martino

University of Palermo, Palermo (Italy)

Lucia Maniscalco

University of Palermo, Palermo (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Di Martino, V., & Maniscalco, L. (2026). Valutare la percezione dei docenti nella prevenzione della dispersione scolastica: risultati quantitativi e qualitativi di uno studio quasi-sperimentale *Italian Journal of Educational Research*, 36, 159-169.
<https://doi.org/10.7346/sird-012026-p159>

Copyright: © 2026 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. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: March 14, 2025

Accepted: May 20, 2026

Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

DOI: 10.7346/sird-012026-p159

Abstract

The phenomenon of school dropout is complex and multifactorial, deeply embedded within contemporary educational systems and marked by significant consequences at both the individual and societal levels. Its causes are numerous and interconnected, involving factors internal and external to the school system; among the internal factors, the quality of teaching plays a particularly influential role. In this context, teachers' professional development becomes a strategic lever for the adoption of effective educational and relational strategies aimed at preventing dropout risk. The E4PED – Evidence 4 Preventing Early School Dropout project, funded by the MUR-PRIN 2022 within the Next GenerationEU framework, set out to develop prevention models capable of integrating international scientific evidence with the specific characteristics of the Italian educational context, with particular attention to southern regions. Conducted in collaboration with the Universities of Cagliari, Palermo, and Salerno and implemented in lower secondary schools in Sardinia, Sicily, and Campania, the project designed, tested, and evaluated a Teacher Professional Development (TPD) program aimed at strengthening teachers' competencies in preventing dropout risk. This contribution presents the results of a quasi-experimental intervention based on a qualitative and quantitative study conducted with the teachers involved in the experimentation. The aim is to explore their perceptions, representations, and training needs, as well as to assess the impact of the program on their professional practices. The analysis focuses on changes in teachers' awareness of individual, institutional, and environmental risk factors, on their sense of self-efficacy in managing critical situations, and on their willingness to implement preventive strategies.

Keywords: E4PED, school dropout, teacher professional development, mixed-methods design.

Riassunto

La dispersione scolastica costituisce un fenomeno complesso e multifattoriale, profondamente radicato nei sistemi educativi contemporanei e caratterizzato da ricadute significative sia sul piano individuale sia su quello sociale. Le sue cause sono molteplici e interconnesse, e includono fattori interni ed esterni al sistema scolastico; tra quelli interni, la qualità dell'insegnamento rappresenta un elemento particolarmente rilevante. In questo contesto, lo sviluppo professionale dei docenti assume un ruolo strategico per l'adozione di strategie educative e relazionali efficaci nella prevenzione del rischio di abbandono. Il progetto E4PED – *Evidence 4 Preventing Early School Dropout*, finanziato dal MUR-PRIN 2022 nell'ambito del *Next GenerationEU*, si è posto l'obiettivo di sviluppare modelli di prevenzione della dispersione scolastica capaci di integrare evidenze scientifiche internazionali e specificità del contesto educativo italiano, con particolare attenzione alle regioni meridionali. Realizzato in collaborazione tra le Università di Cagliari, Palermo e Salerno e implementato nelle scuole secondarie di primo grado di Sardegna, Sicilia e Campania, ha progettato, sperimentato e valutato un programma di *Teacher Professional Development* (TPD) volto a rafforzare le competenze dei docenti nella prevenzione del rischio di abbandono. Il contributo presenta i risultati di un intervento quasi sperimentale basato su uno studio qualitativo e quantitativo condotto con i docenti coinvolti nella sperimentazione, con l'obiettivo di esplorare percezioni, rappresentazioni e bisogni formativi e di valutare l'impatto del programma sulle pratiche professionali. L'indagine si concentra sui cambiamenti nella consapevolezza dei fattori di rischio individuali, istituzionali e ambientali, sul senso di autoefficacia nella gestione di situazioni critiche e sulla disponibilità a implementare strategie preventive.

Parole chiave: E4PED, dispersione scolastica, sviluppo professionale docenti, disegno con metodi misti.

Credit author statement

Il contributo è frutto del lavoro congiunto tra le due autrici; tuttavia Valeria Di Martino è autrice dell'introduzione, dei paragrafi 2 e 3, mentre Lucia Maniscalco dei paragrafi 4, 5 e delle conclusioni.

1. Introduzione

La dispersione scolastica rappresenta un fenomeno complesso, multifattoriale e profondamente radicato nei sistemi educativi contemporanei. Essa non coincide unicamente con l'abbandono scolastico, ma comprende un insieme articolato di condizioni che determinano una fruizione mancata, irregolare o incompleta dei servizi di istruzione da parte degli studenti in età scolare. In questa prospettiva, la dispersione include tutto ciò che si perde – temporaneamente o stabilmente – nel corso del processo di apprendimento (Besozzi, 2017).

Le conseguenze della dispersione scolastica sono significative sia sul piano individuale sia su quello sociale. A livello personale, essa compromette le opportunità future, ostacolando l'ingresso nel mercato del lavoro e limitando l'accesso a occupazioni stabili e adeguatamente retribuite, con ripercussioni negative anche sulla salute e sul benessere complessivo (Mastorci et al., 2022; Capperucci, 2016). Sul piano collettivo, la dispersione contribuisce ad ampliare le disuguaglianze economiche e sociali, costituendo un ostacolo rilevante alla costruzione di una società più equa e inclusiva (Bonaiuti et al., 2025).

Le cause del fenomeno sono molteplici e interconnesse e includono fattori sia interni sia esterni al sistema scolastico (Sabates et al., 2010). Tra i fattori esterni, il contesto familiare e le condizioni socioeconomiche rivestono un ruolo determinante: gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate, con bassi livelli di istruzione o situazioni di marginalità sociale, risultano maggiormente esposti al rischio di abbandono. La mancanza di sostegno emotivo e materiale, unita a condizioni di instabilità o *stress* familiare, può rendere difficile mantenere un impegno costante nel percorso educativo (Benvenuto, 2016; Bradley & Renzulli, 2011). Tra i fattori interni alla scuola, assumono rilievo la qualità dell'insegnamento, l'organizzazione scolastica e la percezione del valore dell'istruzione, con la qualità della didattica che emerge come uno degli elementi più influenti (Bonaiuti et al., 2025).

È opportuno fare una differenza tra la dispersione implicita, la quale si riferisce al mancato raggiungimento degli apprendimenti e delle competenze attese lungo l'intero percorso scolastico fino al termine della scuola secondaria di secondo grado (INVALSI, 2021; INVALSI, 2022), e la dispersione esplicita, la quale riguarda gli/le studenti/esse che completano il percorso di istruzione e conseguono il titolo di studio, ma senza acquisire competenze di base adeguate e realmente spendibili nella vita quotidiana, sociale e professionale, indispensabili per una partecipazione piena e consapevole alla cittadinanza (Batini, 2023).

A livello europeo, a partire dal 2000 il Consiglio Europeo ha promosso il miglioramento della qualità dei sistemi formativi come leva strategica per la crescita economica, affrontando in modo prioritario le problematiche legate all'insuccesso scolastico e alla dispersione, con l'obiettivo di incrementare la partecipazione alle attività di *lifelong learning* (Biagioli, Baldini & Proli, 2022). Le politiche della Commissione Europea, in particolare attraverso l'implementazione di sistemi di allerta precoce e il supporto psicosociale, vengono presentate come strategie efficaci per coordinare interventi a livello nazionale e locale (Jiménez, 2025). Nonostante tali sforzi, la dispersione scolastica continua a rappresentare una criticità rilevante nel contesto italiano, con incidenze particolarmente elevate nelle regioni meridionali, dove il tasso di dispersione scolastica raggiunge il 18%, circa il doppio rispetto al Nord (8,5%) e con un valore molto più elevato rispetto alla media nazionale (10,5%) (ISTAT, 2024).

La complessità del fenomeno, radicata nell'interazione tra fattori individuali, familiari, istituzionali e territoriali, richiede approcci multidimensionali capaci di integrare dimensioni cognitive, emotive, corporee e relazionali dell'apprendimento. Gli studenti a rischio manifestano spesso forme di disagio che non si esprimono esclusivamente attraverso i canali verbali, evidenziando la necessità di pratiche didattiche che valorizzino la pluralità dei linguaggi e delle modalità percettive.

Le difficoltà che emergono nei contesti scolastici sono il risultato di cause molteplici e concatenate, che possono coinvolgere tanto il soggetto quanto l'ambiente sociale, familiare e istituzionale. Nonostante la natura trasversale del fenomeno, tende a radicarsi l'idea che l'abbandono scolastico affondi le sue origini nella storia personale dello studente e nelle esperienze pregresse di insuccesso, che possono evolvere progressivamente in forme di ritiro o abbandono (Biagioli, Baldini & Proli, 2022).

In questo scenario, lo sviluppo professionale dei docenti assume un ruolo strategico per l'individuazione precoce dei fattori di rischio e per l'adozione di strategie educative e relazionali adeguate alla complessità dei contesti scolastici. Investire nella formazione degli insegnanti significa rafforzare la capacità della scuola di prevenire la dispersione e di promuovere percorsi inclusivi e significativi per tutti gli studenti.

Il contributo si focalizza sull'analisi dei dati rilevati durante l'intervento quasi sperimentale del progetto E4PED, attraverso un'analisi qualitativa e quantitativa condotta in Sicilia, Campania e Sardegna. L'obiettivo del contributo è valutare l'impatto del programma formativo sugli atteggiamenti e sulle pratiche professionali degli insegnanti in relazione alla prevenzione della dispersione scolastica, attraverso analisi delle percezioni, delle rappresentazioni e dei bisogni formativi espressi dai docenti con particolare attenzione ai fattori di rischio, al senso di autoefficacia nella gestione di situazioni critiche e alla disponibilità a implementare strategie preventive strutturate. Un ulteriore ambito di analisi riguarda le modalità attraverso cui il programma influisce sulla propensione dei docenti a trasferire nella pratica quotidiana le competenze acquisite, osservando i processi di applicazione e adattamento delle strategie *evidence based* nei contesti scolastici reali.

2. Il Progetto E4PED Evidence 4 Preventing Early School Dropout

Il progetto E4PED – *Evidence 4 Preventing Early School Dropout*, finanziato dal MUR PRIN 2022 nell'ambito del *Next GenerationEU* (Codice 20229TM9ZJ; CUP B53D23019320006), si inserisce nel più ampio quadro delle iniziative volte a contrastare la dispersione scolastica attraverso l'integrazione tra evidenze scientifiche internazionali e una comprensione approfondita delle specificità del contesto educativo italiano, con particolare attenzione alle regioni meridionali. Realizzato in collaborazione tra le Università di Cagliari, Palermo e Salerno e implementato nelle scuole secondarie di primo grado di Sardegna, Sicilia e Campania, il progetto intende sviluppare modelli di prevenzione dell'abbandono scolastico fondati su pratiche *evidence based* e sensibili alle caratteristiche dei territori.

L'iniziativa si articola lungo tre assi principali: la sistematizzazione delle evidenze internazionali sull'efficacia degli interventi educativi per il contrasto della dispersione; l'analisi approfondita del fenomeno in Italia, con particolare attenzione alle regioni meridionali e alle iniziative già attive; e la progettazione, implementazione e valutazione di un programma di *Teacher Professional Development* ALM E4PED, finalizzato a potenziare le competenze professionali dei docenti nella gestione di situazioni educative complesse (La Marca et al., 2026). Il programma formativo intende rafforzare la consapevolezza degli insegnanti promuovendo l'adozione di strategie didattiche e relazionali centrate sulle abilità metacognitive e orientate alla prevenzione e al benessere degli studenti.

La ricerca si fonda sull'ipotesi generale che la partecipazione al programma di sviluppo professionale produca un miglioramento significativo negli atteggiamenti e nelle pratiche dei docenti in relazione alla prevenzione della dispersione scolastica, favorendo una maggiore consapevolezza dei fattori di rischio, un incremento del senso di autoefficacia e una più ampia adozione di strategie didattiche preventive.

3. Metodologia

Il disegno di ricerca è centrato su un piano quasi-sperimentale con gruppo di controllo, sviluppato secondo un approccio di *Educational Design Research* (EDR) (McKenney & Reeves, 2018). In linea con l'EDR, la ricerca ha impiegato strumenti quantitativi e qualitativi per rilevare sia i cambiamenti misurabili nelle variabili oggetto di indagine sia le dimensioni riflessive ed esperienziali emergenti dall'attività dei docenti coinvolti. Tale integrazione metodologica ha permesso di restituire una comprensione più articolata dei processi attivati dal programma di sviluppo professionale rivolto agli insegnanti della scuola secondaria di primo grado (Di Martino, Pellegrino, Vegliante, 2026).

3.1 Disegno di ricerca

Lo studio ha adottato un disegno quasi-sperimentale con gruppo di controllo e misurazioni pre- e post-intervento.

Il protocollo sperimentale si è articolato in quattro fasi: una fase preliminare (T0) dedicata alla raccolta del consenso informato e alla somministrazione degli strumenti di *baseline*; una fase di implementazione

di tre mesi, durante la quale il gruppo sperimentale ha partecipato al programma di *Teacher Professional Development* ALM E4PED; una fase post-test (T1) con la ri-somministrazione degli strumenti quantitativi; e infine una fase di raccolta di dati qualitativi tramite una sessione di *focus group*. Al termine dell'intervento formativo è stata svolta una fase di restituzione e accesso al programma per il gruppo di controllo. L'intervento formativo, erogato in modalità asincrona, comprendeva 12 moduli da tre ore ciascuno, integrando contenuti teorici, casi studio e materiali applicativi. Il disegno ha permesso di valutare variazioni nelle percezioni dei docenti, nella loro autoefficacia e nella loro capacità di riconoscere precocemente i fattori di rischio.

La raccolta dei dati segue una scansione temporale strutturata in due momenti principali (tabella 1), corrispondenti alle fasi di pre-test (T0) e post-test (T1), distribuite tra marzo e giugno 2025. Tutti gli strumenti quantitativi vengono somministrati in entrambe le fasi a entrambi i gruppi, sperimentale e di controllo. In particolare, il "Questionnaire adapted from Reese" (2007), "Factors that Influence Dropout" (Lenart, 2016) e "Teachers' Sense of Effectiveness for Re-engaging Students" (Guillory, 2012) vengono somministrati a marzo 2025 (T0) e nuovamente a giugno 2025 (T1), coinvolgendo in entrambe le occasioni sia il gruppo sperimentale sia il gruppo di controllo.

A differenza degli strumenti quantitativi, la componente qualitativa è prevista esclusivamente nella fase post-test: *il focus group* viene infatti realizzato nel mese di maggio 2025 e coinvolge unicamente il gruppo sperimentale, come parte della valutazione approfondita dell'esperienza formativa e dei processi di trasferimento nella pratica professionale.

Strumento	Fase	Periodo	Gruppo di controllo	Gruppo sperimentale
Questionario adattato da Reese (2007)	T0	Marzo 2025	X	X
	T1	Giugno 2025	X	X
Questionario "Factors that Influence Dropout" (Lenart, 2016)	T0	Marzo 2025	X	X
	T1	Giugno 2025	X	X
Questionario "Teachers' Sense of Effectiveness for Re-engaging Students" (Guillory, 2012)	T0	Marzo 2025	X	X
	T1	Giugno 2025	X	X
Intervento formativo: programma di formazione Teacher Professional Development ALM E4PED		Marzo 2025- maggio 2025	—	X
Sessione di focus group	T1	Maggio 2025	—	X

Tab. 1: Tempi e strumenti di raccolta dati

3.2 Destinatari dell'intervento

Il campione coinvolto nell'intervento è costituito da docenti in servizio nella scuola secondaria di primo grado delle regioni Campania, Sardegna e Sicilia durante l'anno scolastico 2024/2025.

Le scuole sono state selezionate tramite una comunicazione formale inviata agli istituti comprensivi delle tre regioni, e la partecipazione è avvenuta su base volontaria: dirigenti scolastici e coordinatori hanno individuato i docenti sulla base dell'interesse professionale e della disponibilità.

In fase di progettazione si prevedeva il coinvolgimento di 24 insegnanti, equamente distribuiti tra classi seconde e terze; tuttavia, al momento dell'adesione sono state registrate 37 manifestazioni di interesse (20 docenti di seconda e 17 di terza). Nel primo incontro operativo il campione raggiunge 33 unità. L'assegnazione ai gruppi sperimentale e di controllo è stata svolta dai coordinatori scolastici, garantendo equilibrio rispetto all'anno di insegnamento. Il gruppo sperimentale comprende 19 docenti, mentre il gruppo di controllo ne include 14. L'età media del campione è pari a 49,1 anni (DS = 9,05), con un'anzianità media di servizio di 17,1 anni (DS = 9,00). La maggioranza dei partecipanti è di genere femminile (81,8%) e possiede una Laurea Magistrale (78,8%). Le aree disciplinari più rappresentate sono Lettere (42,4%) e Storia e Geografia (30%). Si osserva inoltre che alcuni docenti più anziani presentano un'esperienza pro-

fessionale relativamente contenuta, suggerendo percorsi di carriera non lineari o ingressi tardivi nella professione.

Variabile	Categoria	N	%	Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo
Genere	Femminile	27	81,8	15	12
	Maschile	6	18,2	4	2
Anno di insegnamento	Seconda	16	48,0	8	8
	Terza	17	52,0	11	6
Regione	Campania	8	24,0	5	3
	Sardegna	9	28,0	5	4
	Sicilia	16	48,0	9	7
Titolo di studio	Laurea Magistrale	26	78,8	15	11
	Dottorato (PhD)	5	15,2	3	2
	Master post-laurea	2	6,0	1	1
Area disciplinare	Lettere	14	42,4	8	6
	Storia e Geografia	10	30,0	6	4
	Matematica	6	18,2	3	3
	Sostegno	1	3,0	1	0
	Altro	2	6,4	1	1

Tab. 2: Descrizione dei destinatari dell'intervento

4. Protocollo e strumenti

4.1 Strumenti quantitativi

Il protocollo costruito e adattato per il progetto E4PED nasce con l'obiettivo di offrire alle scuole uno strumento semplice da utilizzare ma scientificamente solido per monitorare nel tempo i fattori che influenzano l'abbandono scolastico. La sua forza risiede nell'integrazione di tre strumenti internazionali già validati, ciascuno dei quali contribuisce a mettere in luce una dimensione diversa del fenomeno. Il questionario di Reese (2007) aiuta a comprendere come gli insegnanti percepiscono la gravità del problema e quali fattori ritengono più rilevanti. Lo strumento di Lenart (2016) approfondisce le credenze sui fattori individuali, familiari e scolastici che possono aumentare il rischio di abbandono; infine, il modello vignettistico di Guillory (2012) permette di valutare quanto gli insegnanti si sentano efficaci nell'intervenire con studenti che mostrano segnali di disimpegno. L'unione di questi tre approcci consente di ottenere una fotografia ricca e articolata: non solo cosa gli insegnanti osservano, ma anche come interpretano le situazioni e quanto si sentono preparati ad affrontarle. In questo modo, lo strumento diventa un supporto concreto per le scuole che vogliono migliorare le proprie strategie di prevenzione, trasformando le percezioni dei docenti in dati utili per orientare decisioni, formazione e interventi mirati (Di Martino, Maniscalco, Palmieri, 2026).

Lo strumento *Teacher Survey on School Dropout* di Reese (2007) è un questionario strutturato finalizzato a misurare le percezioni degli insegnanti riguardo ai fattori che contribuiscono all'abbandono scolastico e alla capacità delle istituzioni di rispondere al fenomeno. Dal punto di vista teorico, il questionario si colloca nel filone degli studi sulla percezione professionale e sulla rappresentazione cognitiva del rischio educativo. La struttura dello strumento comprende item relativi alla gravità percepita del fenomeno, alla frequenza dei segnali di rischio e il ruolo che essi stessi ritengono di avere nel supportare gli studenti a rischio. La misurazione si basa su scale Likert a 5 passi (Non so, Per niente, Poco, Abbastanza, Molto), che consentono di quantificare la variabilità interindividuale nelle percezioni. In termini metodologici, il contributo prin-

cipale di Reese consiste nell'offrire un quadro percettivo contestuale, utile per comprendere come gli insegnanti interpretano la presenza e l'evoluzione del rischio di abbandono. Nello strumento E4PED, questo approccio è stato ripreso nelle sezioni dedicate ai dati contestuali e alla percezione dei fattori di rischio.

Lo strumento *Factors that Influence Dropout* di Lenart (2016) rappresenta un'evoluzione metodologica rispetto a Reese (2007) poiché introduce una tassonomia sistematica dei fattori di rischio basata sul modello multidimensionale di Rumberger (2011). La struttura dello strumento comprende due macro-aree: fattori individuali (caratteristiche demografiche, rendimento, motivazione, comportamenti a rischio, salute, engagement scolastico- 38 item); fattori istituzionali e ambientali (risorse scolastiche, clima educativo, coinvolgimento familiare, condizioni socioeconomiche, caratteristiche della comunità- 24 item). La logica di costruzione si basa su item derivati dalla letteratura empirica e organizzati in *cluster* tematici, con l'obiettivo di misurare le attribuzioni causali degli insegnanti. Dal punto di vista psicometrico, l'uso di una scala a 6 punti (Fortemente in disaccordo, In disaccordo, Parzialmente in disaccordo, Parzialmente d'accordo, D'accordo, Fortemente d'accordo) riduce la tendenza alla risposta neutrale e aumenta la sensibilità nella rilevazione delle differenze individuali.

Lo strumento *Teachers' Sense of Effectiveness for Re-engaging Students* di Guillory (2012) introduce una prospettiva metodologica distinta, basata sulla teoria dell'autoefficacia di Bandura e sull'uso di vignette situate. La struttura prevede la presentazione di profili di studenti realistici, caratterizzati da differenti forme di disimpegno (comportamentale, accademico, motivazionale). Dal punto di vista metodologico, l'uso delle vignette consente di misurare l'autoefficacia in modo situato, riducendo il rischio di risposte astratte o idealizzate. La scala a 7 punti (1 Estremamente inefficace, 2, 3, 4 Moderatamente Efficace, 5, 6, 7 Estremamente efficace) aumenta la precisione nella rilevazione delle differenze individuali. Nel progetto E4PED, questa metodologia è stata adattata attraverso due vignette che rappresentano due profili di rischio complementari e permettono di valutare la capacità percepita degli insegnanti di intervenire in contesti complessi.

I tre strumenti si differenziano per costrutti misurati, logica metodologica e finalità valutativa (tabella 3):

Strumento	Costrutto teorico	Metodo di misurazione	Livello di analisi
Reese (2007)	Percezione del fenomeno e dei fattori di rischio	Scala Likert su percezioni generali	Cognitivo-percettivo
Lenart (2016)	Attribuzioni causali su fattori individuali e contestuali	Scala Likert su cluster tematici (fattori individuali, istituzionali e ambientali)	Cognitivo-interpretativo
Guillory (2012)	Autoefficacia situata nell'intervento	Vignette situate su differenti forme di disimpegno (comportamentale, accademico, motivazionale)	Motivazionale-operativo

Tab. 3: Sintesi dei tre strumenti quantitativi

L'integrazione dei tre strumenti consente di costruire un dispositivo valutativo multilivello che analizza il fenomeno dell'abbandono scolastico attraverso tre dimensioni complementari: percezione, attribuzione causale e autoefficacia professionale.

4.2 Strumenti qualitativi

La componente qualitativa della ricerca è stata sviluppata attraverso *focus group* rivolti ai docenti che avevano partecipato al percorso formativo. Le sessioni sono state organizzate in due momenti distinti per consentire la suddivisione dei partecipanti in gruppi più contenuti e garantire a ciascuno il tempo necessario per riflettere in profondità sulla propria esperienza formativa. Questa scelta ha favorito un clima di confronto più disteso e ha permesso ai docenti di esprimersi con maggiore libertà, condividendo vissuti, difficoltà incontrate e strategie adottate nei rispettivi contesti scolastici.

Ogni incontro, della durata di circa novanta minuti, si è svolto seguendo una traccia tematica che ha guidato la discussione attraverso diverse dimensioni: la percezione del fenomeno della dispersione scolastica,

la valutazione complessiva del percorso formativo, le modalità di applicazione delle strategie apprese, i cambiamenti osservati nella gestione delle situazioni a rischio e le condizioni necessarie per garantire la sostenibilità delle innovazioni introdotte. L'obiettivo era approfondire le percezioni relative al fenomeno della dispersione scolastica, al ruolo di ciascun insegnante nella sua prevenzione e alle aspettative emerse in merito alla formazione erogata.

I *focus group* hanno così permesso di ricostruire in profondità i processi di trasformazione professionale attivati dal programma e di individuare elementi utili per il suo miglioramento, evidenziando bisogni formativi, criticità operative e condizioni organizzative che hanno facilitato o ostacolato il trasferimento delle competenze nella pratica quotidiana.

5. Risultati e analisi dei dati

L'analisi dei risultati è organizzata in due sezioni distinte che esaminano gli effetti dell'intervento di *Teacher Professional Development* (TPD) ALM E4PED su diverse dimensioni delle percezioni degli insegnanti. La prima sezione presenta l'analisi quantitativa dei dati relativi alle percezioni dei docenti sui fattori di rischio di abbandono scolastico e sul loro senso di autoefficacia, ottenuti attraverso la somministrazione di strumenti standardizzati e validati. La seconda sezione riporta l'analisi qualitativa delle percezioni e delle esperienze emerse dai focus group condotti con il gruppo sperimentale al termine dell'intervento formativo.

5.1 Dati quantitativi

Il questionario di Reese (2007), adattato al contesto italiano, è stato somministrato per valutare le percezioni generali degli insegnanti sul fenomeno dell'abbandono scolastico e sul loro ruolo professionale. Per ciascuna scala è stato calcolato il punteggio medio (valore massimo della scala Likert = 6).

L'analisi delle differenze tra gruppi al baseline (T0) non ha evidenziato differenze statisticamente significative. Il test t di Student indica infatti $t(33) = -0.848$, $p = .123$, con una media pari a $M = 3.54$ ($DS = 0.467$) per il gruppo di controllo e $M = 3.98$ ($DS = 0.528$) per il gruppo sperimentale.

Al post-test (T1), il confronto tra i gruppi conferma un andamento analogo. Per i fattori individuali, il test t restituisce $t(30) = -0.954$, $p = .688$, indicando l'assenza di differenze statisticamente significative tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale.

L'osservazione delle statistiche descrittive (Tabella 5) evidenzia una sostanziale stabilità nei punteggi nel tempo. In particolare, il gruppo di controllo mostra una lieve diminuzione della media (da 3.54 a 3.41), mentre il gruppo sperimentale mantiene valori pressoché invariati (da 3.93 a 3.93). Tali variazioni, pur descrittivamente osservabili, non sono supportate da evidenze inferenziali e devono pertanto essere interpretate con cautela.

Gruppo	Tempo	N	Media	Mediana	DS	SE
Gruppo di controllo	T0	14	3,54	3,54	,467	,117
	T1	14	3,41	3,57	,432	,108
Gruppo sperimentale	T0	19	3,93	4,00	,528	,132
	T1	16	3,93	4,03	,426	,107

Tab. 4: Statistiche descrittive delle percezioni generali al pre e post test per gruppo di controllo e gruppo sperimentale

Lo strumento *Factors that Influence Dropout* (Lenart, 2016), adattato al contesto italiano, ha consentito di analizzare le percezioni degli insegnanti riguardo ai fattori individuali, istituzionali e ambientali che influenzano l'abbandono scolastico. Per ciascuna scala è stato calcolato il punteggio medio (valore massimo della scala Likert = 6).

Al baseline (T0), non emergono differenze statisticamente significative tra i gruppi. Per i fattori individuali, il test t indica $t(33) = -0.805$, $p = .426$, con medie pari a $M = 4.09$ ($DS = 0.917$) per il gruppo di controllo e $M = 4.28$ ($DS = 0.472$) per il gruppo sperimentale. La dimensione dell'effetto ($d = -0.273$) suggerisce un effetto di piccola entità.

Per i fattori istituzionali e ambientali, il test t di Student restituisce $t(33) = -1.274$, $p = .212$, con medie pari a $M = 4.15$ ($DS = 1.060$) per il gruppo di controllo e $M = 4.50$ ($DS = 0.542$) per il gruppo sperimentale. Anche in questo caso, pur mostrando il gruppo sperimentale valori medi più elevati, la differenza (-0.354) non è statisticamente significativa, con una dimensione dell'effetto pari a -0.432 (effetto medio). Il test di Levene indica tuttavia una violazione dell'assunzione di omogeneità delle varianze ($p < .05$), per cui è stato applicato il test t di Welch, che conferma la non significatività ($t(21.5) = -1.210$, $p = .240$).

Al post-test (T1), i risultati mantengono un andamento coerente. Per i fattori individuali, il test t indica $t(30) = -0.702$, $p = .488$, con medie pari a $M = 3.94$ ($DS = 0.935$) per il gruppo di controllo e $M = 4.16$ ($DS = 0.797$) per il gruppo sperimentale. Anche per i fattori istituzionali e ambientali, la differenza tra gruppi non risulta statisticamente significativa ($t(30) = -1.708$, $p = .099$), pur in presenza di una differenza media di entità moderata.

Le statistiche descrittive (Tabella 6) evidenziano leggere variazioni nei punteggi nel tempo, caratterizzate tuttavia da un'elevata stabilità complessiva, senza evidenze di cambiamenti marcati tra pre-test e post-test nei due gruppi.

Fattori	Gruppo	Tempo	N	Media	Mediana	DS	SE
Individuali	Gruppo di controllo	T0	14	4.09	4.18	0.917	0.229
		T1	14	3.94	3.97	0.935	0.241
	Gruppo sperimentale	T0	19	4.28	4.26	0.472	0.108
		T1	16	4.16	4.34	0.797	0.206
Istituzionali e ambientali	Gruppo di controllo	T0	14	4.15	4.22	1.060	0.265
		T1	14	3.93	3.78	1.017	0.263
	Gruppo sperimentale	T0	19	4.50	4.57	0.542	0.124
		T1	16	4.46	4.43	0.630	0.163

Tab. 5: Statistiche descrittive dei fattori individuali e istituzionali-ambientali al pre-test e post per gruppo di controllo e gruppo sperimentale

Un'analisi della varianza per misure ripetute (ANOVA) è stata condotta per esaminare i cambiamenti longitudinali all'interno di ciascun gruppo. Per i fattori individuali non sono stati osservati effetti significativi né del tempo ($F(1,28) = 0.151$, $p = .700$) né dell'interazione tempo \times gruppo ($F(1,28) = 0.002$, $p = .964$). Anche l'effetto tra soggetti non è significativo ($F(1,28) = 0.901$, $p = .351$).

Analogamente, per i fattori istituzionali e ambientali, l'ANOVA non rileva effetti significativi del tempo ($F(1,28) = 0.120$, $p = .732$) né dell'interazione tempo \times gruppo ($F(1,28) = 0.080$, $p = .780$). L'effetto tra soggetti si avvicina alla significatività ($F(1,28) = 4.07$, $p = .053$), suggerendo una tendenza verso differenze tra gruppi indipendenti dal tempo.

L'assenza di effetti significativi dell'interazione tempo \times gruppo indica che i cambiamenti osservati nel tempo non differiscono tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Piuttosto che configurarsi unicamente come un limite dello studio, tale risultato può essere interpretato come indicativo della complessità dei processi di cambiamento professionale, che potrebbero richiedere tempi più lunghi per manifestarsi in variazioni statisticamente rilevanti. Per quanto riguarda lo strumento *Teachers' Sense of Effectiveness for Re-engaging Students* (Guillory, 2012), le statistiche descrittive (Tabella 6) mostrano un incremento dei punteggi medi in entrambi i gruppi tra pre-test e post-test. Tuttavia, le differenze tra gruppi non risultano statisticamente significative né al baseline ($t(33) = -0.990$, $p = .329$) né al post-test ($t(30) = -1.149$, $p = .260$).

Gruppo	N	Media	Mediana	DS	SE
Pre-test					
Gruppo di controllo	14	4.35	4.64	1.10	0.276
Gruppo sperimentale	19	4.77	4.72	1.37	0.313
Post-test					
Gruppo di controllo	14	4.76	4.72	1.38	0.356
Gruppo sperimentale	16	5.27	5.00	1.03	0.267

Tab. 6: Statistiche descrittive del senso di autoefficacia per il recoinvolgimento degli studenti (pre- e post-test)

L'ANOVA per misure ripetute evidenzia un effetto marginale del tempo ($F(1,28) = 3.237$, $p = ,083$), suggerendo un incremento generale dell'autoefficacia in entrambi i gruppi. L'interazione tempo \times gruppo non è significativa ($F(1,28) = 0.003$, $p = .960$), così come l'effetto tra soggetti ($F(1,28) = 1.73$, $p = .199$), indicando che il cambiamento osservato non è differenziale tra le condizioni sperimentali.

5.2 Dati qualitativi

I *focus group*, condotti con finalità esplorative, sono stati moderati seguendo la traccia ben strutturata. Ogni sessione era inizialmente prevista per un numero prestabilito di partecipanti (10 e 11 rispettivamente) per garantire una discussione eterogenea; tuttavia, la partecipazione effettiva è stata di 7 e 8 docenti. Il protocollo di domande ha seguito una struttura induttiva, progettata per promuovere la riflessione sia individuale sia collettiva. La discussione è stata avviata richiamando "eventi sfida" significativi, capaci di stimolare la riflessione sulle competenze personali, per poi passare all'identificazione di risorse e strategie concrete impiegate nei contesti professionali.

L'analisi dei dati qualitativi è stata condotta attraverso una triangolazione metodologica che ha integrato trascrizioni testuali, registrazioni audio-video e griglie di osservazione strutturate. Il processo di codifica è stato realizzato manualmente in modo collaborativo, assicurando affidabilità intersoggettiva.

Dall'analisi emerge una diffusa consapevolezza del fenomeno della dispersione scolastica come processo multidimensionale, riconducibile a fattori individuali, familiari e istituzionali. I docenti mostrano una crescente riflessività rispetto al proprio ruolo nella prevenzione del rischio di abbandono, con particolare riferimento alla capacità di individuazione precoce dei segnali di disagio.

Un elemento ricorrente riguarda la richiesta di supporto professionale, sotto forma di supervisione e consulenza, per affrontare situazioni complesse nei contesti scolastici a rischio. I focus group hanno inoltre favorito dinamiche di apprendimento collaborativo, basate sulla condivisione di esperienze e sulla co-costruzione di strategie operative.

Infine, la flessibilità del programma formativo è stata valutata positivamente, in quanto ha consentito adattamenti ai diversi contesti scolastici senza comprometterne la struttura teorico-metodologica. Questo elemento emerge come una condizione rilevante per la sostenibilità e la trasferibilità dell'intervento.

6. Conclusioni

I risultati dell'intervento, pur non evidenziando differenze statisticamente significative tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo nel breve periodo, offrono indicazioni rilevanti per il miglioramento dei programmi di sviluppo professionale degli insegnanti.

In particolare, le analisi inferenziali (test t e ANOVA) non mostrano effetti significativi né del tempo né dell'interazione tempo \times gruppo sulla maggior parte delle dimensioni indagate, indicando una sostanziale stabilità dei punteggi tra pre-test e post-test. Alcune variazioni descrittive, come lievi incrementi nei

punteggi di autoefficacia o differenze tra medie nei gruppi, non risultano supportate da evidenze statistiche e devono quindi essere interpretate come tendenze non significative.

L'assenza di effetti differenziali tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo non va tuttavia considerata esclusivamente come un limite dello studio, ma come un dato rilevante che invita a riflettere sulla natura dei processi indagati. Le dimensioni esplorate – quali le credenze professionali, le percezioni dei fattori di rischio e il senso di autoefficacia – rappresentano costrutti relativamente stabili, che difficilmente mostrano cambiamenti significativi in intervalli temporali brevi. In questa prospettiva, la durata dell'intervento e la numerosità campionaria contenuta possono aver limitato la possibilità di osservare effetti statisticamente rilevanti nel breve periodo.

I dati qualitativi offrono, tuttavia, un quadro complementare e più articolato. Le evidenze emerse dai focus group indicano l'attivazione di processi riflessivi e metacognitivi nei docenti, una maggiore consapevolezza del proprio ruolo nella prevenzione della dispersione scolastica e una crescente attenzione all'individuazione precoce delle situazioni di rischio. Inoltre, i partecipanti hanno espresso un bisogno condiviso di supporto continuo, supervisione e confronto professionale, elementi che suggeriscono l'importanza di accompagnare i percorsi formativi con dispositivi di sostegno nel tempo.

Nel loro insieme, i risultati suggeriscono che gli effetti del programma di Teacher Professional Development potrebbero manifestarsi in modo graduale e non immediatamente rilevabile attraverso misure quantitative standardizzate nel breve termine. In questo senso, l'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi si conferma essenziale per cogliere la complessità dei processi di cambiamento professionale.

Dal punto di vista applicativo, emerge la necessità di progettare interventi formativi più estesi e continuativi, in grado di sostenere nel tempo i processi di rielaborazione delle pratiche didattiche e di consolidamento delle competenze professionali. L'introduzione di dispositivi quali mentoring, comunità di pratica e supervisione pedagogica potrebbe favorire la traduzione delle competenze acquisite in cambiamenti osservabili nelle pratiche quotidiane.

Sul piano della ricerca, i risultati evidenziano l'importanza di adottare disegni longitudinali e campioni più ampi, al fine di aumentare la sensibilità delle analisi statistiche e cogliere eventuali effetti differenziali nel medio-lungo periodo. Inoltre, risulta particolarmente rilevante continuare a integrare approcci quantitativi e qualitativi per comprendere non solo se il cambiamento avviene, ma anche attraverso quali processi e in quali condizioni esso si sviluppa.

Bibliografia

- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercaAzione*, 15(1), 19-31.
- Benvenuto, G. (2016). 1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato? In F. Batini & M. Bartolucci (eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, (pp. 123-133). Milano: Franco Angeli.
- Besozzi, E. (2017). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.
- Biagioli, R., Baldini, M., & Proli, MG (2022). L'abbandono scolastico come fenomeno endemico: una ricerca sullo stato dell'arte in Italia e in Europa. *Formazione & Insegnamento*, 20 (3), 091–102. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_08
- Bonaiuti, G., Bruni, F., Fanni, L., Morsanuto, S., Perrotta, D., & Petti, L. (2025). Dispersione scolastica nella scuola secondaria: Una systematic review della letteratura nelle riviste italiane. *Formazione & Insegnamento*, 23(1), 201-210.
- Bradley, C. L., & Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521–545. <https://doi.org/10.1093/sf/sor003>
- Capperucci, D. (2016). L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: Cause, interventi, risultati. *Lifelong, Lifewide Learning*, 12(28), 33–58. <https://doi.org/10.19241/lll.v12i28.43>
- Di Martino, V., Maniscalco, L., Palmieri, S. (2026). Primi risultati da una valutazione dell'intervento. In Di Martino V., Pellegrino, M. Vegliante, R. (eds.), *Contrastare l'abbandono scolastico. Evidenze, politiche e interventi in Italia* (pp. 161-181). Roma: Aracne.
- Di Martino, V., Pellegrini, M., Vegliante, R. (eds.). (2026). *Contrastare l'abbandono scolastico. Evidenze, politiche e interventi in Italia*. Roma: Aracne.

- Falzetti, P. (2026). *Scuola 2.0: VIII Seminario I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Guillory, J. D. (2012). *Is there a correlation between teacher efficacy and effectiveness to re-engage at-risk students and graduate on time?*. The University of Southern Mississippi.
- INVALSI (2021). Risultati delle prove invalsi 2021 Consultabile al seguente link: <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>
- INVALSI (2022). Risultati delle prove invalsi 2022. Consultabile al seguente link: <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>
- ISTAT. (2024). Report sui livelli di istruzione. Consultabile al seguente link: <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf>
- Jiménez, M. M. M. (2025). Una “seconda opportunità”. Ridurre l’abbandono scolastico in Europa. *Rivista di Scienze dell’Educazione*, 63.
- La Marca, A., Gulbay, E., Falzone, Y., Pannone, C., Orofino, R., (2026). Sviluppo e valutazione di un intervento per la prevenzione dell’abbandono scolastico In Pellegrini, M., Vegliante, R., Di Martino, V. (eds.), *Contrastare l’abbandono scolastico. Evidenze, politiche e interventi in Italia*. Roma: Aracne.
- Lenart, R. (2016). *Teacher beliefs about factors that influence student dropout, implicit theories of intelligence and self efficacy*. Chicago: Northern Illinois University.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2018). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- Mastorci, F., Lazzeri, M. F. L., Piaggi, P., Doveri, C., Casu, A., Trivellini, G., Marinaro, I., Bardelli, A., & Pingitore, A. (2022). Gender differences for health indicators in a sample of school dropout adolescents: A pilot study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), Article 7852. <https://doi.org/10.3390/ijerph19137852>
- Reese, D. (2007). *High school dropout: educators’ knowledge of and perceived role in dropout prevention*. *Dissertations and Theses @ UNi Northern University of Northern Iowa*.
- Sabates, R., Westbrook, J., Akyeampong, K., & Hunt, F. (2010). *School dropout: Patterns, causes, changes and policies* (EFA Global Monitoring Report 2). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190771>