

Progetto A.C.C.E.S.S.

*Active Cross-sectoral Cooperation for Educational and Social Success
2018-1-IT02-KA201-048481*



Modello teorico e tipologico relativo ai gruppi target a rischio di abbandono scolastico precoce e

basato sulle variabili situazionali e personali legate
alla scuola



Questo output intellettuale è stato concepito e sviluppato dalla Partnership strategica A.C.C.E.S.S. sotto il coordinamento e la responsabilità dell'Università Valahia di Targoviste (RO) e Ilmiolavoro srl (IT) nel ruolo di co-leader.
Grazie a tutti i partner per il loro prezioso contributo.

Coordinatori editoriali: Luminița Mihaela Drăghicescu, Professore associato e Dottore di ricerca, Iole Marcozzi, Dottore di ricerca

Autori: Luminița Mihaela Drăghicescu, Professore associato e Dottore di ricerca, Iole Marcozzi, Dottore di ricerca, Ioana Stăncescu, Professore e Dottore di ricerca, Daiva Penkauskienė, Dottore e Direttore del Centro di Didattica Moderna

Comitato di redazione: Anghel Gabriela Alina, Balaisiene Jurgita, D'Alessandro Tina, Di Pietro Francesca, Gorghiu Gabriel, Gorghiu Laura Monica, Merfeldaite Odeta, Mitru Alexandru, Moutas Ana, Penkauskienė Daiva, Pereira Ana Sofia, Petrescu Ana Maria, Railiene Asta, Santi Elena Ancuța, Zarumna Beata.

Luglio 2020

Il sostegno della Commissione Europea alla realizzazione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del suo contenuto, che riflette il punto di vista dei soli autori. La Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualunque uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Sommario

1. Breve descrizione di IO1	6
2. Quadro teorico	7
3. Modello tipologico – studente a rischio ASP	8
4. Risultati della ricerca sul fenomeno dell'ASP	14
4.1. Risultati del questionario rivolto agli insegnanti	14
4.2 Risultati del questionario rivolto agli studenti.....	35
4.3. Risultati dei colloqui effettuati con gli studenti e con i giovani che hanno abbandonato prematuramente la scuola	49
4.4 Risultati dei gruppi di discussione con gli insegnanti	56
5. Conclusioni	63
6. Riferimenti.....	64

1. Breve descrizione di IO1



Il progetto ACCESS si propone di affrontare il problema dell'abbandono scolastico precoce (ASP) causato da fattori legati alla scuola, in un'ottica di prevenzione e di intervento precoce, rafforzando la qualità pedagogica e l'innovazione attraverso il miglioramento delle competenze degli insegnanti e la creazione di un ambiente di apprendimento positivo.

Il modello tipologico relativo ai gruppi target a rischio circoscrive alcune categorie di studenti a rischio ASP e descrive ciascuna categoria utilizzando degli indicatori che, con l'operatività, possono essere monitorati dagli insegnanti al fine di prevenire o ridurre il rischio di ASP.

Abbiamo identificato le seguenti tipologie di studenti a rischio ASP (si veda il Capitolo 3): 1. *studenti a rischio ASP, in cui il rischio è generato principalmente da atteggiamenti, comportamenti e competenze personali carenti*; 2. *studenti a rischio ASP, in cui il rischio è generato principalmente da comportamenti scolastici inappropriati*; 3. *studenti a rischio ASP, in cui il rischio è generato principalmente da comportamenti relazionali inappropriati*.

Ricordiamo che gli indicatori proposti per la descrizione di ogni tipologia (si veda il Capitolo 3) sono individuati esclusivamente sulla base dei risultati ottenuti dall'approccio investigativo del progetto ACCESS. Gli indicatori tradizionali dell'ASP, come le assenze, l'insuccesso scolastico, ecc., sono stati deliberatamente omessi e possono essere associati a qualsiasi tipo di studente ASP.

La ricerca sul fenomeno dell'ASP, al fine di individuarne alcune particolarità e sviluppare un *Modello tipologico degli studenti a rischio ASP (IO1)*, ha circoscritto due tipi di approcci: un approccio quantitativo, realizzato attraverso lo sviluppo e la somministrazione di due questionari - uno rivolto agli insegnanti e un altro rivolto agli studenti e ai giovani che hanno abbandonato presto la scuola, e un approccio qualitativo basato sulla progettazione e sulla conduzione di colloqui di approfondimento con gli studenti e di gruppi di discussione con gli insegnanti.

Le dimensioni esplorate nel *questionario rivolto agli insegnanti* e nei *gruppi di discussione con gli insegnanti* sono state le seguenti: 1. Percezioni dell'ASP da parte degli insegnanti e cause principali dell'ASP; 2. Competenze pedagogiche, personali e comunicative utilizzate per lavorare con gli studenti; 3. Principali cause delle relazioni conflittuali con gli studenti e strategie risolutive adottate; 4. Le sfide del lavoro quotidiano con gli studenti; 5. Rappresentazioni/idee dei fattori che possono

aumentare l'impegno e la motivazione degli studenti; 6. Strategie scolastiche per la prevenzione dell'ASP; 7. Metodi didattici utilizzati per prevenire il disimpegno scolastico.

Il *questionario rivolto agli studenti e ai giovani che hanno abbandonato presto la scuola* è stato sviluppato in riferimento alle seguenti dimensioni: 1. Il pensiero di abbandonare la scuola; 2. Le motivazioni relative al desiderio di abbandonare la scuola; 3. Opinioni sulle potenziali ragioni/cause per cui gli studenti abbandonano la scuola (fornite da chi non ha mai pensato di farlo); 4. Dimensioni relative al benessere scolastico; 5. Metodi didattici utilizzati e loro importanza per il coinvolgimento degli studenti; 6. Fattori per il miglioramento dei risultati scolastici.

I *colloqui di approfondimento con gli studenti e con i giovani che hanno abbandonato presto la scuola* sono stati condotti sulla base delle stesse dimensioni.



2. Quadro teorico

Il problema dell'*abbandono scolastico precoce*, riguardante tutti gli stati membri dell'Unione Europea, genera conseguenze sociali e individuali con un forte impatto negativo, ed è anche difficile da correggere/controllare se non vengono costantemente adottate e implementate strategie di intervento preventivo efficaci.

Stando al significato adottato dal Consiglio dell'UE, con l'espressione *abbandono scolastico precoce* si fa riferimento a quei giovani che sono in possesso, al massimo, di un titolo di istruzione secondaria inferiore e che non partecipano a ulteriori percorsi di istruzione o di formazione." (CONSIGLIO DELL'UE, 2011, p. 1).

Con la strategia Europa 2020, gli stati membri dell'UE hanno stabilito come obiettivo quello di ridurre l'abbandono scolastico precoce al di sotto del 10% entro il 2020, dal 14,4% del 2009. A questo proposito, ogni Paese, a seconda del tasso di abbandono scolastico precoce registrato a livello nazionale, ha proposto un obiettivo specifico e delle strategie adeguate alla particolare modalità di manifestazione dell'ASP. Al di là delle misure adottate a livello nazionale e delle strategie adeguate alla specificità dell'ASP in contesti nazionali così diversi, è necessario, come raccomandato dal Consiglio dell'UE, promuovere lo scambio di esperienze e di buone pratiche nonché la collaborazione tra i Paesi per identificare strategie e azioni concertate, al fine di ridurre questo fenomeno, aumentare il tasso di partecipazione di coloro che fanno parte di gruppi a rischio ASP e, implicitamente, di ottenere risultati educativi significativamente migliori.

Come specificato nella ricerca *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I*: "I sistemi di allarme rapido che raccolgono dati su diversi fattori di rischio possono aiutare le autorità e gli operatori a individuare i primi segni di rischio di abbandono e a notare gli alunni il cui rischio sia meno evidente, sostenendo interventi tempestivi (Cedefop, 2016, p. 119).

Lo scopo della scuola e degli insegnanti è quello di individuare per tempo non solo alcune manifestazioni comportamentali indesiderate degli studenti, ma anche le loro cause, al fine di progettare e applicare adeguate strategie di intervento, evitando così il ritiro dagli studi e l'abbandono scolastico precoce. A questo proposito, (...) un'analisi a livello individuale appare essenziale per capire perché uno specifico individuo abbia abbandonato gli studi e quale tipo di misure potrebbe aiutarlo a ritornare all'istruzione e alla formazione" (Cedefop, 2016, p. 121).

Per prevenire, ridurre e/o combattere l'ASP, gli insegnanti e il team di gestione della scuola devono garantire che gli istituti di istruzione e formazione e il loro ambiente di apprendimento (compreso l'ambiente fisico) forniscano un clima di apprendimento stimolante a tutti gli alunni. Ciò include la parità di accesso a un'istruzione di qualità per tutti i bambini e i giovani" (Commissione Europea, 2013, p. 18).



3. Modello tipologico – studente a rischio ASP

La sintesi dei risultati ottenuti mediante la ricerca del progetto ACCESS (che sarà presentata nei prossimi capitoli di questo report), tenendo conto della frequenza delle risposte fornite dai membri dei gruppi target, ha permesso di prestabilire le seguenti tipologie di studenti a rischio ASP:

1. *studenti a rischio ASP, in cui il rischio è generato principalmente da atteggiamenti, comportamenti e competenze personali carenti;*
2. *studenti a rischio ASP, in cui il rischio è generato principalmente da comportamenti scolastici inappropriati;*
3. *studenti a rischio ASP, in cui il rischio è generato principalmente da comportamenti relazionali inappropriati.*

L'appartenenza a una determinata tipologia, stabilita evidenziando i fattori dominanti, non esclude la corroborazione di questi fattori con altri fattori specifici delle altre due tipologie menzionate.

Il rischio ASP presenta una maggiore "sfumatura" personale, poiché i fattori personali si combinano in modo unico con quelli associati all'ambiente scolastico e, in particolare, all'ambiente familiare, ma anche con le influenze della comunità locale e della società in generale.



Indicatori delle diverse tipologie di studenti a rischio ASP

1. Indicatori degli studenti a rischio ASP, in cui il rischio è generato principalmente da atteggiamenti, comportamenti e competenze personali carenti

- problemi personali (desiderio di lavorare, necessità di ricongiungimento familiare, problemi di salute, ecc.);
- deviazioni comportamentali;
- comportamenti aggressivi;
- scarse capacità socio-emotive;
- scarse capacità di comunicazione efficace;
- bassa autostima.

2. Indicatori degli studenti a rischio ASP, in cui il rischio è generato principalmente da comportamenti scolastici inappropriati

- difficoltà di apprendimento;
- mancanza di interesse per le attività scolastiche;
- disimpegno scolastico;
- deviazioni comportamentali;
- problemi personali (desiderio di lavorare, necessità di ricongiungimento familiare, problemi di salute, ecc.);
- allergia scolastica.

3. Indicatori degli studenti a rischio ASP, in cui il rischio è generato principalmente da comportamenti relazionali inappropriati

- scarse capacità socio-emotive;
- scarse capacità di comunicazione efficace;
- comportamenti aggressivi;
- deviazioni comportamentali;
- comportamenti relazionali insoddisfacenti;
- problemi personali (desiderio di lavorare, necessità di ricongiungimento familiare, problemi di salute, ecc.).

1. Indicatori degli studenti a rischio ASP, in cui il rischio è generato principalmente da atteggiamenti, comportamenti e competenze personali carenti

Indicatori	Descrittori (attitudinali/comportamentali)
Problemi personali	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente vuole andare a lavorare; ➤ lo studente manifesta la necessità del ricongiungimento familiare; ➤ lo studente ha problemi di salute ecc.
Deviazioni comportamentali	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente si rifiuta di rispondere alle richieste dell'insegnante; ➤ lo studente non rispetta le regole della classe/scuola; ➤ lo studente tenta di imbrogliare nelle prove di verifica somministrate; ➤ lo studente interrompe frequentemente l'attività didattica; ➤ lo studente distrae gli altri compagni di classe dall'attività didattica; ➤ lo studente lascia il banco senza il permesso dell'insegnante.
Comportamenti aggressivi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente colpisce/ferisce/picchia i suoi compagni; ➤ lo studente distrugge i beni della scuola/dei compagni/degli insegnanti; ➤ lo studente giudica/prende in giro/offende/insulta/umilia/terrorizza i compagni di classe; ➤ lo studente manifesta disobbedienza/opposizione nei confronti dell'insegnante; ➤ lo studente sviluppa un comportamento ostile, negativo e provocatorio nel rapporto con i compagni/gli insegnanti.
Scarse capacità socio-emotive	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente ha una debole capacità empatica; ➤ lo studente manifesta una scarsa capacità di identificare e comprendere le proprie emozioni e le emozioni altrui; ➤ lo studente ha scarse capacità di gestione emotiva (autocontrollo emotivo); ➤ lo studente mostra scarsa resistenza allo stress; ➤ lo studente dimostra una bassa resilienza, ecc.
Scarse capacità di comunicazione efficace	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente non riesce a esprimere le sue idee/i suoi pensieri, ecc. in modo coerente, chiaro e persuasivo;

Indicatori	Descrittori (attitudinali/comportamentali)
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente non ha alcuna iniziativa nella comunicazione; ➤ lo studente non è un ascoltatore attivo; ➤ lo studente manifesta limitate capacità di fornire/ricevere feedback; ➤ - lo studente ha difficoltà ad armonizzare/utilizzare efficacemente le forme di comunicazione (verbale, para-verbale, non verbale).
Bassa autostima	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente valuta erroneamente la difficoltà delle attività scolastiche, sopravvalutandole; ➤ lo studente manifesta un basso livello di fiducia in sé stesso; ➤ lo studente manifesta una maggiore vulnerabilità/sensibilità alle critiche; ➤ lo studente evita di far valere le sue opinioni/prendere decisioni; ➤ lo studente abbandona spesso le attività proposte.

2. Indicatori degli studenti a rischio ASP, in cui il rischio è generato principalmente da comportamenti scolastici inappropriati

Indicatori	Descrittori (attitudinali/comportamentali)
Difficoltà di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente ha difficoltà a concentrarsi nelle attività scolastiche; ➤ lo studente non persevera nel raggiungimento dello scopo/degli obiettivi proposti; ➤ lo studente tende a passare da un'attività all'altra senza completarne nessuna; ➤ lo studente non svolge il suo lavoro in modo autonomo; ➤ - lo studente non risponde in maniera appropriata alle richieste dell'insegnante, ecc.
Mancanza di interesse per le attività scolastiche	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente non vuole partecipare allo svolgimento di attività scolastiche; ➤ lo studente si rifiuta di fare i compiti; ➤ lo studente evita di essere coinvolto nelle attività scolastiche, indipendentemente dalla loro forma organizzativa (frontale, di gruppo, individuale); ➤ lo studente esita a iniziare un'attività proposta; ➤ - lo studente abbandona un'attività senza preoccuparsi di completarla, ecc.
Disimpegno scolastico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente è poco motivato ad apprendere; ➤ lo studente è poco soddisfatto della scuola e dei suoi risultati; ➤ il suo investimento di risorse affettive, intellettuali e materiali in relazione alla scuola è ridotto; ➤ lo studente registra deboli progressi scolastici; ➤ lo studente non partecipa ad attività extracurricolari/extrascolastiche, ecc.
Deviazioni comportamentali	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente si rifiuta di rispondere alle richieste dell'insegnante; ➤ lo studente non rispetta le regole della classe/scuola; ➤ lo studente tenta di imbrogliare nelle prove di verifica somministrate;

Indicatori	Descrittori (attitudinali/comportamentali)
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente interrompe frequentemente l'attività didattica; ➤ lo studente distrae gli altri compagni di classe dall'attività didattica; ➤ lo studente lascia il banco senza il permesso dell'insegnante.
Problemi personali	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente vuole andare a lavorare; ➤ lo studente manifesta la necessità del ricongiungimento familiare; ➤ lo studente ha problemi di salute ecc.
Allergia scolastica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente manifesta sintomi/dolori fisici associati a problemi scolastici; ➤ lo studente sviluppa un sentimento di paura, irrealistico, legato a tutto ciò che riguarda l'ambiente scolastico; ➤ lo studente mostra repulsione verso la scuola/ha paura di andare a scuola; ➤ lo studente manifesta avversione per l'attività di apprendimento; ➤ lo studente manifesta ostilità/disprezzo per l'autorità scolastica, ecc.

3. Indicatori degli studenti a rischio ASP, in cui il rischio è generato principalmente da comportamenti relazionali inappropriati

Indicatori	Descrittori (attitudinali/comportamentali)
Scarse capacità socio-emotive	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente ha una debole capacità empatica; ➤ lo studente manifesta una scarsa capacità di identificare e comprendere le proprie emozioni e le emozioni altrui; ➤ lo studente ha scarse capacità di gestione emotiva (autocontrollo emotivo); ➤ lo studente mostra scarsa resistenza allo stress; ➤ lo studente dimostra una bassa resilienza, ecc.
Scarse capacità di comunicazione efficace	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente non riesce a esprimere le sue idee/i suoi pensieri, ecc. in modo coerente, chiaro e persuasivo; ➤ lo studente non ha alcuna iniziativa nella comunicazione; ➤ lo studente non è un ascoltatore attivo; ➤ lo studente manifesta limitate capacità di fornire/ricevere feedback; ➤ - lo studente ha difficoltà ad armonizzare/utilizzare efficacemente le forme di comunicazione (verbale, para, non verbale).
Comportamenti aggressivi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente colpisce/ferisce/picchia i suoi compagni; ➤ lo studente distrugge i beni della scuola/dei compagni/degli insegnanti; ➤ lo studente giudica/prende in giro/offende/insulta/umilia/terrorizza i compagni di classe; ➤ lo studente manifesta disobbedienza/opposizione nei confronti dell'insegnante; ➤ lo studente sviluppa un comportamento ostile, negativo e provocatorio nel rapporto con i compagni/gli insegnanti.
Deviazioni comportamentali	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente si rifiuta di rispondere alle richieste dell'insegnante; ➤ lo studente non rispetta le regole della classe/scuola; ➤ lo studente tenta di imbrogliare nelle prove di verifica

Indicatori	Descrittori (attitudinali/comportamentali)
	<p>somministrate;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente interrompe frequentemente l'attività didattica; ➤ lo studente distrae gli altri compagni di classe dall'attività didattica; ➤ lo studente lascia il banco senza il permesso dell'insegnante.
Comportamenti relazionali insoddisfacenti	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente manifesta una scarsa capacità di sviluppare e mantenere relazioni interpersonali soddisfacenti; ➤ lo studente mostra una scarsa capacità di fare amicizia; ➤ lo studente tende a rifiutare le interazioni sociali; ➤ lo studente sviluppa un atteggiamento non cooperativo/ostile; ➤ lo studente tende a isolarsi, ecc.
Problemi personali	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo studente vuole andare a lavorare; ➤ lo studente manifesta la necessità del ricongiungimento familiare; ➤ lo studente ha problemi di salute ecc.

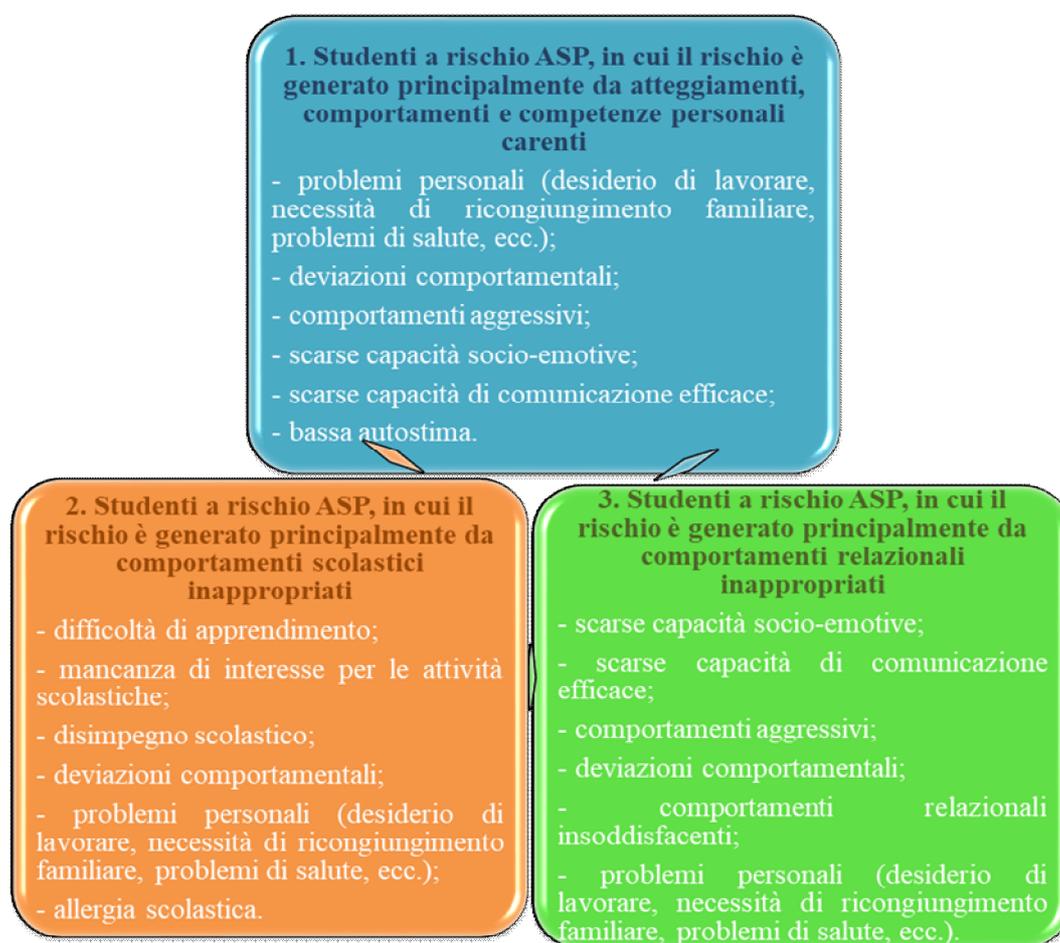


Figura 1. Modello tipologico - studente a rischio ASP



4. Risultati della ricerca sul fenomeno dell'ASP

4.1. Risultati del questionario rivolto agli insegnanti

Profilo degli insegnanti appartenenti al gruppo target: ogni Paese partner (Italia, Romania, Portogallo, Lituania) ha somministrato il questionario a un gruppo di insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Ciascun gruppo è rappresentato da insegnanti di età, materie, livello scolastico e sesso diversi. Il questionario è stato completato da 256 insegnanti, che rappresentano diversi settori: scienze umane, scienze, tecnologie, scienze sociali e naturali, educazione fisica, educazione speciale, ecc.

Metodo di analisi dei dati: i risultati ottenuti sono stati sottoposti a un'analisi quantitativa e qualitativa.

Risultati: presentiamo qui di seguito un'analisi comparativa dei risultati registrati a seguito della compilazione del questionario fornito agli insegnanti, da parte degli intervistati nei quattro Paesi partner.



A. Percezioni dell'ASP da parte degli insegnanti e cause principali dell'ASP

Una voce del questionario mira a classificare le potenziali cause dell'ASP generate da variabili specifiche dello spazio educativo, su una scala da 1 a 10 (dove 1 rappresenta il livello minimo e 10 il livello massimo), a seconda della misura in cui gli intervistati ritengono che le cause citate possano, per frequenza e intensità, generare l'ASP. Queste cause sono state raggruppate in cinque categorie: *cause generate da variabili specifiche del sistema educativo, cause generate da variabili relative all'organizzazione scolastica, cause generate da variabili relative alla personalità didattica dell'insegnante, cause generate da variabili relative alla classe e cause generate da variabili specifiche dello studente.*

Tabella n. 1. Le cause principali dell'ASP generate da variabili specifiche del sistema educativo

Italia	Lituania	Portogallo	Romania
1. politiche educative inefficaci 2. attuazione insufficiente delle politiche educative 3. mancanza di investimenti costanti in termini di CPD	1. piano di studi sovradimensionato 2. attuazione insufficiente delle politiche educative 3. politiche educative inefficaci	1. disaccordo tra il piano di studi e le esigenze formative degli studenti 2. politiche educative inefficaci 3. piano di studi sovradimensionato	1. piano di studi sovradimensionato 2. numero insufficiente di consulenti scolastici/psicologi 3. disaccordo tra il piano di studi e le esigenze formative degli studenti

Per quanto riguarda le cause generate da variabili specifiche del sistema educativo, notiamo che gli intervistati in **Italia, Lituania e Romania** classificano al primo posto gli aspetti relativi alle *politiche educative*, considerate inefficaci. Inoltre, gli insegnanti **italiani** e **lituani** sono convinti che l'attuazione di alcuni elementi specifici delle politiche educative sia insufficiente. L'unico Paese che non inserisce le politiche educative nelle prime tre posizioni è la **Romania**; tuttavia, possiamo trovarle subito dopo, rispettivamente alla posizione 4 e 5. Considerando le opzioni degli intervistati, possiamo notare che le *politiche educative* rappresentano un elemento sensibile nel sistema educativo di tutti i Paesi partner del progetto, nonché una causa importante dell'ASP.

Inoltre, l'analisi comparativa della distribuzione delle risposte registrate mostra un altro elemento comune agli insegnanti di **Lituania, Portogallo e Romania**: tutti mettono al primo posto gli aspetti relativi al piano di studi, come: *piano di studi sovradimensionato* e *disaccordo tra il piano di studi e le esigenze formative degli studenti*. Anche i docenti **italiani** segnalano come possibile causa dell'ASP il disaccordo tra il piano di studi e le esigenze degli studenti, collocandolo al quinto posto. Di conseguenza, una possibile misura per prevenire l'ASP sarebbe quella di ripensare il programma scolastico in tutti e quattro i Paesi; un'alternativa più semplice da controllare prevede invece che gli insegnanti sviluppino la loro capacità di selezionare ed elaborare contenuti informativi specifici, in modo che gli studenti non siano sovraccaricati da attività di apprendimento, così come da altri fenomeni associati - stanchezza scolastica, stress, demotivazione, mancato apprezzamento del clima scolastico, ecc.

Tabella n. 2. Le cause principali dell'ASP generate da variabili legate all'organizzazione scolastica

Italia	Lituania	Portogallo	Romania
1. classi sovradimensionate 2. gestione carente delle relazioni interpersonali 3. mancanza di collegialità e di collaborazione tra gli insegnanti	1. classi sovradimensionate 2. cattiva gestione della scuola 3. gestione carente delle relazioni interpersonali	1. classi sovradimensionate 2. promozione della sola educazione cognitiva 3. disinteresse per l'educazione non formale e mancanza di interesse per l'educazione morale e socio-emotiva	1. classi sovradimensionate 2. mancanza di interesse per l'educazione morale e socio-emotiva 3. funzioni di consulente scolastico/psicologo/assistente sociale non svolte o assenza di queste figure

In termini di *cause generate da variabili legate all'organizzazione scolastica*, va notato che gli intervistati ritengono che la causa principale (posizione 1 per tutti i Paesi partner del progetto) sia rappresentata dalle *classi sovradimensionate*, come effetto di politiche educative inadeguate o di decisioni errate da parte dei dirigenti scolastici o degli ispettori. *La carente gestione dei rapporti interpersonali*, *la cattiva gestione della scuola*, così come *la mancanza di collegialità e di collaborazione tra gli insegnanti* sono classificate al secondo posto dagli insegnanti **italiani** e **lituani**, che sottolineano l'assenza di una cultura organizzativa e di un clima scolastico adeguato.

Tabella n. 3. Le cause principali dell'ASP generate da variabili legate alla personalità dell'insegnante

Italia	Lituania	Portogallo	Romania
1. mancanza di empatia 2. mancanza di attenzione per i problemi emotivi e sociali degli studenti 3. mancanza di coinvolgimento emotivo	1. rapporto insoddisfacente con gli studenti 2. mancanza di assistenza psicopedagogica personalizzata 3. bassa motivazione o disinteresse per il CPD	1. incapacità di adattare il piano di studi alle esigenze degli studenti 2. focus sull'educazione formale/incentrata sui contenuti 3. stile didattico standard	1. disinteresse per il processo di apprendimento 2. mancanza di assistenza psicopedagogica personalizzata 3. mancanza di attenzione per i problemi emotivi e sociali degli studenti

Una terza categoria è costituita dalle *cause generate da variabili legate alla personalità dell'insegnante*. Gli insegnanti di **Italia**, **Lituania** e **Romania** mettono ai primi posti della classifica: *mancanza di empatia*; *mancanza di attenzione per i problemi emotivi e sociali degli studenti*; *mancanza di coinvolgimento emotivo*; *rapporto insoddisfacente con gli studenti*; *mancanza di assistenza psicopedagogica personalizzata* e *disinteresse per il processo di apprendimento*. Tutti

questi aspetti si riferiscono al modo in cui gli insegnanti costruiscono il rapporto con i loro studenti, e mettono in evidenza o la negligenza/la mancanza di rispetto verso gli studenti e il rapporto con loro, o una scarsa qualità della formazione degli insegnanti in relazione alle competenze emotive e uno svolgimento inadeguato dei ruoli che dovrebbero assumere nel processo educativo: facilitatore, guida, fornitore di competenze di apprendimento, istruttore, motivatore, ecc. L'assenza di alcune competenze e di atteggiamenti adeguati da parte degli insegnanti causa relazioni impersonali con gli studenti, le quali hanno a loro volta un effetto sul modo in cui questi ultimi si rapportano alla scuola, all'istruzione e all'apprendimento. Gli insegnanti in **Lituania** collocano al terzo posto un fattore da non trascurare: *bassa motivazione o disinteresse per il CPD*.

Analizzando le risposte fornite dagli insegnanti in **Portogallo**, possiamo notare che le tre ragioni principali sono: *il mancato adattamento del piano di studi alle esigenze degli studenti*, aspetto menzionato anche in altre voci, *il focus sull'educazione cognitiva/incentrata sui contenuti*, a scapito dei contenuti incentrati sulle esigenze dello studente e *lo stile didattico standard*.

Tabella n. 4. Le cause principali dell'ASP generate da variabili legate alla classe dello studente

Italia	Lituania	Portogallo	Romania
1. assenza di un insieme comune di valori, principi, regole 2. mancato rispetto di un insieme comune di valori, principi, regole 3. bullismo/aggressioni/violenza scolastica 4. clima educativo insoddisfacente, teso e conflittuale	1. mancato rispetto di un insieme comune di valori, principi, regole 2. fenomeni psicosociali ignorati/aggravati 3. basso livello di interazione tra i membri della classe 4. clima educativo insoddisfacente, teso e conflittuale	1. assenza di un insieme comune di valori, principi, regole 2. mancato rispetto di un insieme comune di valori, principi, regole 3. ingiusta distribuzione delle responsabilità 4. gestione insufficiente dei problemi disciplinari	1. mancato rispetto di un insieme comune di valori, principi, regole 2. bullismo/aggressioni/violenza scolastica 3. gestione insufficiente dei problemi disciplinari 4. assenza di un insieme comune di valori, principi, regole

Un aspetto interessante riguarda le *cause generate dalle variabili relative alla classe degli studenti*, che i docenti di tutti i Paesi partner classificano nelle prime quattro posizioni: *l' assenza di un insieme comune di valori, principi, regole e/o il mancato rispetto di un insieme comune di valori, principi, regole*.

Riflettendo sugli aspetti che gli insegnanti hanno collocato nelle prime posizioni, notiamo che queste possono essere generate da una mancanza di comunicazione o da una comunicazione inefficiente sia tra insegnanti e studenti, sia a livello di rapporto studente-studente e studente-gruppo/classe di studenti.

Inoltre, le scelte dimostrano che gli intervistati sono consapevoli di quanto sia importante la cultura normativa della classe; tuttavia, gli insegnanti non riescono a costruire insieme ai loro studenti un insieme di valori, norme e regole sufficientemente rilevanti per assicurarne il rispetto, interiorizzarli e svilupparne i relativi comportamenti e atteggiamenti.

Tabella n. 5. Le cause principali dell'ASP generate da variabili legate allo studente

Italia	Lituania	Portogallo	Romania
1. disimpegno scolastico 2. percezione scorretta delle esperienze scolastiche, considerate irrilevanti, insignificanti, inutili 3. bassa autostima 4. ostilità verso la scuola	1. basso livello di istruzione 2. orizzonte culturale ristretto 3. vittima di bullismo/violenza scolastica 4. comportamenti devianti/delinquenziali	1. scarso attaccamento dello studente alla scuola 2. disimpegno scolastico 3. comportamenti devianti/delinquenziali 4. insuccesso scolastico	1. ostilità verso la scuola 2. percezione scorretta delle esperienze scolastiche, considerate irrilevanti, insignificanti, inutili 3. auto-rappresentazione negativa in relazione ai requisiti della scuola 4. scarso attaccamento dello studente alla scuola

Dati i risultati registrati per l'ultima categoria di cause, *cause generate da variabili legate allo studente*, si può notare che, a seconda della loro frequenza, tali cause si dividono come segue: *disimpegno scolastico (Italia e Portogallo)*, *percezione scorretta delle esperienze scolastiche, considerate irrilevanti, insignificanti, inutili (Italia e Romania)*, *ostilità verso la scuola (Italia e Romania)*, *comportamenti devianti/delinquenziali (Lituania e Portogallo)*, *scarso attaccamento dello studente alla scuola (Portogallo e Romania)*, *bassa autostima (Italia)*, *basso livello di istruzione, orizzonte culturale ristretto e vittima di bullismo/violenza scolastica (Lituania)*, *insuccesso scolastico (Portogallo)*, *auto-rappresentazione negativa in relazione ai requisiti della scuola (Romania)*. In seguito all'analisi dei risultati, possiamo vedere che le cause dell'ASP sono generalmente riconducibili al modo in cui lo studente si relaziona alla scuola, a sé stesso, alle sue esperienze scolastiche, al successo o all'insuccesso scolastico, nonché alla sua posizione/livello in classe e ai suoi comportamenti.

B. Competenze pedagogiche, personali e comunicative utilizzate per lavorare con gli studenti

In conformità con la dimensione sopra menzionata, gli intervistati hanno valutato l'importanza di ogni specifica competenza professionale/didattica, su una scala da 1 a 10 (dove 1 corrisponde al livello minimo e 10 al livello massimo), e quindi in che misura possiedono tali competenze.

Qui di seguito sono elencate le competenze degli insegnanti che abbiamo utilizzato nel questionario, raggruppate in quattro categorie:

- *competenze specialistiche*: capacità di selezionare i contenuti, capacità di elaborazione e trasmissione dei contenuti, capacità di creare collegamenti inter, multi e transdisciplinari;
- *competenze psico-pedagogiche*: competenze progettuali didattiche, capacità di formulare obiettivi educativi, di selezionare e utilizzare strategie didattiche appropriate nonché di adattarle all'età e alle caratteristiche specifiche degli studenti, capacità specifiche della comunicazione didattica, capacità di ottenere la massima motivazione degli studenti e di creare esperienze di apprendimento stimolanti, basate sui principi della pedagogia costruttivista e in grado di produrre le competenze chiave richieste a livello europeo, competenze relative alla valutazione didattica, riflessività, tatto pedagogico, creatività didattica;
- *competenze psico-sociali*: capacità di stabilire le migliori relazioni educative con gli studenti, competenza di comunicazione attiva ed empatica con gli studenti, competenze per comunicare con altri colleghi e genitori, capacità di fornire feedback formativi a tutti gli studenti, competenze emotive, competenze interculturali, adattabilità, flessibilità, equità nella gestione delle relazioni con gli studenti;
- *competenze manageriali*: capacità di creare un ambiente di apprendimento ottimale, capacità di pianificazione, capacità organizzative, capacità di controllo e valutazione, capacità di consulenza, capacità decisionale, capacità di gestire situazioni di crisi educative.



Tabella n. 6. Valutazione delle competenze specialistiche degli insegnanti in termini di importanza e possesso

Importanza			
Italia	Lituania	Portogallo	Romania
1. capacità di elaborazione e di trasmissione dei contenuti 2. capacità di selezione dei contenuti 3. capacità di creare collegamenti inter, multi e transdisciplinari	1. capacità di elaborazione e di trasmissione dei contenuti 2. capacità di selezione dei contenuti 3. capacità di creare collegamenti inter, multi e transdisciplinari	1. capacità di elaborazione e di trasmissione dei contenuti 2. capacità di selezione dei contenuti 3. capacità di creare collegamenti inter, multi e transdisciplinari	1. capacità di selezione dei contenuti 2. capacità di elaborazione e di trasmissione dei contenuti 3. capacità di creare collegamenti inter, multi e transdisciplinari
Possesso			
Italia	Lituania	Portogallo	Romania
1. capacità di elaborazione e di trasmissione dei contenuti 2. capacità di selezione dei contenuti 3. capacità di creare collegamenti inter, multi e transdisciplinari	1. capacità di elaborazione e di trasmissione dei contenuti 2. capacità di selezione dei contenuti 3. capacità di creare collegamenti inter, multi e transdisciplinari	1. capacità di elaborazione e di trasmissione dei contenuti 2. capacità di selezione dei contenuti 3. capacità di creare collegamenti inter, multi e transdisciplinari	1. capacità di selezione dei contenuti 2. capacità di elaborazione e di trasmissione dei contenuti 3. capacità di creare collegamenti inter, multi e transdisciplinari

Effettuando un'analisi comparativa si può notare che, per quanto riguarda le *competenze specialistiche*, gli intervistati in **Italia**, **Lituania** e **Portogallo** hanno stabilito la stessa identica gerarchia sia in termini di importanza che di possesso: *capacità di elaborazione e trasmissione dei contenuti*, *capacità di selezione dei contenuti* e, all'ultimo posto, *capacità di creare collegamenti inter-, multi- e transdisciplinari*.

Troviamo invece una situazione leggermente diversa in **Romania**, dove gli intervistati hanno stabilito la seguente gerarchia (sia in termini di livello di importanza che di livello di possesso): *capacità di selezione dei contenuti*, *capacità di elaborazione e trasmissione dei contenuti* e, infine, *capacità di creare collegamenti inter, multi e transdisciplinari*.



Tabella n. 7. Valutazione delle competenze psico-pedagogiche degli insegnanti in termini di importanza e possesso

Importanza			
Italia	Lituania	Portogallo	Romania
<ol style="list-style-type: none"> 1. capacità di stimolare la massima motivazione negli studenti 2. competenze specifiche della comunicazione didattica 3. selezione e uso di strategie didattiche appropriate 4. adattamento all'età e alle caratteristiche specifiche degli studenti 5. creatività didattica 6. tatto pedagogico 	<ol style="list-style-type: none"> 1. tatto pedagogico 2. selezione e uso di strategie didattiche appropriate 3. capacità di formulare obiettivi educativi 4. adattamento all'età e alle caratteristiche specifiche degli studenti 	<ol style="list-style-type: none"> 1. selezione e uso di strategie didattiche appropriate 2. adattamento all'età e alle caratteristiche specifiche degli studenti 3. capacità di stimolare la massima motivazione negli studenti 4. tatto pedagogico 	<ol style="list-style-type: none"> 1. tatto pedagogico 2. creatività didattica 3. competenze specifiche della comunicazione didattica 4. competenze relative alla valutazione didattica 5. selezione e uso di strategie didattiche appropriate
Possesso			
Italia	Lituania	Portogallo	Romania
<ol style="list-style-type: none"> 1. adattamento all'età e alle caratteristiche specifiche degli studenti 2. competenze specifiche della comunicazione didattica 3. tatto pedagogico 	<ol style="list-style-type: none"> 1. tatto pedagogico 2. creatività didattica 3. selezione e uso di strategie didattiche appropriate 4. capacità di formulare obiettivi educativi 	<ol style="list-style-type: none"> 1. selezione e uso di strategie didattiche appropriate 2. adattamento all'età e alle caratteristiche specifiche degli studenti 3. tatto pedagogico 	<ol style="list-style-type: none"> 1. tatto pedagogico 2. competenze relative alla valutazione didattica 3. selezione e uso di strategie didattiche appropriate 4. competenze specifiche della comunicazione didattica

Per quanto riguarda le *competenze psico-pedagogiche*, confrontando le risposte fornite dagli insegnanti in **Italia, Lituania, Portogallo e Romania**, possiamo concludere che le competenze che tutti considerano importanti sono legate al *tatto pedagogico* e alla *selezione e all'utilizzo di strategie didattiche appropriate*.

In merito alle competenze psico-pedagogiche che gli insegnanti ritengono di possedere, tutti gli insegnanti dei quattro Paesi hanno menzionato il *tatto pedagogico*.

Tabella n. 8. Valutazione delle competenze psico-sociali degli insegnanti in termini di importanza e possesso

Importanza			
Italia	Lituania	Portogallo	Romania
<ol style="list-style-type: none"> 1. competenza di comunicazione attiva ed empatica con gli studenti 2. equità nella gestione dei rapporti con gli studenti 3. instaurazione di ottimi rapporti educativi con gli studenti 	<ol style="list-style-type: none"> 1. competenze per la comunicazione con i genitori 2. equità nella gestione dei rapporti con gli studenti 3. competenze per la comunicazione con altri colleghi. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. competenza di comunicazione attiva ed empatica con gli studenti 2. instaurazione di ottimi rapporti educativi con gli studenti 3. equità nella gestione dei rapporti con gli studenti 	<ol style="list-style-type: none"> 1. adattabilità 2. capacità di fornire un feedback formativo a tutti gli studenti 3. competenze emotive 4. competenza di comunicazione attiva ed empatica con gli studenti 5. equità nella gestione dei rapporti con gli studenti
Possesso			
Italia	Lituania	Portogallo	Romania
<ol style="list-style-type: none"> 1. equità nella gestione dei rapporti con gli studenti 2. competenza di comunicazione attiva ed empatica con gli studenti 3. instaurazione di ottimi rapporti educativi con gli studenti 	<ol style="list-style-type: none"> 1. equità nella gestione dei rapporti con gli studenti 2. competenza di comunicazione attiva ed empatica con gli studenti 3. competenze per la comunicazione con i genitori 4. adattabilità 	<ol style="list-style-type: none"> 1. equità nella gestione dei rapporti con gli studenti 2. adattabilità 3. competenza di comunicazione attiva ed empatica con gli studenti 4. instaurazione di ottimi rapporti educativi con gli studenti 5. capacità di fornire un feedback formativo a tutti gli studenti 	<ol style="list-style-type: none"> 1. equità nella gestione dei rapporti con gli studenti 2. competenze emotive 3. adattabilità 4. capacità di fornire un feedback formativo a tutti gli studenti

Confrontando le risposte fornite dagli insegnanti di **Italia, Lituania, Portogallo e Romania** in merito alle *competenze psicosociali*, possiamo concludere che le competenze ritenute importanti e quindi collocate al primo posto della classifica hanno a che fare con la comunicazione: *competenza di comunicazione attiva ed empatica con gli studenti (Italia, Portogallo e Romania)* e *competenze per comunicare con i genitori e gli altri colleghi (Lituania)*.

Per quanto riguarda le competenze psico-sociali che gli insegnanti credono di possedere, tutti gli insegnanti dei quattro Paesi hanno menzionato e collocato al primo posto *l'equità nella gestione delle relazioni con gli studenti*.

Tabella n. 9. Valutazione delle competenze manageriali degli insegnanti in termini di importanza e possesso

Importanza			
Italia	Lituania	Portogallo	Romania
1. capacità di creare un ambiente di apprendimento ottimale 2. capacità di gestire situazioni di crisi educative 3. capacità decisionali	1. capacità di gestire situazioni di crisi educative 2. capacità decisionali 3. capacità organizzative	1. capacità di creare un ambiente di apprendimento ottimale 2. capacità decisionali 3. capacità organizzative 4. capacità di gestire situazioni di crisi educative	1. capacità di creare un ambiente di apprendimento ottimale 2. capacità di pianificazione 3. capacità organizzative 4. capacità di consulenza
Possesso			
Italia	Lituania	Portogallo	Romania
1. capacità decisionali 2. capacità organizzative 3. capacità di creare un ambiente di apprendimento ottimale	1. capacità decisionali 2. capacità di pianificazione 3. capacità di gestire situazioni di crisi educative	1. capacità decisionali 2. capacità di pianificazione 3. capacità di creare un ambiente di apprendimento ottimale	1. capacità di pianificazione 2. capacità organizzative 3. capacità di creare un ambiente di apprendimento ottimale

Per quanto riguarda le *competenze manageriali*, analizzando le risposte fornite dagli insegnanti dei quattro Paesi, possiamo notare che gli insegnanti di **Italia, Portogallo e Romania** attribuiscono particolare importanza alla capacità di creare un ambiente di apprendimento ottimale, ponendola al primo posto nel livello di importanza, mentre gli insegnanti **lituani** collocano questa competenza all'ultimo posto della classifica. In generale, tutti gli intervistati hanno anche ritenuto importanti la capacità decisionale e la capacità di gestire situazioni di crisi educative.

Per quanto riguarda la misura in cui gli insegnanti credono di possedere tali competenze, gli intervistati sostengono di aver fortemente sviluppato le capacità decisionali (gli insegnanti **italiani, lituani e portoghesi**) e le capacità di pianificazione (gli insegnanti **rumeni**).



C. Principali cause delle relazioni conflittuali con gli studenti e strategie risolutive adottate

C.1. Principali cause delle relazioni conflittuali con gli studenti

Quando è stato chiesto di valutare su una scala da 1 a 10 (dove 1 è il livello minimo e 10 il livello massimo), a seconda del livello di importanza, le cause frequenti di conflitto tra studenti e insegnanti, gli intervistati di tutti e quattro i Paesi (**Italia, Lituania, Portogallo e Romania**) hanno collocato nelle prime posizioni cause simili tra loro.

Le possibili risposte sono mostrate nella tabella seguente.

Tabella n. 10. Cause di conflitti tra studenti e insegnanti

1	Diverse forme di discriminazione (etnica, sociale, religiosa, razziale)
2	Molestie di diverso tipo
3	Emarginazione degli studenti durante le attività in classe
4	Mancanza di rispetto nei confronti degli studenti
5	Danneggiamento dell'autostima dello studente
6	Segregazione scolastica
7	Mancanza di fiducia nel potenziale dello studente
8	Minimizzazione degli sforzi dello studente
9	Mancanza di attenzione per i problemi personali dello studente
10	Mancanza di empatia da parte negli insegnanti
11	Mancanza di motivazione negli insegnanti
12	Incoerenza nell'organizzazione ottimale del processo educativo
13	Assenza di strategie di lavoro differenziate/personalizzate
14	Mancato adattamento dell'attività di apprendimento all'età e alle caratteristiche psicologiche specifiche dello studente
15	Mancato adattamento del processo didattico alle caratteristiche del gruppo di studenti/di ogni studente
16	Pretese eccessive da parte degli insegnanti
17	Assenza di feedback da parte degli insegnanti
18	Incapacità di creare un clima di classe favorevole
19	Aspettative degli insegnanti sulle capacità degli studenti
20	Stile manageriale/didattico laissez-faire dell'insegnante
21	Mancanza di interesse degli studenti per il processo didattico
22	"Personalità aggressiva" dello studente
23	Problemi particolari degli studenti (ADHD, autismo, ipercinesia, disturbi della personalità, ecc.)
24	Mancanza di disciplina da parte degli studenti
25	Mancanza di motivazione degli studenti
26	Pratiche educative genitoriali inadeguate
27	Errati modelli genitoriali sull'importanza della scuola
28	Alto livello di benessere delle famiglie degli studenti

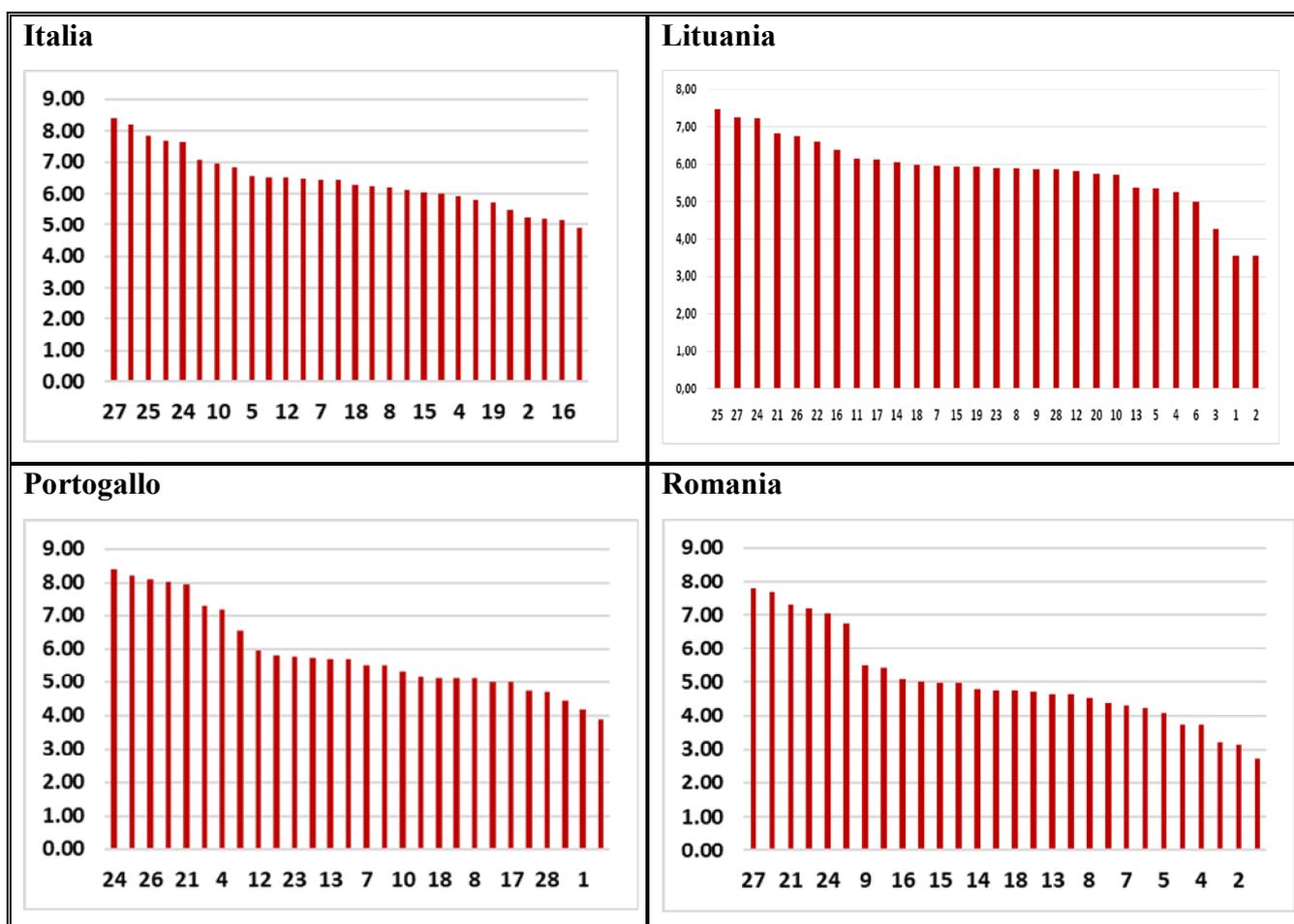


Figura 2. Cause di conflitti tra studenti e insegnanti

Sulla base dell'analisi dei risultati (Figura n. 2), possiamo notare i seguenti aspetti: in **Italia** e in **Romania** le prime due posizioni sono rappresentate da *errati modelli genitoriali sull'importanza della scuola* e *pratiche educative genitoriali inadeguate*. Quest'ultima, *pratiche educative genitoriali inadeguate*, è una causa comune a **Lituania** e **Portogallo**. In questi due Paesi e in **Italia** il primo

posto è riservato a un'altra causa: la *mancaanza di disciplina da parte degli studenti*, mentre secondo gli intervistati **rumeni** un'altra causa importante è la *mancaanza di interesse degli studenti per il processo didattico*. Stando alle figure qui sopra, tutti e quattro i Paesi indicano le stesse cause principali (prime 6), con un'importanza relativamente simile: il rapporto scuola-famiglia, l'immagine distorta dei genitori sul ruolo della scuola, nonché il modo inadeguato in cui i genitori educano i loro figli. La distribuzione delle risposte indica che gli insegnanti attribuiscono scarsa importanza ai fattori associati alle loro pratiche educative. Queste scelte dimostrano che, secondo gli insegnanti interpellati, le cause dei conflitti insegnanti-studenti sono di natura esterna, non li riguardano direttamente e sono determinate da fattori che dipendono, in particolare, dall'ambiente familiare.

C.2. Valutazione delle strategie per la risoluzione dei conflitti tra insegnanti e studenti

In un altro punto del questionario è stato chiesto agli insegnanti di valutare, su una scala da 1 a 5, le diverse strategie che potrebbero essere adottate per risolvere i conflitti tra insegnanti e studenti.

Le possibili risposte sono mostrate nella tabella seguente.

Tabella n. 11. Strategie per la risoluzione dei conflitti tra insegnanti e studenti

1	Rispetto dei principi di unicità e dignità di ogni persona
2	Pari opportunità
3	Non discriminazione
4	Valorizzazione di ogni studente
5	Processo didattico adattato alle specificità del gruppo di apprendimento/dello studente
6	Illustrazione delle fasi dell'attività di apprendimento
7	Negoziazione delle regole della classe
8	Egua distribuzione dell'attività di apprendimento
9	Comunicazione attiva con i genitori
10	Fornire un feedback
11	Stile manageriale democratico
12	Consulenze scolastiche
13	Utilizzo di materiali didattici interessanti
14	Ascolto attivo ed empatico
15	Supporto all'insegnante da parte di altri specialisti
16	Autodeterminazione dell'insegnante per la risoluzione dei problemi degli studenti
17	Sviluppo di capacità di negoziazione dei conflitti da parte degli insegnanti
18	Utilizzo di un metodo di valutazione basato anche sul coinvolgimento degli studenti (ad es. l'autovalutazione).



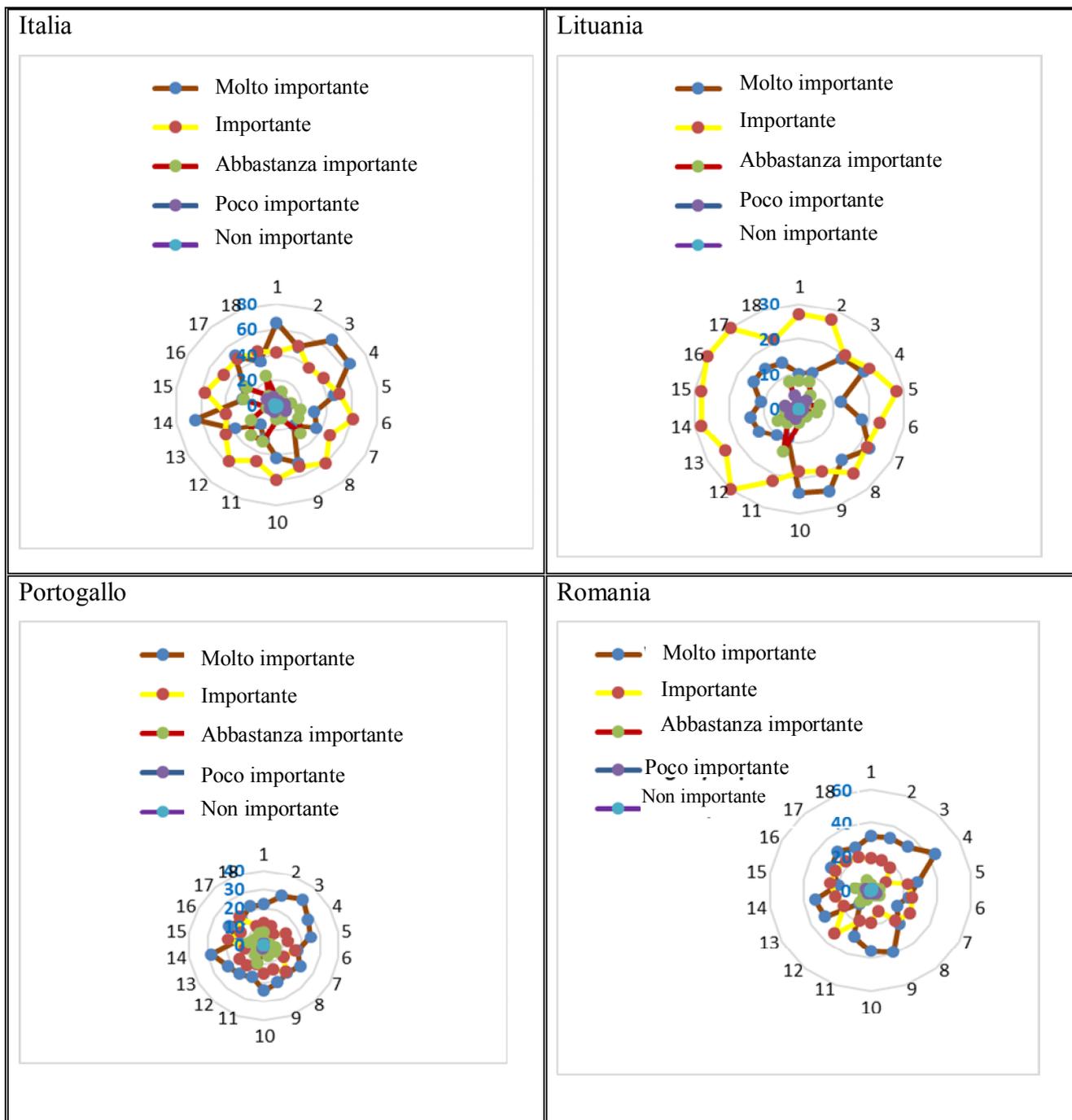


Figura 3. Valutazione delle strategie per la risoluzione dei conflitti tra insegnanti e studenti

Legenda:

	Molto importante
	Importante
	Abbastanza importante
	Poco importante
	Non importante

Pertanto, sulla base dell'analisi dei dati sopra riportati, si evidenziano i seguenti aspetti:

Gli insegnanti **italiani** ritengono che le seguenti strategie siano molto importanti: *non discriminazione, valorizzazione di ogni studente, rispetto dei principi di unicità e dignità di ogni persona e ascolto attivo ed empatico*. Inoltre, gli insegnanti intervistati ritengono importante *l'illustrazione delle fasi dell'attività di apprendimento* e anche *un'equa distribuzione delle attività di apprendimento*.

Gli insegnanti **lituani** considerano importanti i seguenti aspetti: *la comunicazione attiva con i genitori, il feedback e la negoziazione delle regole della classe*. Tali aspetti sono immediatamente seguiti da: *valorizzazione di ogni studente, equa distribuzione delle attività di apprendimento e non discriminazione*. È interessante notare che gli insegnanti lituani sono consapevoli dell'importanza delle loro competenze comunicative e manageriali per la risoluzione dei conflitti con gli studenti; tuttavia, non ignorano il ruolo decisivo che svolgono nel facilitare il processo di apprendimento, attribuendo quindi importanza alle competenze psico-pedagogiche.

In riferimento alle strategie utilizzate per risolvere i conflitti tra insegnanti e studenti, gli insegnanti **portoghesi** considerano molto importanti: *la non discriminazione, le pari opportunità e l'ascolto attivo ed empatico*. Inoltre, gli intervistati ritengono che *lo sviluppo della capacità di negoziazione dell'insegnante per la risoluzione dei conflitti, il supporto agli insegnanti da parte di altri specialisti e l'equa distribuzione delle attività di apprendimento siano importanti nel processo di risoluzione dei conflitti tra insegnanti e studenti*.

Gli insegnanti **rumeni** credono che siano molto importanti le strategie volte a *valorizzare ogni studente, a stabilire una comunicazione attiva con i genitori e a fornire un feedback*. Come possiamo vedere, si tratta soprattutto di strategie di ottimizzazione della comunicazione tra i principali attori educativi (insegnanti, studenti, genitori), volte a prevenire e a risolvere i conflitti in modo efficace.



D. Le sfide del lavoro quotidiano con gli studenti

In un'altra voce del questionario si sono introdotte problematiche/situazioni che potrebbero essere considerate delle sfide nelle attività con gli studenti, e si è chiesto agli insegnanti di valutare, su una scala da 1 a 10, il livello di importanza di tali situazioni.

Gli intervistati in **Italia** e **Portogallo** hanno inserito al primo posto la *gestione efficace dei problemi disciplinari*, mentre gli insegnanti lituani la *capacità di stimolare la motivazione e l'interesse degli studenti per l'apprendimento*; gli insegnanti **rumeni**, infine, hanno collocato al primo posto la

*comunicazione efficace, in base alle possibilità degli studenti. Gli intervistati in **Italia** hanno riservato le posizioni successive alla capacità di catturare e conservare l'attenzione degli studenti e alla capacità di stimolare la motivazione degli studenti per l'apprendimento. Gli insegnanti in **Portogallo** hanno menzionato la gestione efficace dei disturbi comportamentali e la gestione ottimale delle situazioni di (micro) crisi educative. Gli insegnanti **lituani** ritengono importanti la gestione efficace dei problemi disciplinari e la capacità di catturare e conservare l'attenzione degli studenti, mentre gli insegnanti **rumeni** la conoscenza psico-pedagogica degli studenti e la gestione efficace dei disturbi comportamentali.*

*Alla stessa voce, le ultime posizioni sono occupate dai seguenti aspetti: conoscenza psico-pedagogica degli studenti e formazione/sviluppo di competenze adeguate all'età e al livello di scolarità (**Italia**), differenziazione/individualizzazione della formazione (**Portogallo**), differenziazione/individualizzazione della formazione e formazione/sviluppo di competenze adeguate all'età e al livello di scolarità (**Lituania**) e capacità di catturare e conservare l'attenzione degli studenti (**Romania**).*

Di conseguenza, a seguito dell'analisi delle risposte fornite, si osserva che gli insegnanti intervistati si trovano ad affrontare una serie di difficoltà nella loro attività con gli studenti, generate o dall'insufficiente/scarsa formazione psicopedagogica degli insegnanti in termini di *psicologia dell'istruzione/psicologia della scuola/psicologia dello sviluppo umano e gestione della classe*, o dalla loro insufficiente/scarsa formazione metodologica, in percentuali relativamente uguali.

Per quanto riguarda le differenze, nella categoria degli aspetti/delle situazioni che possono essere considerati delle sfide nell'attività con gli studenti, notiamo che gli insegnanti **rumeni** classificano al primo posto la *conoscenza psico-pedagogica degli studenti*, mentre gli insegnanti italiani collocano lo stesso aspetto all'ultimo posto.

E. Visioni/idee sui fattori che possono aumentare l'impegno e la motivazione degli studenti

In un'altra voce del questionario, gli insegnanti sono stati chiamati a valutare in che misura alcune visioni/idee (elencate in modo dicotomico: fattori positivi e fattori negativi) dei dirigenti scolastici/degli insegnanti/degli studenti stessi influenzano la motivazione e il coinvolgimento degli studenti nel processo educativo, aumentandoli o riducendoli (scala di valutazione da 1 a 10, in cui 1 sta a rappresentare il livello minimo di importanza e 10 il livello massimo).



Tabella n. 12. Visioni/idee dei dirigenti scolastici che influenzano la motivazione e il coinvolgimento degli studenti nel processo educativo - Fattori positivi

Italia	Lituania	Portogallo	Romania
<ol style="list-style-type: none"> 1. insegnanti bravi, competenti ed efficienti 2. fiducia nel potenziale dello studente 3. tolleranza e rispetto nei confronti della diversità 	<ol style="list-style-type: none"> 1. valorizzazione del CPD 2. "bravi studenti" 3. una buona scuola e fiducia nel potenziale dello studente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. insegnanti bravi, competenti ed efficienti 2. tolleranza e rispetto nei confronti della diversità 3. fiducia nel potenziale dello studente e pari opportunità 	<ol style="list-style-type: none"> 1. insegnanti bravi, competenti ed efficienti 2. fiducia nel potenziale dello studente 3. pari opportunità

Nella categoria dei fattori positivi possiamo riscontrare una moltitudine di analogie che, secondo gli intervistati, fanno riferimento al profilo di competenza del "buon insegnante", il quale ha fiducia nel potenziale di ogni studente.

Tabella n. 13. Visioni/idee dei dirigenti scolastici che influenzano la motivazione e il coinvolgimento degli studenti nel processo educativo - Fattori negativi

Italia	Lituania	Portogallo	Romania
<ol style="list-style-type: none"> 1. svalutazione della professione di insegnante 2. bullismo, aggressione, violenza scolastica 3. mancanza di fiducia nel potenziale dello studente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. gestione 2. svalutazione della professione di insegnante 3. mancanza di fiducia nel potere del sistema educativo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. gestione 2. scuola di scarsa qualità 3. mancanza di fiducia nel potere dell'istruzione 	<ol style="list-style-type: none"> 1. gestione 2. competizione tra studenti/classi 3. assenteismo

Possiamo osservare che, nella categoria dei fattori negativi, una gestione scolastica inefficace conduce all'abbandono scolastico precoce.

Tabella n. 14. Visioni/idee degli insegnanti che influenzano la motivazione e il coinvolgimento degli studenti nel processo educativo - Fattori positivi

Italia	Lituania	Portogallo	Romania
1. insegnanti bravi, competenti ed efficienti 2. processo educativo incentrato sullo studente 3. feedback positivo	1. successo scolastico 2. fiducia nel potenziale dello studente 3. valorizzazione del CPD e "bravi studenti"	1. insegnanti bravi, competenti ed efficienti 2. fiducia nel potenziale dello studente 3. tolleranza e rispetto nei confronti della diversità	1. insegnanti bravi, competenti ed efficienti 2. apprendimento autentico, efficiente e sostenibile 3. partecipazione al processo educativo

Secondo gli intervistati, la qualità dell'azione didattica influenza la motivazione in modo positivo, in relazione alla partecipazione e all'apprendimento scolastico. Questo è il motivo per il quale gli intervistati credono che un "buon" insegnante sia il garante del successo scolastico, ovvero l'insegnante che, a loro avviso, svolge il ruolo di facilitatore, istruttore, formatore, è competente e fornisce feedback.

Tabella n. 15. Visioni/idee degli insegnanti che influenzano la motivazione e il coinvolgimento degli studenti nel processo educativo - Fattori negativi

Italia	Lituania	Portogallo	Romania
1. svalutazione della professione di insegnante 2. insegnante - trasmettitore di conoscenza 3. mancanza di fiducia nel potere dell'istruzione	1. gestione 2. apprendimento - processo di assimilazione delle informazioni 3. insegnante - trasmettitore di conoscenza	1. gestione 2. mancanza di fiducia nel potere dell'istruzione 3. mancanza di fiducia nel potere del sistema educativo	1. gestione 2. competizione tra studenti/classi 3. valorizzazione dell'intelligenza cognitiva (accademica)

Nella categoria dei fattori negativi, all'intersezione delle opinioni degli intervistati, si possono trovare aspetti derivanti dalla categoria della gestione organizzativa inefficace e delle percezioni distorte sul processo di insegnamento-apprendimento.

Tabella n. 16. Visioni/idee degli studenti che influenzano la motivazione e il coinvolgimento degli studenti nel processo educativo - Fattori positivi

Italia	Lituania	Portogallo	Romania
1. insegnanti bravi, competenti ed efficienti 2. successo scolastico 3. insegnante - facilitatore, guida,	1. scuola - ambiente accogliente 2. valorizzazione delle intelligenze multiple 3. insegnante -	1. scuola - ambiente accogliente 2. insegnanti bravi, competenti ed efficienti 3. tolleranza e rispetto nei	1. insegnanti bravi, competenti ed efficienti 2. insegnante - facilitatore, guida,

istruttore, formatore	facilitatore, guida, istruttore, formatore	confronti della diversità	istruttore, formatore 3. Adatto/idoneo per la scuola
-----------------------	---	---------------------------	---

Secondo gli intervistati, i fattori che influenzerebbero positivamente gli studenti si riferiscono ad aspetti riguardanti l'ambiente e il clima organizzativo della scuola, che essi descrivono come un ambiente amichevole, in cui un buon insegnante svolge contemporaneamente diversi ruoli: guida, facilitatore, formatore.

Tabella n. 17. Visioni/idee degli studenti che influenzano la motivazione e il coinvolgimento degli studenti nel processo educativo - Fattori negativi

Italia	Lituania	Portogallo	Romania
1. mancanza di fiducia nel potere dell'istruzione 2. mancanza di fiducia nel potere del sistema educativo 3. svalutazione della professione di insegnante	1. insegnante - trasmettitore di conoscenza 2. valorizzazione dell'intelligenza cognitiva (accademica) 3. insuccesso scolastico	1. insegnante - trasmettitore di conoscenza 2. valorizzazione dell'intelligenza cognitiva (accademica) 3. competizione tra studenti/classi 4. svalutazione della professione di insegnante	1. insegnante - trasmettitore di conoscenza 2. autorità nella gestione della classe 3. valorizzazione dell'intelligenza cognitiva (accademica)

Nella categoria dei fattori negativi, per tutti i Paesi partner del progetto, si può notare che la percezione distorta dei ruoli dell'insegnante e la valorizzazione, spesso esclusiva, dell'intelligenza cognitiva degli studenti, altera la partecipazione alle attività scolastiche.



F. Strategie scolastiche per la prevenzione dell'ASP

Agli insegnanti è stato chiesto di valutare, su una scala da 1 a 5 (dove 1 corrisponde al livello minimo di importanza e 5 al livello massimo) in base al livello di importanza, una serie di strategie per prevenire l'ASP (abbandono scolastico precoce). L'analisi comparativa mette in evidenza i seguenti aspetti.

Gli intervistati in **Italia** hanno assegnato i punteggi più alti alle seguenti strategie: *sviluppo di una partnership scuola-famiglia, attività con i genitori (una migliore collaborazione tra scuola e genitori), collocazione di ogni studente in situazioni di successo scolastico e assistenza socioeducativa per i casi a rischio*. Gli insegnanti **lituani** credono che le strategie per prevenire

l'ASP dovrebbero iniziare con la *collocazione di ogni studente in situazioni di successo scolastico*, e proseguire con *attività insieme ai genitori e attività di consulenza e orientamento scolastico*. Gli insegnanti **portoghesi** sostengono che *l'adozione di team multidisciplinari a livello scolastico* sia la strategia più efficace, immediatamente seguita da strategie volte a *sviluppare partnership scuola-famiglia e assistenza socioeducativa per i casi a rischio*. Gli intervistati in **Romania** attribuiscono la massima importanza alle strategie di *assistenza socioeducativa per i casi a rischio*, immediatamente seguite dall'*adozione di misure e dalla risoluzione dei conflitti tra studenti, attività di consulenza e orientamento scolastico e attività con i genitori* (grande interesse per il processo di apprendimento degli studenti). Per quanto riguarda i punti in comune, tutti e quattro i Paesi valutano il rapporto scuola-famiglia come un potenziale fattore di prevenzione dell'ASP.

In **Italia**, i punteggi più bassi sono assegnati alle *misure anti-segregazionali* e ai *programmi come il doposcuola*; in **Lituania**, l'ultima posizione nella gerarchia delle strategie di prevenzione dell'ASP è occupata dalla *valutazione del rischio di ritiro/ASP*; in **Portogallo** troviamo all'ultimo posto il *supporto sociale garantito agli studenti (supporto materiale e finanziario/borse di studio, cartoleria, computer, merenda quotidiana, programma latte e cornetto, uniformi scolastiche)*, mentre in **Romania** l'ultima posizione nelle scelte fatte dagli intervistati è riservata alle *misure anti-segregazionali*.

Considerata la distribuzione delle risposte, possiamo concludere che, secondo gli insegnanti intervistati, le migliori strategie per prevenire l'ASP sono quelle che prevedono una collaborazione adeguata tra i due ambienti educativi fondamentali per lo sviluppo della personalità del bambino - scuola e famiglia.



G. Metodi didattici utilizzati per prevenire il disimpegno scolastico

In un altro punto del questionario è stato chiesto agli insegnanti di menzionare i metodi didattici che possono prevenire il disimpegno scolastico e i comportamenti ad esso associati. Gli intervistati hanno fatto riferimento alle seguenti categorie, elencate in base alla frequenza delle risposte, in ordine decrescente.

**Tabella n. 18. Metodi didattici da utilizzare
per prevenire il disimpegno scolastico e i comportamenti associati**

Italia	Lituania	Portogallo	Romania
<ul style="list-style-type: none"> • metodi basati sull'azione; • metodi e tecniche per esplorare la realtà; • metodi e tecniche di sviluppo personale; • metodi di comunicazione orale; • metodi e tecniche basati sull'uso delle TIC; • metodi e tecniche specifici per l'educazione non formale; • metodi di comunicazione basati sul linguaggio interno. 	<ul style="list-style-type: none"> • metodi attivi e partecipativi; • strategie di risoluzione dei problemi; • metodi didattici basati sulla comunicazione attiva ed efficace; • metodi di lavoro di gruppo. 	<ul style="list-style-type: none"> • metodi e tecniche di sviluppo personale; • metodi e tecniche di differenziazione e individualizzazione dell'insegnamento; • metodi interattivi di apprendimento di gruppo/cooperazione; • metodi di collaborazione basati sull'utilizzo di tecniche moderne; • metodi e tecniche di educazione non formale; • metodi e tecniche di esplorazione della realtà; • metodi per stimolare la creatività degli studenti; • metodi di comunicazione orale; • metodi basati sull'azione. 	<ul style="list-style-type: none"> • metodi basati sull'utilizzo di computer; giochi come metodi di insegnamento; • metodi di formazione differenziati/individualizzati; • metodi basati sulla competizione; • metodi di apprendimento misto; • metodi di apprendimento/concatenazione di esperienze di apprendimento; • spiegazioni; • esercizi; • modelli; • esperimenti; • casi di studio; • simulazioni; • metodi di lavoro atipici, che prevedono lo svolgimento da parte dello studente del ruolo di insegnante per la creazione di alcuni materiali didattici o per la conduzione di alcune sequenze di formazione, e l'uso della musica, del disegno e della recitazione come metodi di apprendimento.

Come risulta dall'analisi comparativa delle risposte, gli insegnanti di tutti e quattro i Paesi menzionano una serie di metodi che ritengono efficaci per prevenire il fenomeno del disimpegno scolastico. Alcuni intervistati esemplificano tali metodi, mentre altri fanno riferimento a categorie di metodi.

Si possono individuare una serie di **aspetti comuni**:

- metodi menzionati dagli intervistati in tutti i Paesi: *metodi di comunicazione* (in particolare, i metodi di comunicazione orale), *metodi basati sull'azione* e *metodi di esplorazione della realtà*;
- in tre Paesi su quattro, gli insegnanti intervistati citano i *metodi basati sulle TIC*.
- Inoltre, analizzando i dati inclusi nelle tabelle, rileviamo anche alcune **differenze**:
- gli intervistati in **Italia** e in **Portogallo** citano *i metodi e le tecniche di sviluppo personale* e *i metodi e le tecniche specifici per l'educazione non formale*;
- gli insegnanti **lituani** e **portoghesi** menzionano *i metodi di lavoro di gruppo/l'apprendimento collaborativo*, mentre gli insegnanti rumeni *i metodi basati sulla competizione*;
- gli insegnanti **rumeni** menzionano anche i metodi di lavoro che prevedono lo svolgimento da parte dello studente del ruolo di insegnante per la creazione di alcuni materiali didattici o per la conduzione di alcune sequenze di formazione (*classe capovolta*).



4.2 Risultati del questionario rivolto agli studenti

Il questionario rivolto agli studenti mira a:

- ascoltare la voce degli studenti sulle loro esperienze e prospettive scolastiche;
- aumentare la conoscenza dei (loro) processi di ragionamento relativi alla decisione di abbandonare la scuola e/o di avere comportamenti negativi (fattori di spinta e attrazione).

Profilo degli studenti e dei giovani che abbandonano prematuramente la scuola appartenenti al gruppo target: ogni Paese partner (Italia, Romania, Portogallo, Lituania) ha somministrato il questionario a un gruppo di almeno 120 studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado e a giovani ASP (studenti che abbandonano prematuramente la scuola) o NEET (persone inoccupate e al di fuori di qualsiasi ciclo di istruzione o formazione). Il questionario è stato completato da 917 studenti (del primo e secondo anno della scuola superiore e dell'ultimo anno della scuola media) e da 58 giovani che hanno abbandonato prematuramente la scuola.

Metodo di analisi dei dati: i risultati ottenuti sono stati sottoposti a un'analisi quantitativa e qualitativa.

Risultati: presentiamo qui di seguito alcuni risultati registrati a seguito della compilazione del questionario fornito agli studenti, da parte degli intervistati nei quattro Paesi partner.

A. Il pensiero di abbandonare la scuola

In una delle voci del questionario, gli *studenti che hanno pensato di abbandonare la scuola* hanno risposto a una domanda importante: *Perché hai pensato di abbandonare la scuola?* Agli studenti (che hanno pensato di abbandonare la scuola) è stato chiesto di attribuire un livello di importanza (su una scala Likert da 1 a 10, dove 10 = molto importante per me; 1 = non importante per me) a una serie di ragioni (prese dalla letteratura scientifica). Nella tabella sottostante, presentiamo le risposte di questa categoria di studenti:

**Tabella n. 19. Ragioni per le quali gli studenti hanno pensato di abbandonare la scuola
(opinioni degli studenti che hanno pensato di abbandonare la scuola)**

Paese	Ragioni più importanti (valore medio)	Ragioni meno importanti (valore medio)
Italia	Voglio andare a lavorare (6,8) Non vado d'accordo con gli insegnanti (5,0) Penso che i miei risultati scolastici non siano valutati correttamente (4,9)	Sono vittima di bullismo (2,0) Voglio vivere in un altro Paese con i miei genitori (3,5)
Lituania	Voglio andare a lavorare (6,6); Le materie scolastiche non sono importanti per quello che voglio fare (6,4); I metodi e gli strumenti didattici dei miei insegnanti non sono molto coinvolgenti (6,3)	Sono vittima di bullismo (5,0); Penso che la scuola sia un'istituzione inutile (5,1); Sono stato bocciato (5,3).
Portogallo	Voglio andare a lavorare (6,5) Mi aspettavo di studiare materie scolastiche diverse da quelle che sto studiando ora (5,2) Le materie scolastiche non sono importanti per quello che voglio fare e i metodi e gli strumenti didattici dei miei insegnanti non sono molto coinvolgenti (4,9)	Sono vittima di bullismo (2,6) Penso che i miei insegnanti non mi sostengano nell'attività di apprendimento (3,6)
Romania	Penso che i miei insegnanti non mi sostengano nell'attività di apprendimento (6,1) Voglio vivere in un altro Paese con i miei genitori (5,7) Le materie scolastiche non sono importanti per quello che voglio fare e mi aspettavo di studiare materie scolastiche diverse da quelle che sto studiando ora (5,1)	Penso che la scuola sia un'istituzione inutile (2,5) Sono stato bocciato (2,6)

In **Italia**, per entrambi i gruppi di studenti (studenti delle scuole medie e superiori), la motivazione più importante è *il desiderio di andare a lavorare* (un valore medio di 6,6 per gli studenti delle scuole medie e di 7,0 per gli studenti delle scuole superiori).

Tra gli studenti della scuola superiore, le altre due ragioni più importanti sono *il basso rendimento scolastico (Ho voti bassi)* e *lo scarso interesse per le materie scolastiche (Credo che le materie scolastiche non siano interessanti)*. Tra gli studenti della scuola media, il secondo e il terzo motivo più importanti sono *"Penso che i miei risultati scolastici non siano valutati correttamente"* e *"Non vado d'accordo con gli insegnanti"*.

Per la **Lituania**, i fattori di spinta più importanti sono: *l'intenzione di andare a lavorare* (valore medio di 6,6); la percezione che *le materie scolastiche non siano importanti rispetto a ciò che gli studenti vogliono fare* (valore medio di 6,4); l'idea che *i metodi/gli strumenti didattici utilizzati non siano molto coinvolgenti per gli studenti* (valore medio di 6,3).

Gli studenti **portoghesi** dimostrano che i fattori di spinta più importanti sono: *l'intenzione di andare a lavorare; la convinzione di studiare materie scolastiche diverse; strumenti/metodi di insegnamento non molto coinvolgenti; scarso interesse per le materie scolastiche*.

In **Romania**, i fattori di spinta più importanti sono i seguenti:

a. *Opinioni degli studenti delle scuole superiori - intenzione di andare a lavorare; materie scolastiche non pertinenti a ciò che si vuole fare; percezione di non apprezzamento degli sforzi fatti; strumenti e metodi didattici non molto coinvolgenti; materie scolastiche non interessanti*.

Si osserva quindi che 3 dei 5 principali fattori di spinta sono strettamente legati alle *pratiche didattiche* e agli *aspetti relazionali* (in termini di metodi didattici non allineati agli stili di apprendimento degli studenti, scarsa capacità delle materie scolastiche insegnate di coinvolgere gli studenti, sensazione di non riconoscimento degli sforzi da parte degli insegnanti).

b. *Opinioni degli studenti delle scuole medie - mancanza di supporto da parte degli insegnanti nelle attività di apprendimento; mancanza di senso di appartenenza alla scuola; volontà di seguire i genitori in un altro Paese*.

Al di là del desiderio di lavorare, comune alla maggior parte degli studenti che hanno pensato di abbandonare la scuola (ad eccezione degli studenti rumeni), notiamo un altro aspetto comune (ad eccezione degli studenti italiani), ovvero la loro percezione che il piano di studi non sia pertinente a ciò che vorrebbero fare, il che genera inevitabilmente una *mancanza di motivazione all'apprendimento*.

B. Opinioni sulle potenziali ragioni/cause per cui gli studenti abbandonano la scuola (fornite dagli studenti che non hanno mai pensato di farlo)

In un'altra voce del questionario è stato chiesto agli *studenti che non hanno mai pensato di abbandonare la scuola* di specificare i motivi che secondo loro conducono all'abbandono scolastico precoce (Tabella n. 20).



Tabella n. 20. Le ragioni che conducono all'abbandono scolastico precoce (opinioni degli studenti che non hanno mai pensato di abbandonare la scuola)

Paese	Ragioni più importanti (valore medio)	Ragioni meno importanti (valore medio)
Italia	Insuccesso scolastico (6,7) Bullismo (6,6) Desiderio di lavorare/coercizione al lavoro (6,0)	Inutilità della scuola come istituzione (4,4) Mancanza di senso di appartenenza alla scuola (4,9)
Lituania	Sospensione per cattiva condotta (7,4) Difficoltà di apprendimento e problemi di salute/economici/familiari (entrambi 7,3) Incapacità di ottenere buoni risultati scolastici e insuccesso scolastico (entrambi 7,2).	Inutilità della scuola come istituzione (5,7) Mancanza di senso di appartenenza alla scuola (5,9)
Portogallo	Bullismo (6,5) Mancanza di interesse per le materie scolastiche (6,5) Difficoltà di apprendimento e insuccesso scolastico (entrambi 6,3)	Mancanza di senso di appartenenza alla scuola (5,1) Rapporto difficile con gli insegnanti (5,2)
Romania	Mancanza di interesse per le materie scolastiche (6,5) Insuccesso scolastico e problemi di salute/economici/familiari (6,4) Difficoltà di apprendimento (6,2)	Inutilità della scuola come istituzione (4,9) Mancanza di senso di appartenenza alla scuola (5,2)

In **Italia** sono state indicate tra le possibili cause più importanti: *l'insuccesso scolastico* (gli studenti delle scuole superiori lo hanno indicato come la causa più importante); il *bullismo* (considerato come prima causa dagli studenti delle scuole medie), che, come abbiamo visto sopra, rappresenta la causa meno importante per chi ha pensato di abbandonare la scuola; il *desiderio di lavorare/coercizione al lavoro* (soprattutto secondo gli studenti delle scuole superiori).

Gli studenti **lituani** hanno menzionato tra le quattro motivazioni più importanti: *sospensione per cattiva condotta* (valore medio di 7,4); *difficoltà di apprendimento e problemi di salute/economici/familiari* (entrambi i valori medi pari a 7,3); *incapacità di ottenere buoni risultati scolastici e insuccesso scolastico* (entrambi i valori medi pari a 7,2).

Gli studenti **portoghesi** hanno indicato i seguenti fattori: *bullismo* (valore medio di 6,5), al contrario di quanto espresso dagli studenti che hanno pensato di abbandonare la scuola (che hanno considerato il "bullismo" la ragione meno importante); *mancaza di interesse per le materie scolastiche* (valore medio di 6,5); *difficoltà di apprendimento e insuccesso scolastico* (entrambi i valori medi pari a 6,3).

In **Romania**, gli studenti intervistati che non hanno mai pensato di abbandonare la scuola hanno indicato tra le quattro motivazioni più importanti che spingono i giovani ad abbandonare la scuola senza un titolo di studio secondario: *disinteresse per le materie scolastiche* (valore medio di 6,5); *insuccesso scolastico e problemi di salute/economici/familiari* (entrambi i valori medi pari a 6,4); *difficoltà di apprendimento* (valore medio di 6,2).



C. Metodi di insegnamento utilizzati e loro importanza per il coinvolgimento degli studenti.

Fattori per il miglioramento dei risultati scolastici.

Dimensioni relative al benessere scolastico

In un altro punto del questionario, gli studenti hanno specificato in che misura sono d'accordo con alcune affermazioni, sulla base della loro esperienza scolastica.

Le affermazioni sono state raggruppate in quattro categorie, riguardanti le seguenti dimensioni: *metodi di insegnamento utilizzati e loro importanza per il coinvolgimento degli studenti, fattori per il miglioramento dei risultati scolastici, dimensioni relative al benessere scolastico.*

Le affermazioni sono elencate qui di seguito:

Progettazione didattica: riguarda la progettazione didattica e il processo di apprendimento, i metodi e gli strumenti didattici utilizzati e la loro congruenza con gli stili di apprendimento e le esigenze degli studenti (9 voci): *mi sento coinvolto nella scelta delle attività/dei compiti da svolgere; sento di poter scegliere e decidere nel mio processo di apprendimento; i miei insegnanti utilizzano diversi metodi e strumenti didattici; i miei insegnanti mi incoraggiano ad esprimere il mio punto di vista/la mia idea riguardo alle attività da svolgere; i miei insegnanti utilizzano il metodo didattico più adatto a me; le esperienze, conoscenze e competenze che ho acquisito al di fuori della scuola sono prese in considerazione dai miei insegnanti; i miei insegnanti adattano la didattica alle mie esigenze e ai*

miei interessi; le mie opinioni e idee sono prese in considerazione dagli insegnanti quando insegnano o durante la lezione; la mia esperienza di apprendimento è stimolante e interessante

Affiliazione: riguarda il senso di appartenenza alla scuola e il clima della classe (7 voci): le attività scolastiche mi aiutano a farmi sentire parte della scuola; gli insegnanti mi fanno sentire parte della scuola; conosco molto bene i miei compagni di classe; i miei compagni mi conoscono molto bene; i miei compagni mi fanno sentire parte della scuola; lavoro bene con i compagni di classe e ci aiutiamo a vicenda nello svolgimento delle attività; nella mia classe i voti scolastici sono assegnati in modo equo e imparziale.

Supporto degli insegnanti: si riferisce alla qualità del rapporto con gli insegnanti, sia dal punto di vista educativo che socio-emotivo (10 voci): I miei insegnanti mi fanno sentire il benvenuto in classe; i miei insegnanti incoraggiano un'equa partecipazione di tutti in classe; mi sento rispettato dai miei insegnanti; ho un buon rapporto con i miei insegnanti; mi sento poco apprezzato dai miei insegnanti; gli insegnanti mi danno l'aiuto di cui ho bisogno; gli insegnanti credono che con le mie idee possa dare un contributo al lavoro di classe; spesso parlo con i miei insegnanti di questioni scolastiche; spesso parlo con i miei insegnanti di questioni che non riguardano la scuola (i miei interessi, le mie amicizie, le mie aspettative, i miei progetti futuri, ecc.); i miei insegnanti si preoccupano di ciò che provo.

Opinioni: le opinioni degli studenti sulle aspettative che genitori, compagni di classe e insegnanti hanno nei loro confronti (5 voci): I miei insegnanti hanno grandi aspettative su di me; i miei insegnanti hanno fiducia nel mio potenziale; i miei insegnanti credono che ogni studente sia in grado di raggiungere il successo scolastico; i miei compagni di classe credono che io possa ottenere buoni risultati; i miei genitori si aspettano che io ottenga buoni voti.

La scala utilizzata per questa voce va da 1 a 5, dove 1 corrisponde a "fortemente in disaccordo" e 5 a "fortemente d'accordo". Per rendere più semplice l'analisi dei dati, abbiamo ridotto la scala a soli tre livelli: Sono d'accordo - verde; non ho un'opinione - grigio; non sono d'accordo - rosso, come si può vedere nella Figura n. 4.

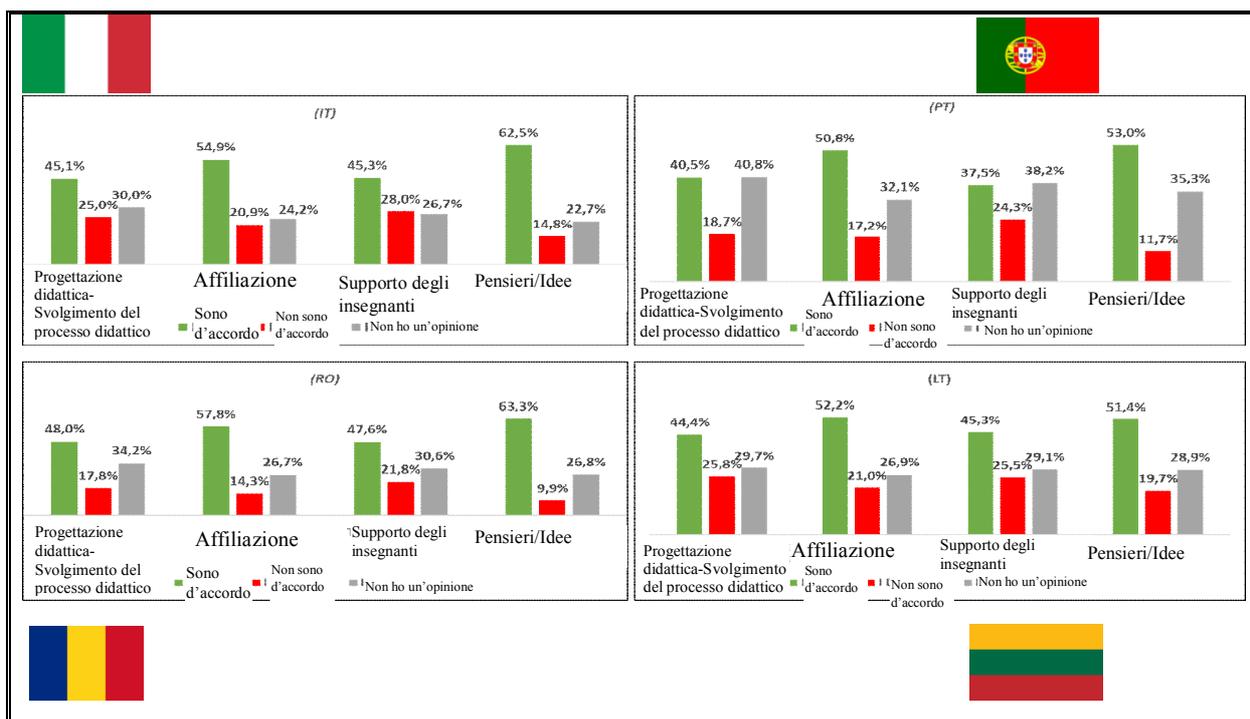


Figura 4. Le risposte degli studenti alle quattro categorie di affermazioni

In **Italia**, il più alto livello di consenso riguarda *le dimensioni relative alle rappresentazioni delle aspettative (positive) di insegnanti/genitori/altri studenti e al senso di appartenenza alla scuola*; dall'altro lato, anche in linea con i risultati dei sondaggi condotti negli altri Paesi del progetto ACCESS, il più alto livello di disaccordo riguarda invece *la dimensione didattica e il supporto ricevuto dall'insegnante*.

Per la **Lituania**, la dimensione in cui si registra il massimo livello di consenso degli studenti riguarda *l'affiliazione (52,2%)*, ovvero il *senso di appartenenza alla scuola*; la seconda dimensione con il più alto livello di consenso è *la percezione delle aspettative di competenza che gli altri membri della comunità scolastica (insegnanti, genitori, compagni di classe) hanno nei loro confronti (51,4%)*.

In **Portogallo**, il massimo consenso è stato registrato sulla *percezione delle aspettative di competenza che gli altri membri della comunità scolastica (insegnanti, genitori, compagni di classe) hanno nei loro confronti (53,03%)*, mentre la seconda dimensione con il più alto livello di accordo è *l'affiliazione (50,76%)*. Al contrario, i livelli di consenso minori si registrano in termini di *supporto ricevuto dall'insegnante e nelle attività didattiche (37,46%; 40,48%)*.

In generale, le dimensioni sulle quali gli studenti **rumeni** intervistati esprimono il più alto livello di consenso riguardano *la convinzione che gli altri abbiano una buona aspettativa di competenza nei loro confronti (63,3% di pensieri/idee) e l'affiliazione (57,8%)*. Al contrario, *le dimensioni relative al supporto degli insegnanti e al processo di apprendimento registrano i valori medi più bassi (livello di accordo, rispettivamente, del 47,6% e del 48,0%)*

Una voce del questionario si è concentrata sugli aspetti che aiuterebbero lo studente ad avere una *buona motivazione all'apprendimento* e ad ottenere *risultati scolastici migliori*.

Gli studenti di tutti i Paesi (**Italia, Lituania, Portogallo e Romania**) ritengono che i loro risultati scolastici dipendano principalmente *dai metodi di insegnamento, che dovrebbero essere più focalizzati sugli studenti*.

Un altro aspetto importante per il rendimento scolastico e il miglioramento dei risultati scolastici insoddisfacenti, menzionato dagli studenti di tre dei quattro Paesi (**Italia, Lituania e Portogallo**) consiste nell'*avere lezioni pratiche*. Gli studenti **italiani** e **rumeni** menzionano anche *l'aiuto dei compagni di classe*. Gli studenti **rumeni** hanno menzionato aspetti ancora più importanti per ottenere risultati scolastici migliori: *essere coinvolti nella scelta degli obiettivi e dei metodi di apprendimento; stabilire le migliori modalità di apprendimento per gli studenti e avere il supporto della famiglia*.

Gli studenti intervistati sono stati chiamati a individuare gli aspetti che potrebbero contribuire al loro benessere a scuola:

In **Italia**, a) gli studenti delle scuole superiori hanno sottolineato i seguenti aspetti, "*essere coinvolti nella scelta di come affrontare i conflitti/problemi con i compagni di classe e gli insegnanti*" (29,1%) e "*sentirsi compresi dagli insegnanti sulle problematiche/difficoltà legate all'ambiente scolastico*" (21,5%); b) con gli studenti delle scuole medie ci troviamo di fronte alla situazione opposta, poiché gli aspetti più scelti sono i seguenti: "*ricevere il supporto dei compagni di classe*" (31,3%) e "*sentirsi compresi dagli insegnanti sulle problematiche/difficoltà legate all'ambiente scolastico*" (22,2%).

In **Lituania**, le opzioni scelte dagli studenti sono le seguenti: "*avere il supporto della famiglia*" (23,6%) ed "*essere coinvolti nella scelta di come affrontare i conflitti/problemi con i compagni di classe e gli insegnanti*" (21,3%).

Le prime due scelte degli studenti **portoghesi** sono state: a) tra gli studenti delle scuole superiori, "*sentirsi compresi dagli insegnanti sulle problematiche/difficoltà legate all'ambiente scolastico*" (31,1%) e "*avere buoni voti a scuola*" (23,0%); b) con gli studenti delle scuole medie abbiamo la situazione opposta, poiché le due opzioni più scelte si riferiscono al supporto della famiglia e dei compagni di classe - "*avere il supporto della famiglia*" (34,1%) e "*ricevere il supporto dei compagni di classe*" (32,5%).

In **Romania**, la prima scelta per entrambi i gruppi e soprattutto per gli studenti delle scuole superiori è la seguente: "*sentirsi compresi dagli insegnanti sulle problematiche/difficoltà legate alla vita fuori dalla scuola*". Si tratta di un aspetto relazionale, tra studente e insegnante, legato alla: 1) dimensione emotiva (sentirsi compresi), non solo di interazione; 2) dimensione extrascolastica, riguardante problemi legati non solo allo status di "studente". Tra gli studenti delle scuole superiori, questa

dimensione è di gran lunga la più importante (ad esempio: rispetto alla seconda opzione segnalata dallo stesso gruppo "*Essere coinvolti nella scelta di come affrontare i conflitti/problemi con i compagni di classe e gli insegnanti*" -25,8%, ci sono oltre +15 punti percentuali).

Il secondo e il terzo aspetto elencati sono: a) per gli studenti delle scuole superiori, "*essere coinvolti nella scelta di come affrontare i conflitti/problemi con i compagni di classe e gli insegnanti*" (25,8%), e "*ricevere il supporto dei compagni di classe*" (21,9%); b) per gli studenti delle scuole medie, "*avere il supporto della famiglia*" (frequenza del 25%) e "*ricevere il supporto dei compagni di classe*" (frequenza del 21,9%).

Analizzando le risposte fornite dagli studenti dei Paesi partner, possiamo notare che una delle loro esigenze fondamentali, non soddisfatte nell'ambiente scolastico, è quella di far sentire la loro "voce", sia in situazioni legate a questioni specifiche di questo ambiente, sia in termini di aspetti legati alla vita personale (Romania). In altre parole, si evidenzia la loro necessità di sviluppare un rapporto di comunicazione autentico ed efficace con gli insegnanti e gli altri colleghi. Non essendo coinvolti in contesti comunicativi rilevanti, sono praticamente privati dell'opportunità di praticare e sviluppare le loro capacità comunicative e non solo. Lo studente può diventare un buon comunicatore solo in un processo comunicativo in cui i ruoli sono intercambiabili e in cui può assumere in qualsiasi momento il ruolo di trasmettitore.

Un altro elemento che copre due dimensioni importanti, ovvero i fattori per il miglioramento dei risultati scolastici e le dimensioni legate al benessere della scuola, è quello relativo alle *caratteristiche dell'insegnante che più piacciono agli studenti*. Questa voce del questionario rivolto agli studenti ha chiesto loro di stabilire il livello di importanza (da 1 a 10) di alcune caratteristiche che più apprezzano in un insegnante. Di seguito presentiamo le risposte ottenute in ogni Paese.

In **Italia**, stando alla Figura n. 5, i livelli di importanza attribuiti dagli studenti alle *caratteristiche che più apprezzano in un insegnante* sono legati alla *capacità di rendere le lezioni interessanti* (valore medio di 8,4), *valutare correttamente* (valore medio di 8,3), *comprendere lo studente e rispettarlo* (valore medio di 8,2).

La caratteristica che entrambi i gruppi di studenti (studenti delle scuole superiori e medie) apprezzano meno in un insegnante è la *capacità di coinvolgere i genitori nel percorso scolastico dello studente* (punteggio medio pari a 6,5).

Secondo gli studenti della scuola superiore, la *capacità dell'insegnante di creare collegamenti tra le sue lezioni e quelle di altre materie scolastiche* è tra le caratteristiche meno importanti (punteggio medio di 6,9). Questo dato è in contrasto con i dati di altre ricerche condotte sugli studenti, in cui la capacità dell'insegnante di muoversi verso altri settori disciplinari è indicata tra le principali "leve" per sviluppare l'interesse e la motivazione degli studenti. Gli studenti delle scuole medie considerano

la predisposizione dell'insegnante ad apprendere con i suoi studenti come una delle caratteristiche meno importanti, anche se con un valore medio non molto basso (punteggio medio di 7,2).

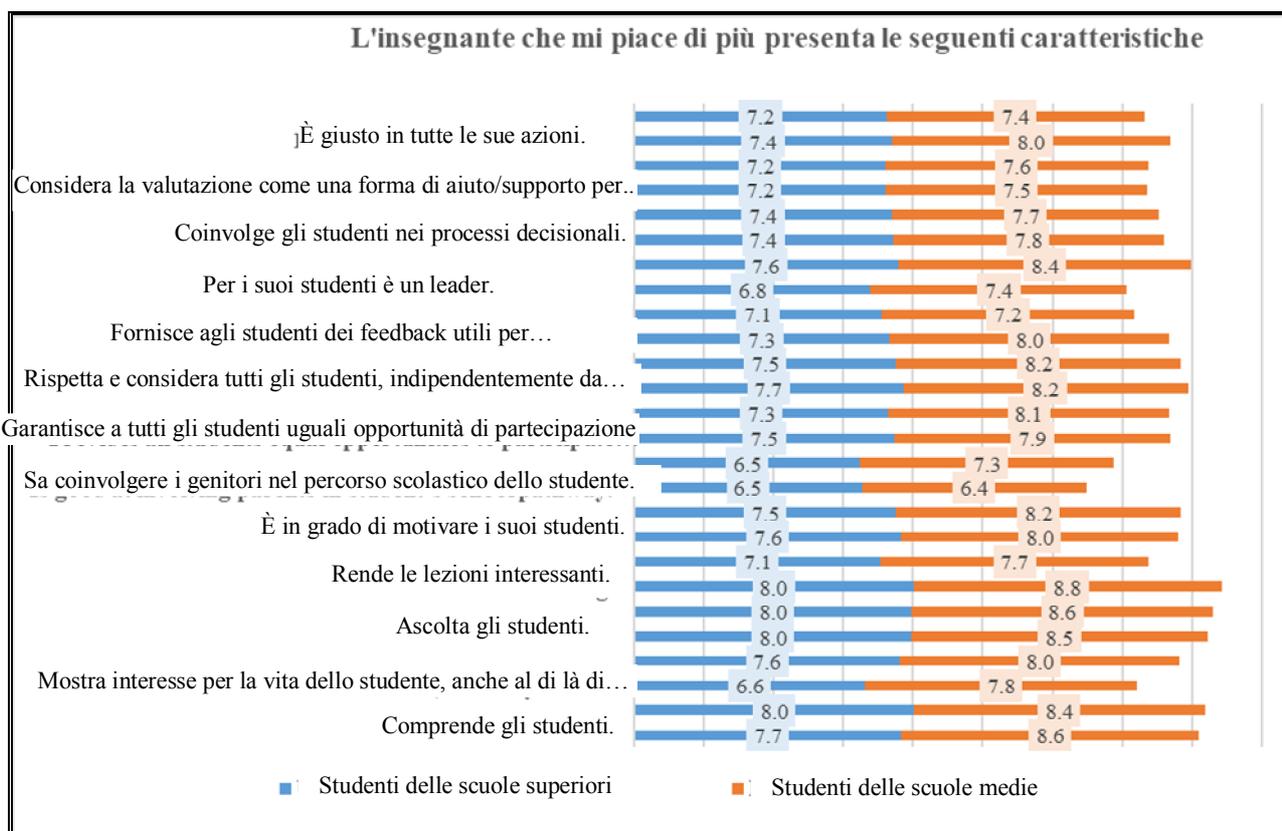


Figura 5. Le caratteristiche che gli studenti apprezzano di più in un insegnante (Italia)

In **Lituania**, le risposte sulle *caratteristiche dell'insegnante che si ama di più* non mostrano aspetti particolarmente significativi, poiché tutte le caratteristiche elencate hanno registrato punteggi medi molto alti, ad eccezione della *capacità di coinvolgere la famiglia* (Figura n. 6).

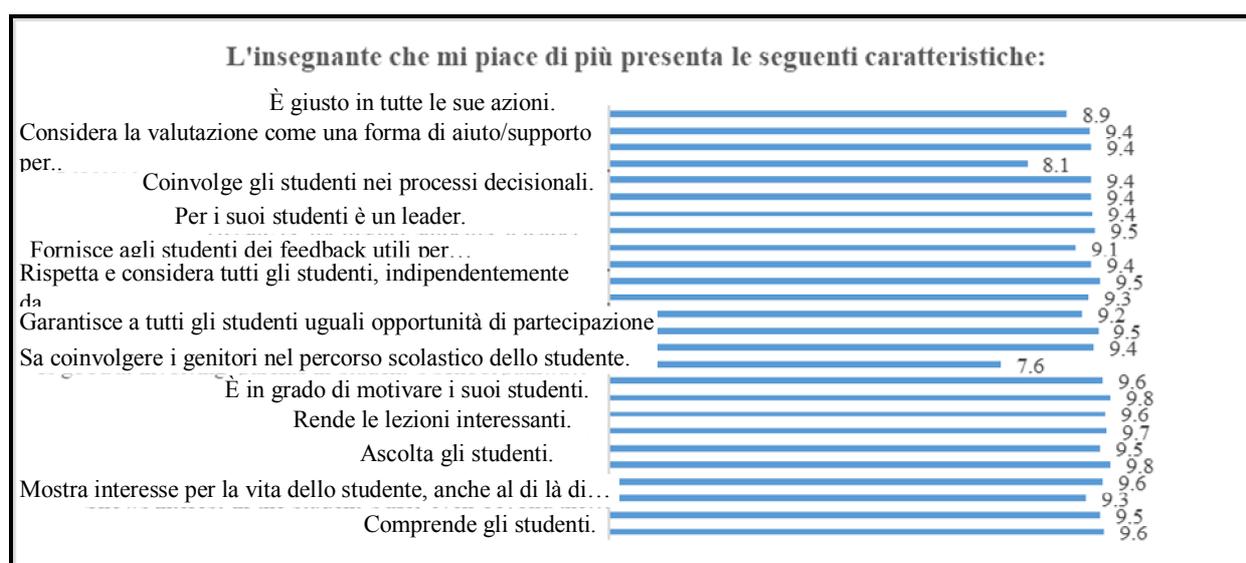


Figura 6. Le caratteristiche che gli studenti apprezzano di più in un insegnante (Lituania)

In **Portogallo**, i livelli di importanza (da 1 a 10) attribuiti dagli studenti alle caratteristiche che apprezzano di più in un insegnante sono legati alla *capacità di valutare correttamente* (valore medio di 8,2), *di ascoltare lo studente e rispettarlo*, a prescindere dalle sue competenze e dai suoi risultati accademici, e *di tenere lezioni interessanti* (valore medio di 8,1).

Di seguito troviamo le caratteristiche dell'insegnante che gli studenti della scuola media ritengono meno importanti: 1) *il coinvolgimento dei genitori nel percorso scolastico degli studenti*, anche se gli studenti delle scuole medie credono che il supporto della famiglia possa aiutarli a migliorare sul piano accademico; 2) *le qualità personali dell'insegnante, come la leadership*; 3) *l'interesse dell'insegnante per la vita dello studente*.

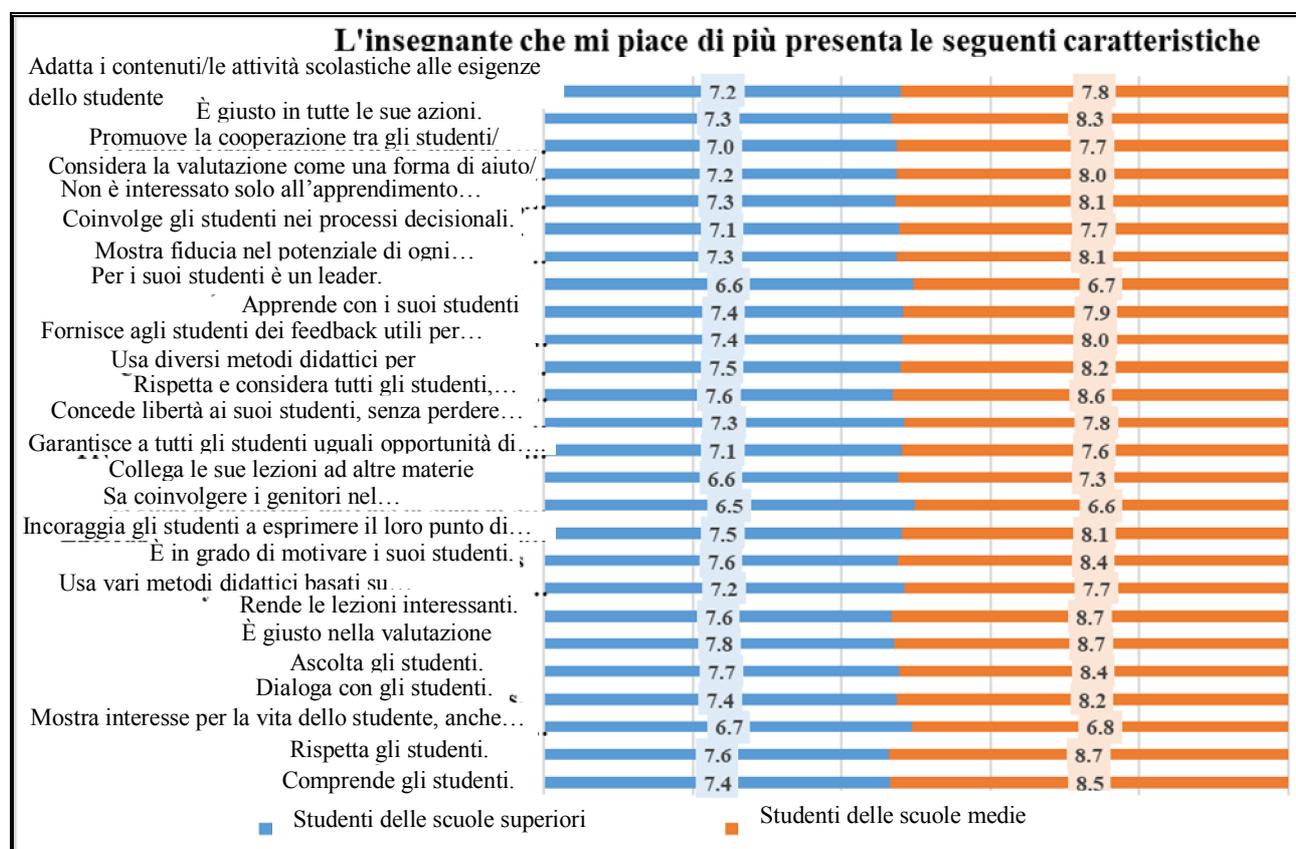


Figura 7. Le caratteristiche che gli studenti apprezzano di più in un insegnante (Portogallo)

In **Romania**, l'insegnante più amato dagli studenti vanta le seguenti quattro caratteristiche più importanti: *rispetta gli studenti, ascolta gli studenti, rende le lezioni interessanti, è in grado di motivare gli studenti*.

Secondo i dati (Figura n. 8), le caratteristiche che sembrano essere meno importanti sono *la capacità di coinvolgere i genitori nel processo di apprendimento degli studenti, la capacità di essere un leader per gli studenti e di fare lezioni interdisciplinari, creando collegamenti con altre materie scolastiche*.

Per gli studenti delle scuole medie, le caratteristiche più importanti sono: *è in grado di motivare e rispettare gli studenti* (entrambi con un valore medio di 8,7); *è giusto in tutte le sue azioni* (valore medio di 8,6).

Le caratteristiche meno importanti corrispondono ad alcune di quelle elencate dagli studenti della scuola superiore: *impara con i suoi studenti* (valore medio di 7,1); *collega le lezioni ad altre materie scolastiche* (valore medio di 7,5); *si interessa alla vita dello studente, anche al di là degli aspetti scolastici* (valore medio di 7,5).

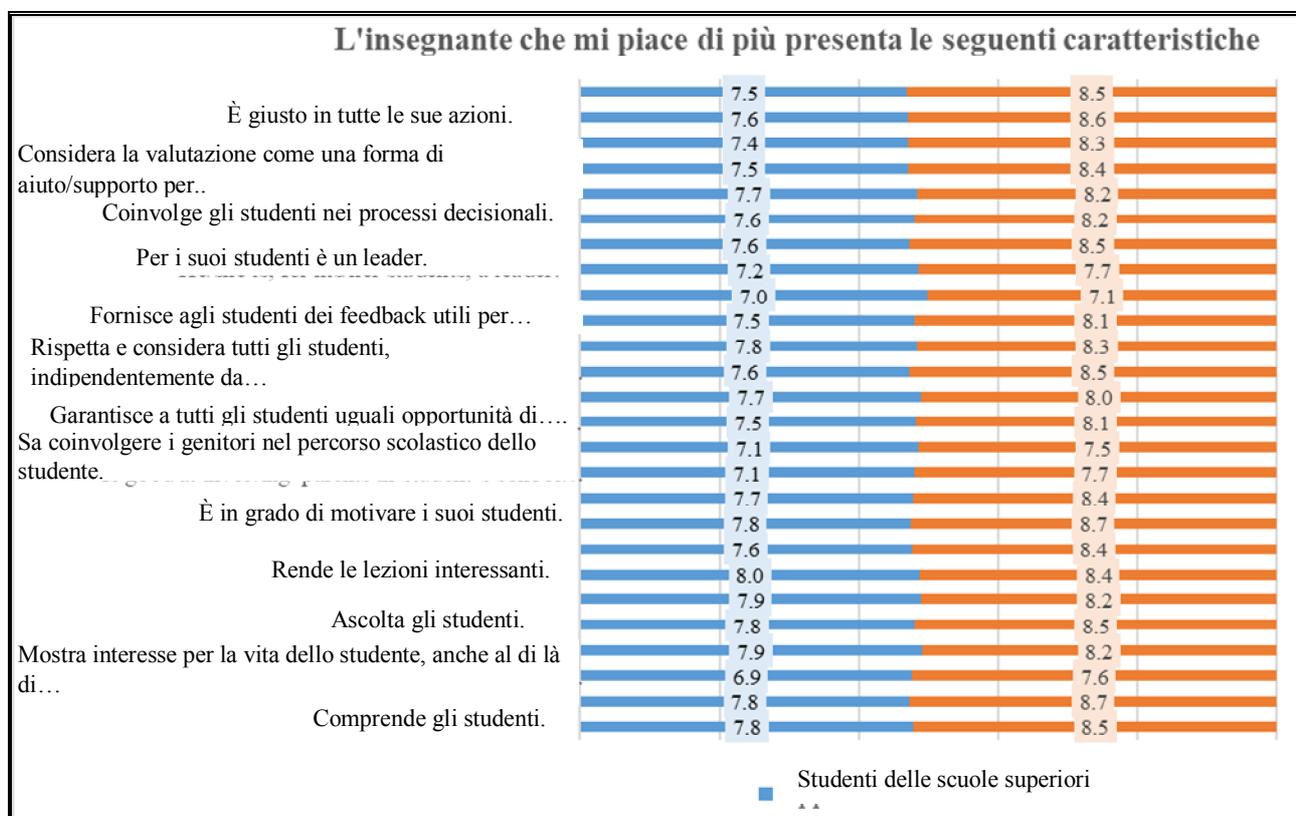
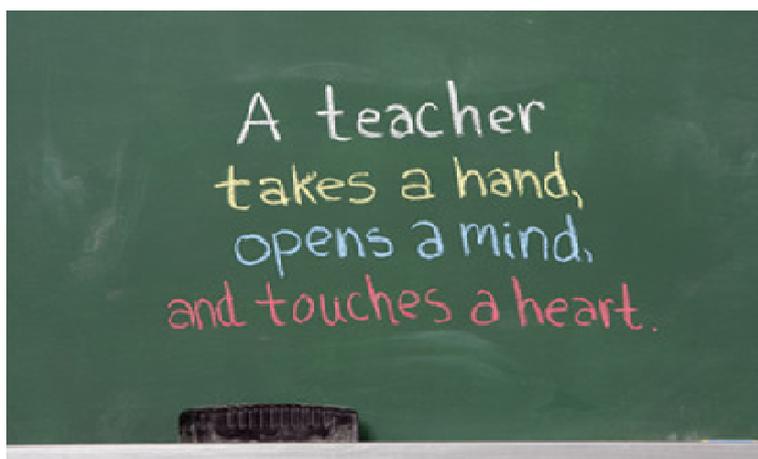


Figura 8. Le caratteristiche che gli studenti apprezzano di più in un insegnante (Romania)



D. Motivazioni/ragioni legate al desiderio di abbandonare la scuola (secondo l'opinione dei giovani che hanno abbandonato prematuramente la scuola)

Nella tabella sottostante presentiamo le opinioni dei giovani che hanno abbandonato prematuramente la scuola in **Lituania** e in **Romania** sulle ragioni legate al desiderio di abbandonare la scuola.

Tabella n. 21. Ragioni relative al desiderio di abbandonare la scuola (opinioni dei giovani che hanno abbandonato prematuramente la scuola)

Paese	Ragioni più importanti per i giovani che hanno abbandonato prematuramente la scuola (valore medio)	Ragioni meno importanti per i giovani che hanno abbandonato prematuramente la scuola (valore medio)
Romania	Volevo andare a lavorare (8,3) Sentivo di non appartenere alla scuola (8,2) Le materie scolastiche non erano importanti per quello che volevo fare (7,4)	Sono stato vittima di bullismo (4,3) Sono stato bocciato (4,7) Non andavo d'accordo con gli insegnanti e credevo che avrei studiato materie scolastiche diverse da quelle che mi sono trovato a studiare (entrambi 5,5)
Lituania	Credo che le materie scolastiche non fossero interessanti (8,1) Non mi sentivo a mio agio a scuola e pensavo di non essere in grado di rispondere adeguatamente alle richieste della scuola (entrambi 7,8) I metodi e gli strumenti didattici dei miei insegnanti non erano molto coinvolgenti (7,7)	Volevo vivere in un altro Paese con i miei genitori (3,6) Sono stato vittima di bullismo (4,9) Volevo andare a lavorare (5,2)

Tabella n. 22. Confronto tra le ragioni dell'abbandono scolastico degli studenti e dei giovani che hanno abbandonato prematuramente la scuola

Paese	Ragioni più importanti (valore medio)	Ragioni meno importanti (valore medio)
Romania	Giovani che abbandonano prematuramente la scuola	Giovani che abbandonano prematuramente la scuola
	Volevo andare a lavorare (8,3) Sentivo di non appartenere alla scuola (8,2) Le materie scolastiche non erano importanti per quello che volevo fare (7,4)	Sono stato vittima di bullismo (4,3) Sono stato bocciato (4,7) Non andavo d'accordo con gli insegnanti Mi aspettavo di studiare materie scolastiche diverse da quelle che mi sono trovato a studiare. (entrambi 5,5)
	Studenti	Studenti
	Penso che i miei insegnanti non mi sostengano nell'attività di apprendimento (6,1) Voglio vivere in un altro Paese con i miei genitori (5,7) Le materie scolastiche non sono importanti per quello che voglio fare e mi aspettavo di studiare materie scolastiche diverse da quelle che sto studiando ora (5,1)	Penso che la scuola sia un'istituzione inutile (2,5) Sono stato bocciato (2,6)
Lituania	Giovani che abbandonano prematuramente la scuola	Giovani che abbandonano prematuramente la scuola
	Credo che le materie scolastiche non fossero interessanti (8,1) Non mi sentivo a mio agio a scuola pensavo di non essere in grado di rispondere adeguatamente alle richieste della scuola (entrambi 7,8) I metodi e gli strumenti didattici dei miei insegnanti non erano molto coinvolgenti (7,7)	Volevo vivere in un altro Paese con i miei genitori (3,6) Sono stato vittima di bullismo (4,9) Volevo andare a lavorare (5,2)
	Studenti	Studenti
	Voglio andare a lavorare (6,6) Le materie scolastiche non sono importanti per quello che voglio fare (6,4) I metodi e gli strumenti didattici dei miei insegnanti non sono molto coinvolgenti (6,3)	Sono vittima di bullismo (5,0) Penso che la scuola sia un'istituzione inutile (5,1) Sono stato bocciato (5,3).

Possiamo notare che le ragioni più importanti per gli studenti **lituani** che hanno abbandonato prematuramente la scuola sono state la *manca di interesse per le materie scolastiche* (valore medio di importanza pari a 8,1 su 10); il *non sentirsi a proprio agio a scuola* e il pensiero di *non essere in grado di rispondere adeguatamente alle richieste della scuola* (entrambi i valori medi pari

a 7,8). I motivi meno importanti che hanno influito sulla loro scelta sono stati: *la volontà di vivere in un altro Paese con i genitori* (valore medio di 3,6), *il desiderio di andare a lavorare* (valore medio di 5,2), *essere stati vittime di bullismo* (valore medio di 4,9) e *l'idea che la scuola fosse un'istituzione inutile* (valore medio di 5,8).

In **Romania**, le cinque ragioni più importanti che hanno spinto ad abbandonare la scuola sono state: *la volontà di andare a lavorare* (valore medio di 8,3); *la mancanza di appartenenza alla scuola* (valore medio di 8,2); *il pensiero che le materie scolastiche non fossero rilevanti* (valore medio di 7,4); *la mancanza di supporto da parte degli insegnanti nell'attività di apprendimento* (valore medio di 7,3); *metodi e strumenti didattici non così coinvolgenti* (valore medio di 7,2).



4.3. Risultati dei colloqui effettuati con gli studenti e con i giovani che hanno abbandonato prematuramente la scuola

La ricerca mirava ad approfondire la comprensione delle percezioni degli studenti sulla scuola, ovvero dei fattori più importanti che sostengono o non sostengono la loro volontà/decisione di rimanere a scuola fino a un'età matura.

Per ottenere risposte dalla nostra indagine, sono state formulate le seguenti due domande: *Perché gli studenti abbandonano la scuola?* e *Perché gli studenti non la frequentano o evitano di frequentarla?*

L'analisi dei dati ha rilevato quanto segue:

Fattori di supporto: 1. *Fattori legati alla famiglia* (supporto, autorità, esempi di modelli); 2. *fattori legati alla scuola* (insegnanti attenti, compagni di scuola solidali, attività impegnative). 3. *Fattori legati alla persona (sé stessi)* (auto-motivazione; auto-concentrazione/autoregolamentazione); 4. *Fattori legati all'ambiente esterno* (amici, esempi di modelli e prospettive di vita futura).

Fattori di ostacolo: 1. *Fattori legati alla persona (sé stessi)* (gestione delle emozioni; bassa autostima; mancanza di volontà; incapacità di capire l'importanza dell'apprendimento; difficoltà di apprendimento); 2. *Fattori legati alla scuola* (comportamento degli insegnanti, comportamento dei compagni di classe; mancanza di supporto da parte degli insegnanti; cattiva gestione della classe; lezioni non interessanti). 3. *Fattori legati alla famiglia* (mancanza di supporto da parte della

famiglia; necessità di sostenere la famiglia) 4. *Fattori legati all'ambiente esterno* –esempi di vita allettante/facile; divertimento con gli amici).

Gli aspetti socio-relazionali influenzano in maniera significativa la propensione degli studenti a frequentare o meno le lezioni, a rimanere a scuola o ad abbandonarla. Sono gli insegnanti o i compagni di classe che devono supportare il singolo allievo. Il supporto degli insegnanti si riflette nella disponibilità ad aiutare, a spiegare, a mostrare rispetto per la personalità degli studenti. Il supporto dei compagni di classe si riflette nelle relazioni collegiali, nel lavorare insieme. Anche il supporto delle famiglie è importante. Sono davvero pochi gli studenti che hanno raccontato di non aver ricevuto il giusto supporto dalla famiglia. In generale, i genitori sostengono i loro figli in diversi modi, con una parola di conforto e incoraggiamento, disegnando prospettive di vita futura, aiutandoli a fare i compiti.

L'organizzazione del processo di apprendimento occupa il secondo posto. Questo include la capacità o l'incapacità degli insegnanti di rendere le lezioni interessanti, di usare esempi di vita reale, di costruire l'apprendimento sugli interessi, gli hobby e le esigenze degli studenti, di gestire la classe e di guidare gli studenti nel loro apprendimento individuale.

Al terzo posto troviamo *i fattori personali*. Nel loro approccio all'apprendimento, gli studenti possono essere o meno influenzati da aspetti interni e personali. Molti di loro hanno condiviso storie sulla loro capacità di supportarsi da soli. Ma ci sono anche alcune storie sulla mancanza di forze interne.

Una certa importanza è rivestita anche *dai fattori esterni, al di fuori della scuola e legati all'ambiente circostante*. Esempi di persone che hanno raggiunto il successo professionale sulla base dei risultati dell'apprendimento ispirano gli studenti ad apprendere e sostengono la motivazione interna. Le vite dei "vip" sono presentate come modelli di vita senza molti *sforzi* di apprendimento. Questo stile di vita sembra facile e affascinante. Le interessanti attività extrascolastiche, il tempo passato con gli amici, gli hobby e uno stile di vita spensierato ostacolano l'impegno nella vita scolastica. A un certo punto, gli studenti vedono il confronto tra ciò che si impara a scuola e ciò che è necessario per la vita. In casi molto rari, gli alunni riferiscono di come l'apprendimento scolastico sia collegato alla vita.

Inoltre, l'analisi dei dati ha fornito risposte alla seguente domanda: *Perché vale la pena andare a scuola?*

Ci sono due principali fattori positivi: uno relativo alla scuola e uno legato alla persona (sé stessi).

Fattori legati alla scuola. Gli studenti vedono il valore della scuola nei rapporti con gli altri compagni di scuola, nei rapporti con gli insegnanti, nell'acquisizione di nuove conoscenze e nuovi modelli di comportamento; amano il microclima e l'ambiente fisico della scuola. Inoltre, pensano che valga la

pena andare a scuola per il **valore personale**, ovvero per la possibilità di conoscersi meglio, di rivelarsi, di imparare al fine di ottenere vantaggi futuri. I dati presentati contengono molte affermazioni sull'utilità della scuola per la vita futura e un lavoro migliore. Ma queste affermazioni sono per lo più di carattere dichiarativo.

L'analisi dei dati ha rivelato le percezioni degli studenti su una **scuola ideale e/o migliore**. Gli studenti danno suggerimenti concreti su come migliorare la situazione. I fattori che potrebbero rendere gli alunni **migliori e/o più felici** a scuola sono i seguenti: 1. *fattori legati alla persona (sé stessi)* (cambiamento di approccio all'apprendimento; cambiamento del comportamento personale). 2. *fattori legati alla scuola* (migliori rapporti tra gli studenti e tra studenti e insegnanti, supporto degli insegnanti; diversa organizzazione del processo di apprendimento; valutazione equa; miglioramento dell'ambiente scolastico).

L'analisi dei dati ha aiutato a trovare una risposta più esplicita alla seconda parte della seconda domanda: *Perché gli studenti evitano di frequentare la scuola?* Ma abbiamo una risposta piuttosto vaga alla domanda: *Perché gli studenti hanno abbandonato la scuola?* La risposta più evidente è il bisogno di lavorare, di mantenere la famiglia, o il desiderio di iniziare a lavorare, di dedicarsi alla vita reale. Una seconda risposta, non molto orientativa, è la mancanza di supporto da parte degli insegnanti, della scuola e, a volte, della famiglia.

Analisi dei dati per temi, categorie e sottocategorie

Vi presentiamo una panoramica breve ed esaustiva dell'analisi dei dati per temi principali: *Fattori di supporto alla frequenza scolastica; fattori di ostacolo alla frequenza scolastica; fattori che potrebbero rendere l'apprendimento più interessante*. Ogni tema ha le sue categorie e sottocategorie che sono emerse dai dati dei partner.



a. Fattori di supporto alla frequenza scolastica

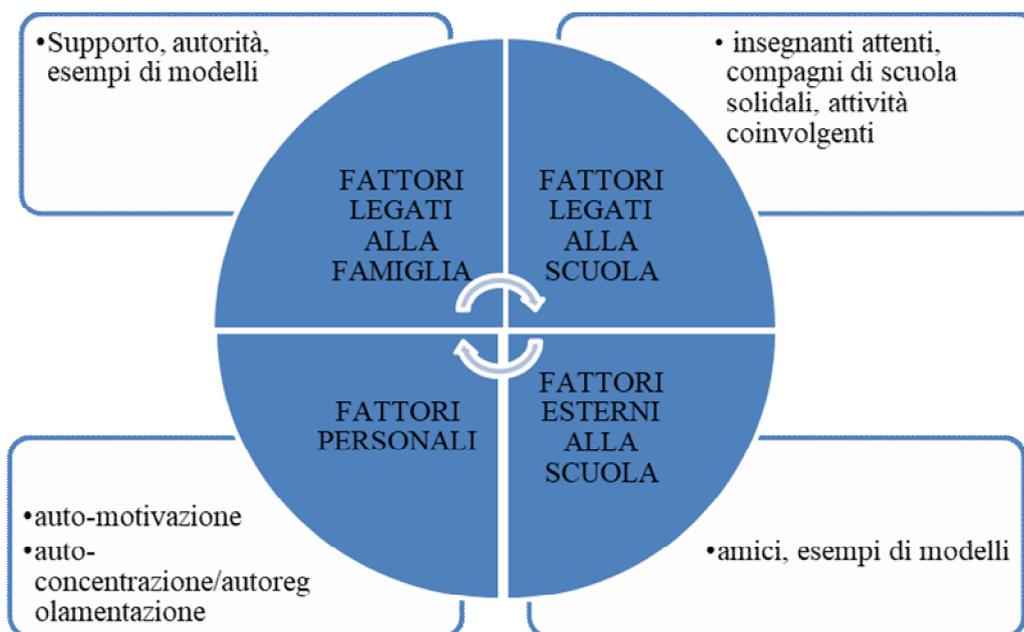


Figura 9. Fattori di supporto alla frequenza scolastica

Fattori legati alla famiglia: offrire "supporto" significa incoraggiare ad apprendere, parlare della fiducia e dei lati positivi dell'apprendimento, credere nella capacità dei bambini di imparare e di avere successo. L'"autorità" ha un aspetto un po' "ambizioso", poiché fa riferimento al "lavoro nero", al "lavoro da impiegati", a "un futuro migliore", ecc. Esempi di modelli sono generalmente i fratelli e le sorelle maggiori.

Fattori legati alla scuola: un "insegnante attento" è un insegnante in grado di riconoscere i punti di forza e le esigenze degli studenti nonché di trovare il modo migliore per sostenere il loro apprendimento. I "compagni solidali" sono compagni che esprimono gratitudine, con cui poter lavorare e condividere il processo di apprendimento.

Fattori personali: l'"auto-motivazione" è il desiderio di avere successo, di ottenere voti migliori e di credere nei propri punti di forza. L'"auto-concentrazione" si riferisce alla decisione personale di concentrarsi sull'apprendimento allo scopo di non perdere, di non abbandonare. Si tratta anche della capacità di autoregolarsi in un processo di apprendimento, trovando il modo migliore per imparare e capire le cose.

Fattori legati all'ambiente esterno alla scuola: i "fattori legati all'ambiente esterno alla scuola" sono esempi concreti e positivi di amici e persone con lavori diversi che condividono le loro storie di successo a scuola e al di fuori della scuola. Gli studenti immaginano la loro vita futura e comprendono il valore dell'apprendimento scolastico per ottenere una professione concreta.

Ci sono un paio di esempi (LT) che rappresentano una piccola categoria: "senso di appartenenza a una comunità scolastica". Fa riferimento alla capacità degli studenti di contribuire alla creazione di una cultura scolastica, alla partecipazione agli eventi scolastici, alla possibilità di prendere decisioni: *È stato interessante perché ho realizzato che stavo facendo qualcosa, ed è impossibile dire che tutto va male e che non cambia mai nulla (LT_007).*

b. Fattori di ostacolo alla frequenza scolastica

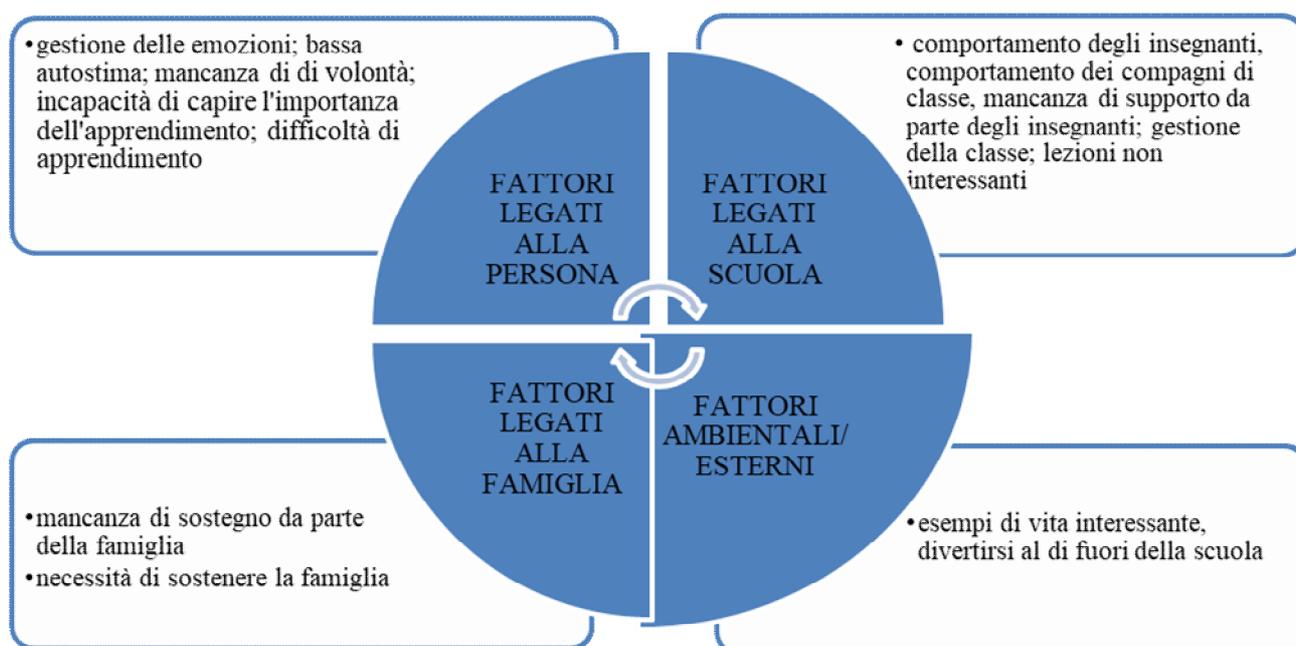


Figura 10. Fattori di ostacolo alla frequenza scolastica

I **fattori legati alla persona** sono stati raggruppati in cinque categorie: gestione delle emozioni (*In un momento di rabbia non ascolti nessuno, perché in realtà non ti fidi di nessuno, IT_12_ESL*), bassa autostima (*Se vedo che qualcuno è migliore di me, resto in silenzio. Ad esempio, se una ragazza è vestita meglio di me, non mi avvicino e non le parlo, LT_003*), mancanza di volontà (*Trovo faticoso persino dovermi svegliare presto. Ma è importante, PT_4*), incapacità di capire l'importanza dell'apprendimento (*È noioso imparare, LT_004*) e difficoltà di apprendimento (*Non si vuole andare a scuola perché si fallisce in qualcosa, in qualche materia, LT_007*).

Fattori legati alla scuola: il "comportamento degli insegnanti" ha a che fare con azioni di bullismo, irrispettose e a volte persino offensive, nei confronti di singoli studenti. Lo stesso vale per il comportamento degli altri compagni di classe; gli studenti tendono a prendere in giro quelli che a scuola hanno meno capacità, un aspetto diverso o meno successo. Inoltre, gli studenti non ricevono il giusto supporto dagli insegnanti nell'apprendimento individuale. Chi vuole concentrarsi sull'apprendimento a volte è disturbato dal rumore della classe. Molti lamentano lezioni non

interessanti: tanta scrittura accademica, apprendimento tradizionale, metodi di apprendimento monotoni, mancanza di collegamenti tra il piano di studi e la vita reale.

Fattori legati alla famiglia: non ci sono molti esempi di questo tipo. Ma alcuni di loro fanno riferimento al bisogno urgente di andare a lavorare per mantenere la famiglia. Alcuni esempi parlano di relazioni familiari insoddisfacenti e di dipendenze dei genitori che gli studenti devono affrontare e gestire.

Fattori legati all'ambiente esterno: sono molti gli esempi di come divertirsi con gli amici al di fuori della scuola e di hobby che sembrano più interessanti della vita scolastica. E ci sono anche un paio di esempi della cosiddetta "vita facile senza molto apprendimento", che gli studenti sperano di poter vivere.



c. Fattori che potrebbero rendere più interessanti l'apprendimento e la scuola

Abbiamo raggruppato tutti i dati in tre grandi categorie: 1) *Migliori relazioni - tra studenti e insegnanti; tra gli studenti;* 2) *Apprendimento diverso - più coinvolgente, più pratico;* c) *Impegno personale - in relazione al carattere personale e all'apprendimento.* Ci sono un paio di altre categorie che potrebbero essere denominate "Organizzazione di una giornata/lezione scolastica" e "Ambiente fisico della scuola".

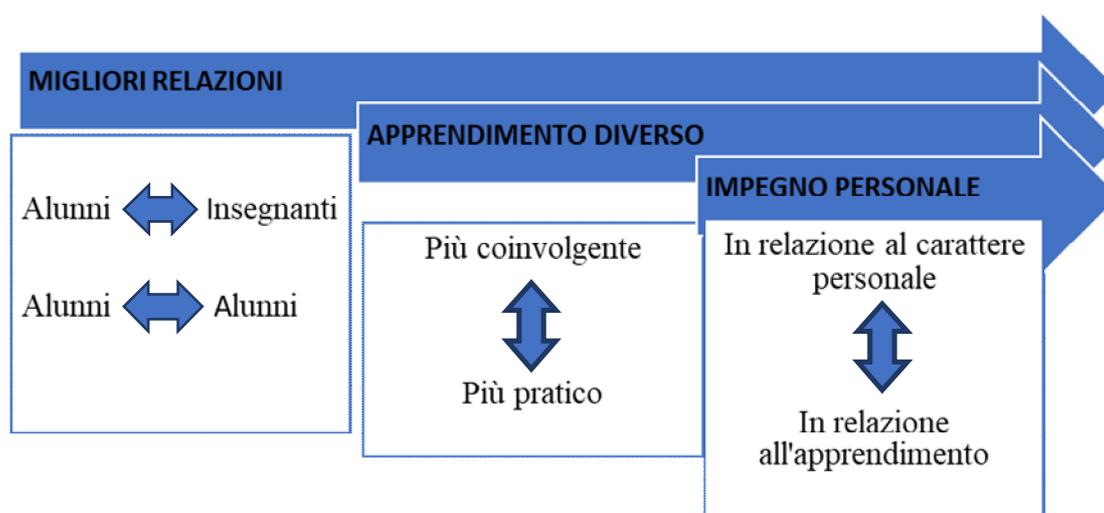


Figura 11. Fattori che potrebbero rendere più interessanti l'apprendimento e la scuola

Migliori relazioni: per migliori relazioni tra insegnanti e studenti si intendono relazioni *alla pari, rispettose, di supporto ed empatiche*. Gli studenti desiderano *relazioni più rilassate e amichevoli*. Per

migliori relazioni tra pari si intendono relazioni *aperte, di supporto, accettate e calorose*. In entrambi i casi gli studenti parlano di uguaglianza e di rispetto della diversità in senso lato.

Apprendimento diverso: per apprendimento più coinvolgente si intende invece l'apprendimento attivo, di gruppo, basato su progetti, caratterizzato da un'atmosfera più rilassata, in cui tutti possono sentirsi liberi e in grado di costruire il proprio apprendimento sulla base degli interessi e dei punti di forza individuali. L'apprendimento più pratico riguarda lo svolgimento di attività "pratiche", chiaramente connesse con la vita professionale, l'integrazione di insegnamento accademico e non accademico. Si tratta di un piano di studi basato anche sulla vita reale.

Impegno personale: l'impegno personale è duplice: è legato al cambiamento del comportamento personale, allo sviluppo del carattere e, con più tempo, all'attenzione per l'apprendimento. In molte situazioni questi aspetti combaciano: "non essere timido e andare alla lavagna"; "essere più attento e studiare di più"; "non essere pigro e fare i compiti", ecc. In realtà, gli studenti sono piuttosto critici nei confronti di sé stessi e sono in grado di indicare le ragioni personali per le quali non riescono ad avere successo a scuola.

Quando si parla di "scuola dei sogni", gli studenti menzionano anche una diversa organizzazione del processo di apprendimento. Descrivono come potrebbero essere la giornata scolastica e l'ambiente fisico di una scuola.

L'organizzazione di una giornata/lezione scolastica potrebbe essere, secondo gli studenti, più rilassata e prevedere una maggiore libertà: *senza orari fissi e senza voti. (RO_1); pausa pranzo più lunga <....> 50 minuti di lezione.(PT_6_2); vasta gamma di corsi tra cui scegliere. (PT_11); meno lezioni (LT_1); meno compiti (LT_004); giocare a pallone in cortile durante gli intervalli. (PT_1).*

L'ambiente fisico della scuola potrebbe essere più spazioso (*un grande edificio bianco, PT_2*); avere una bella mensa e un menù vario (*per poter scegliere quello che vogliamo_PT_2*); avere un giardino e uno spazio per giocare e fare attività sportiva (*avere una palestra e una biblioteca all'interno della scuola_IT_8*).



4.4 Risultati dei gruppi di discussione con gli insegnanti

Ogni Paese partner ha organizzato dei gruppi di discussione per approfondire i risultati della ricerca quantitativa di insegnanti e studenti. Ogni Paese partner ha ricevuto domande personalizzate per i gruppi di discussione, in base ai risultati quantitativi della ricerca. Tutti i partner hanno ottenuto più dati e una maggiore comprensione sulle problematiche riguardanti le rispettive scuole partecipanti alla ricerca.

Profilo dei partecipanti ai gruppi di discussione: ogni Paese partner ha organizzato 2 gruppi di discussione - uno sui risultati del questionario per gli insegnanti, l'altro sui risultati del questionario per gli studenti. Ogni gruppo è rappresentato da insegnanti di età, materie, livello scolastico e sesso diversi. Il primo gruppo è costituito da 45 insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado (6 uomini e 39 donne), che rappresentano diversi settori: discipline umanistiche, scienze, tecnologie, scienze sociali e naturali, educazione fisica ed educazione speciale. Fascia d'età - da 25 a 60 anni. Il secondo gruppo è costituito da 42 (4 uomini e 38 donne) insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado, che rappresentano diversi settori: discipline umanistiche, scienze, tecnologie, scienze sociali e naturali, educazione fisica ed educazione speciale. Fascia d'età - da 25 a 60 anni.

Metodo di analisi dei dati: l'analisi dei contenuti è stata utilizzata per esaminare le risposte fornite dai partecipanti dei gruppi di discussione a ogni domanda.

Risultati: i risultati complessivi emersi dall'analisi dei contenuti, come risposte ai principali argomenti identificati dai partner del progetto, sono presentati di seguito.

A. Percezioni dell'ASP da parte degli insegnanti e cause principali dell'ASP

Gli insegnanti percepiscono il potenziale ritiro dalla scuola e l'ASP come un fenomeno sociale più ampio, associato non solo alla scuola. Tra i fattori sociali esterni più significativi sono stati menzionati: a) problemi economici e necessità di sostenere le famiglie (LT, RO); b) basso livello di istruzione dei genitori (PT, RO; LT); c) sistema educativo non flessibile, troppo accademico, piano di studi rigido, non rivolto alle esigenze individuali degli studenti (LT, RO, IT, PT); d) mancanza di rispetto generale per la scuola (RO); e) influenza dei media e dei social network nel formare valori e atteggiamenti verso la scuola (LT, RO, PT); f) classifiche scolastiche; g) in alcuni casi - background etnico della famiglia (RO, PT)

*Il fenomeno dell'ASP rappresenta, di fatto, non solo l'espressione della mancanza di rispetto nei confronti della scuola, ma anche il disaccordo riguardo all'istituzione scolastica e alle sue regole in generale [RO_9];
Le minoranze e le questioni culturali hanno una grande influenza sul percorso di vita dei bambini e influenzano sia il rischio di ASP che le aspettative della famiglia e degli studenti nei confronti della scuola [PT]*

Chi obbliga gli zingari a venire a scuola è lo Stato, perché la scuola non fa parte della loro cultura. Ma tutto è irregolare e dipende molto dai casi [PT]

Per quanto riguarda gli studenti, i fattori interni più comuni sono: a) il desiderio di diventare presto indipendenti, guadagnare denaro e raggiungere il successo (RO, LT); b) l'incapacità di gestire i problemi di apprendimento (LT, RO, PT, IT); c) la mancanza di desiderio e di impegno (PT; IT); d) le aspettative ingiustificate e l'autovalutazione (LT). Tutti questi fattori potrebbero essere considerati dalla scuola come un insieme consapevole. Abbandonare la scuola per nascondere o ignorare i problemi personali (solitudine, debolezza, bassa autostima) può essere considerato come un insieme non consapevole (IT).

La colpa è dei giochi.... Con i videogiochi ottengono subito successo. Il computer dice: "Bel tentativo! Ce l'hai fatta! Hai vinto!". Massimo risultato con il minimo sforzo. [LT_3]

È vero che danno la colpa agli altri, ma lo fanno perché devono scaricare la loro debolezza e la loro vulnerabilità su qualcuno, per nascondersi, per evitare di affrontare il problema [IT_F]

Gli insegnanti vedono l'ASP come un fenomeno complesso. I fattori sociali e familiari sono considerati fattori essenziali. La tendenza generale è quella di non attribuire responsabilità alla scuola e/o agli insegnanti. Più che agli insegnanti, la responsabilità dell'ASP dovrebbe essere attribuita alla società, alla famiglia, al governo locale o centrale e al sistema educativo.



B. Competenze pedagogiche, personali e comunicative utilizzate per lavorare con gli studenti

Gli insegnanti riconoscono di avere alcuni problemi nel lavorare con gli studenti. Molti di loro menzionano difficoltà nella gestione di classi numerose (RO, IT, PT) e questo fattore è legato all'incapacità di vedere ogni studente rispondere in maniera appropriata. Alcuni insegnanti riconoscono la mancanza di competenza socio-emotiva da parte degli insegnanti uomini (IT); la mancanza di rispetto, giustizia e apprezzamento per gli studenti (PT). Di seguito presentiamo alcuni esempi relativi alle competenze pedagogico-psicologiche degli insegnanti (RO, LT).

Questo argomento è molto complesso. Le classi sono sempre più grandi, più eterogenee, c'è più diversità. All'interno dello stesso anno scolastico ci sono diversi livelli di conoscenza ed è molto difficile raggiungere tutti gli studenti e rispettare il piano di studi [PT]

È fondamentale avere competenze psicosociali per essere un buon insegnante. Abbiamo a che fare con gli studenti, e gli studenti sono persone, quindi queste competenze sono fondamentali [PT]

Alcune situazioni sono generate principalmente dalla mancanza di spiegazioni, da parte degli insegnanti, sui legami che la teoria deve avere con la pratica [RO_2];

Gli insegnanti non hanno molti problemi a comunicare e lavorare con gli studenti. I problemi di comunicazione riguardano principalmente la gestione delle classi numerose, non la competenza sociale. La mancanza di competenza psicologica è menzionata da pochi insegnanti di PT e LT. Le competenze pedagogiche sono menzionate solo in un caso.

C. Principali cause delle relazioni conflittuali con gli studenti e strategie risolutive adottate

I partecipanti ai gruppi di discussione non segnalano quasi mai situazioni conflittuali con gli studenti. Cercano di trovare un modo per raggiungere e sostenere ogni singolo studente. Gli insegnanti parlano piuttosto dei conflitti interni degli studenti con la scuola: incapacità di soddisfare i requisiti scolastici, distanza tra i contenuti accademici e la vita reale, mancanza di motivazione e mancata frequenza delle lezioni (PT, IT, LT, RO). È stato trovato un solo esempio di conflitto tra insegnante e studente:

A volte gli insegnanti non vogliono arrendersi; non trovano un linguaggio comune con gli studenti, e non lo vogliono trovare. L'insegnante dice: è una regola, bisogna rispettarla. Gli studenti si accorgono che l'insegnante stesso cerca il conflitto, rendendolo persino più grande di quanto non sia in realtà. Invece di dire: resta dopo la lezione e ne parliamo, l'insegnante esagera il conflitto. [LT-2]

Gli insegnanti quasi non hanno conflitti (o non entrano in conflitto) con gli studenti. Cercano di evitare situazioni conflittuali adottando soluzioni positive.



D. Le sfide del lavoro quotidiano con gli studenti

La maggior parte degli intervistati parla di sovraccarico degli insegnanti e del fatto che, a causa dei troppi ruoli e responsabilità loro assegnati, questi non riescano a concentrarsi sul loro lavoro principale, l'insegnamento (IT, PT, RO). Inoltre, gli insegnanti credono di non poter competere con le "seduzioni" della vita reale (IT, LT). Si sentono obbligati a rispettare i programmi ufficiali che non

sono sempre in linea con le esigenze reali. Alcuni insegnanti riferiscono di difficoltà a raggiungere gli studenti, poiché gli studenti stessi non sono consapevoli dei loro punti di forza, dei loro bisogni, dei loro desideri (IT). Gli insegnanti ammettono che gli studenti della scuola secondaria superiore hanno bisogno di una consulenza speciale per la selezione dei profili di studio (RO). A volte scelgono profili sbagliati e hanno problemi di apprendimento. In altri casi, gli insegnanti forniscono consulenze che gli studenti non considerano come un supporto, bensì come punizione (LT). Gli insegnanti rumeni riferiscono della mancanza di risorse finanziarie per dotare la scuola di tecnologie moderne e rendere l'apprendimento più accattivante.

C'è un'enorme pressione sugli insegnanti, soprattutto per la preparazione di diversi report che non hanno nulla a che fare con il processo di apprendimento. Tuttavia, gli insegnanti continuano ad essere una parte essenziale del processo di apprendimento, e non credo che manchi l'interesse da parte loro [RO_5]

Le ore di orientamento sono le uniche in cui gli studenti possono parlare, altrimenti non abbiamo abbastanza tempo; ma non tutti gli insegnanti sono anche maestri [RO_5].

Le classi sono sempre più grandi, più eterogenee, c'è più diversità. All'interno dello stesso anno scolastico ci sono diversi livelli di conoscenza ed è molto difficile raggiungere tutti gli studenti e rispettare il piano di studi [PT]

Offriamo delle consulenze [LT_4] <...> ma gli studenti scappano via e non possiamo obbligarli [LT_9].

C'è un grande bisogno di consulenze e orientamento scolastico [RO_6].

La sfida quotidiana degli insegnanti è quella di essere sovraccarichi e sopraffatti da molte altre responsabilità scolastiche. Lavorano con classi numerose e non sono in grado di soddisfare le esigenze di ogni studente, poiché non hanno abbastanza tempo per farlo. Inoltre, ammettono di non essere sempre capaci di fornire la consulenza e l'orientamento di cui hanno bisogno alcuni studenti.



E. Visioni/idee sui fattori che possono aumentare l'impegno e la motivazione degli studenti

Gli insegnanti ritengono che l'impegno degli studenti possa essere aumentato: a) cambiando o adattando il piano di studi, rendendolo più vicino alla vita reale e alle esigenze degli studenti; b) predisponendo classi più piccole; c) togliendo alcune responsabilità agli insegnanti; d) offrendo più

supporto governativo in termini di finanze, consulenza e rispetto; e) cambiando la posizione/l'approccio familiare verso la scuola nonché la collaborazione della famiglia.

Quasi tutti i fattori sono di carattere esterno. Gli insegnanti non parlano molto del loro investimento personale in un problema.

F. Strategie scolastiche per la prevenzione dell'ASP

Le strategie scolastiche per prevenire l'ASP hanno principalmente a che fare con una maggiore attenzione al piano di studi non ufficiale degli alunni. Gli insegnanti devono cercare di osservare ogni studente al di là del programma (RO, PT, LT, IT), di dare un feedback positivo (RO). Inoltre, le scuole devono rifiutarsi di selezionare i migliori studenti, lasciando i "perdenti" agli altri (PT).

La segregazione scolastica è un problema reale. Quando lo studente è bravo, tutti lo vogliono, ma quando non lo è, non accade la stessa cosa. Quando lo studente è un "cattivo" studente, dicono che non ci sono più posti a disposizione [PT]

Non sempre forniamo un feedback agli alunni o consideriamo ogni singolo studente; gli studenti osservano e parlano, ecco perché abbiamo trovato un modo per registrare i progressi di ogni studente (un altro registro dove ottengono punti per il coinvolgimento, i temi, l'iniziativa, la predisposizione della stanza prima dell'orario, la preparazione di schemi, la lavagna cancellata, ecc.) [RO_9].

Gli insegnanti dovrebbero cercare di conoscere meglio gli studenti, di comunicare con loro, di capirli e di aiutarli [RO_4].

Penso che i metodi di insegnamento e la scuola in quanto tale possano avere un grande impatto sul comportamento degli studenti. Ma la scuola deve avere un obiettivo, deve capire cosa vuole raggiungere, e solo così possiamo lottare per arrivarci. Se vogliamo che i nostri studenti leggano di più, possiamo pianificare insieme come fare. Abbiamo la regola comune di non usare il telefono durante le lezioni. Ma gli studenti non seguono questa regola. Cosa possiamo fare? Possiamo decidere di avere un sistema di punizione reale e rispettarlo. [LT_9]

Uno studente afferma: "Andrò all'estero. Mio fratello è già lì e non ho bisogno dell'inglese". L'insegnante risponde: "OK. Immagina solo di trovarti all'estero e di ammalarti. Vai dal medico e devi spiegare il tuo problema. Come farai senza sapere la lingua?" Lo studente comprende la situazione ed è più propenso all'apprendimento. Ma non avviene automaticamente. L'insegnante deve presentare esempi di vita reale [LT_3]

Gli insegnanti credono che ciò che possono fare di più per l'ASP è cercare di osservare lo studente al di là del piano di studi e di tutti gli ostacoli.

G. Metodi didattici utilizzati per prevenire il disimpegno scolastico

Va detto che i metodi di insegnamento non sono considerati fondamentali nella decisione di restare a scuola o di abbandonarla. Gli insegnanti ammettono che non tutti e non sempre utilizzano metodi di insegnamento-apprendimento moderni. Al contrario, molti di loro dicono di utilizzare il lavoro di gruppo, l'apprendimento in coppia, le strategie di apprendimento collaborativo e il lavoro

progettuale, ma che queste tecniche non aiutino a ottenere un maggiore coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento (PT, IT, LT). I metodi moderni richiedono troppi sforzi, tempo e risorse. Gli insegnanti pensano che il rinforzo positivo sia più importante dell'uso delle TIC o di qualsiasi metodo moderno (PT). Alcuni insegnanti credono persino che i "nuovi metodi" siano solo un gioco o uno scherzo, una perdita di tempo (PT, IT). Gli insegnanti ritengono che non tutti siano pronti per le innovazioni e che gli studenti stessi non si concentrino sui metodi di insegnamento innovativi. L'insegnamento frontale aiuta a controllare la classe e a mantenere l'attenzione (IT). Molti insegnanti devono affrontare il problema della valutazione e dell'autovalutazione degli studenti quando lavorano in gruppo. Gli insegnanti rumeni sottolineano la carenza di tecnologie moderne nelle aule, ma allo stesso tempo pensano che non sia un problema. Gli insegnanti pongono l'accento sulle strategie di apprendimento sperimentali, che sono utili per un potenziale ASP. Gli insegnanti lituani hanno la stessa opinione. Sostengono l'idea che l'insegnamento passivo sia noioso, non coinvolgente e non appropriato per gli studenti.

Per quanto riguarda l'apprendimento collaborativo, il lavoro di gruppo è una perdita di tempo, poiché non c'è abbastanza tempo a disposizione e il tempo stringe. Penso che questi siano davvero i metodi utilizzati più di frequente, anche per questioni di necessità [IT_C]

Sono d'accordo con i dati ottenuti dai questionari e ritengo che i metodi più importanti siano quelli basati sulla comunicazione, l'indagine e la sperimentazione [RO_4]

In realtà, solitamente utilizziamo il metodo peer-to-peer, ma il problema è che i ruoli non vengono quasi mai spiegati... Spesso non ci sono regole precise, quindi chi dovrebbe aiutare i propri amici di solito si stanca e perde la motivazione. Impostare le regole è difficile e richiede molto tempo. [IT_B]

Parlo di autovalutazione... i bambini hanno difficoltà ad auto-valutarsi, perché non è facile... prima bisogna dare informazioni su come farlo e anche per noi è molto faticoso, dovremmo imparare a dare dei descrittori molto precisi su cui i bambini possono auto-valutarsi. Non lo trovo sbagliato, ma non è così facile farlo tutti i giorni [IT_A].

L'apprendimento esperienziale, quando si può toccare e sentire, è una cosa importante [LT_5]

Gli studenti amano le lezioni integrate. Cerchiamo di integrare inglese, fisica e letteratura. Possiamo integrare due o tre materie. Impariamo la matematica in inglese e gli studenti possono ottenere due voti contemporaneamente [LT_8].

Gli studenti cominciano ad apprezzare l'apprendimento se lavorano in modo non tradizionale. Ad esempio, in coppia. È più facile raggiungere un obiettivo, chiedere aiuto agli amici e imparare da loro. [LT_3].

Non riesco a immaginare una lezione senza TIC. Suggerisco tre fonti di informazione da utilizzare per gli alunni del III e del IV anno. Gli studenti cercano le informazioni nei propri telefoni o in biblioteca. <...>Non la considero una competenza TIC. È un modo normale di imparare [LT_10].

Molti insegnanti utilizzano metodi di insegnamento e di apprendimento interattivi, come il lavoro in coppia o di gruppo, le strategie di lavoro collaborativo, le mappe concettuali, ecc. Tuttavia,

ammettono anche che sono necessari sforzi e tempo aggiuntivi da parte loro. Alcuni insegnanti hanno difficoltà a valutare gli studenti e a gestire un processo di apprendimento produttivo utilizzando metodi di insegnamento moderni. Gli insegnanti rumeni e lituani sembrano essere più favorevoli ai metodi interattivi e all'uso delle TIC rispetto ai colleghi portoghesi e italiani.



H. Bullismo e abbandono scolastico

Il bullismo non è considerato come una causa principale dell'abbandono scolastico. Gli insegnanti non conoscono molti esempi di questo fenomeno. Secondo gli insegnanti italiani, se tali studenti esistono, non vogliono parlare del loro problema [IT_A] perché hanno paura [IT_O]. Gli insegnanti lituani dicono che tutti conoscono tutti e che per questa ragione è facile controllare la situazione e superare possibili situazioni di bullismo. Ma riconoscono l'esistenza di un problema ad un certo livello:

<...> lei non è gradita dai compagni di classe, non è accettata in un gruppo. È sempre da sola durante le pause e le lezioni. A volte i compagni cambiano posto in classe perché non vogliono sedersi vicino a lei [LT_3]

Abbiamo il bullismo elettronico. Diventa sempre più diffuso <...> se la sera accade qualcosa con uno studente, la mattina dopo non lo vedrete in classe [LT_5].

Abbiamo una classe in cui gli studenti bravi sono pochi. Così, quelli che non sono bravi, il resto del gruppo, spingono gli studenti bravi e danno loro dei soprannomi [LT_9]

Nelle scuole del progetto, il bullismo non è un fenomeno esplicitamente riconosciuto e strettamente associato all'ASP. Il bullismo è associato a una sorta di diversità: l'appartenenza a gruppi sociali ed etnici particolari, comportamenti diversi.

5. Conclusioni

L'abbandono scolastico precoce è un problema complesso, difficile da prevenire/ridurre/combattere. Questa idea è evidenziata dalla moltitudine e dalla complessità dei dati ottenuti nel presente studio.

Dopo aver analizzato tutti i dati della nostra ricerca (risultati del questionario rivolto agli insegnanti, del questionario rivolto agli studenti, dei colloqui con gli studenti e con i giovani che hanno abbandonato prematuramente la scuola, dei gruppi di discussione con gli insegnanti), possiamo concludere quanto segue.

L'abbandono scolastico precoce può essere determinato da molteplici cause, di cui quelle associate all'ambiente educativo, oggetto di questo studio, possono essere raggruppate in cinque categorie: cause generate da variabili specifiche del sistema educativo, cause generate da variabili legate all'organizzazione della scuola, cause generate da variabili legate alla personalità didattica dell'insegnante, cause generate da variabili legate alla classe e cause generate da variabili specifiche dello studente. Il tasso di ASP può essere sostanzialmente ridotto solo se queste cause vengono accuratamente identificate e "trattate" mediante l'adozione di strategie efficaci.

Gli insegnanti ritengono che i fattori sociali e familiari siano fattori essenziali nel problema dell'ASP. La tendenza generale è quella di non attribuire responsabilità alla scuola e/o agli insegnanti. Più che agli insegnanti, la responsabilità dell'ASP dovrebbe essere attribuita alla società, alla famiglia, al governo locale o centrale e al sistema educativo. La sfida quotidiana degli insegnanti è quella di essere sovraccarichi e sopraffatti da molte altre responsabilità scolastiche. Lavorano con classi numerose e non sono in grado di soddisfare le esigenze di ogni studente, poiché non hanno abbastanza tempo per farlo. Inoltre, ammettono di non essere sempre capaci di fornire la consulenza e l'orientamento di cui hanno bisogno alcuni studenti.

Gli insegnanti ritengono anche che le migliori strategie per prevenire l'ASP siano quelle che valorizzano la partnership scuola-famiglia. Molto importanti sono le competenze che gli insegnanti devono possedere per affrontare con successo il fenomeno dell'ASP: competenze specialistiche, competenze psico-pedagogiche, competenze psicosociali e competenze manageriali.

Le idee sopra menzionate sono solo alcune di quelle utilizzate per la costruzione del *Modello Tipologico - studente a rischio ASP*. Una buona conoscenza delle tre categorie di studenti a rischio ASP, proposte dal nostro modello e presentate nel Capitolo 3, e dei relativi indicatori per ogni categoria, ci permette, nelle fasi successive del progetto, di trovare le migliori soluzioni per gestire efficacemente il fenomeno dell'ASP.



6. Riferimenti

Borgna, C., Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*, 61, 298-313. Amsterdam: Elsevier.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>

Cedefop. (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni. Cedefop research paper; N. 57. Scaricato da: <http://dx.doi.org/10.2801/893397>

Cilliers, E. J. (2017). The Challenge of Teaching Generation Z. *International Journal of Social Sciences*, Special Issue, 3(1), 188 – 198. <https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198>

Cretu, D. (2003). Students' Motivation in Class. *Thinking Classroom*, 4(2), 21–28. Scaricato da: <https://eric.ed.gov/?id=EJ672737>

Downes, P. (2011). The neglected shadow: European perspectives on emotional supports for early school leaving prevention. *The International Journal of Emotional Education*, 3(2), 3-36. Scaricato da: <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/6131/1/ENSECV3I2P1.pdf>

Downes, P. (2017). Conceptual Foundations of Inclusive Systems in and around Schools for Early School Leaving Prevention: An Emotional-Relational Focus. *Psihološka istraživanja*, 1, 9-26. Scaricato da: <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=575457>

Downes, P., Nairz-Wirth, E., Rusinaitė, V. (2017). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools. Analytical Report*, rapporto NESET II, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Doi: 10.2766/200506. Scaricato da: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESETII_Structural_Indicators.pdf

Commissione Europea. (2013). *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Bruxelles: Commissione Europea. Scaricato da:

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/early-school-leaving-group2013-report_en.pdf

Commissione Europea. (2015). *Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages*. Bruxelles: Commissione europea. Scaricato da:

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/early-leaving-policy_en.pdf

Commissione europea. (2017). *Continuity and transitions in learner development. Guiding principles for policy development on learner pathways and transitions in school education*. Bruxelles: Commissione europea. Scaricato da:

https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs3-learner-development_en.pdf

IL CONSIGLIO DELL'UE. (2011). Raccomandazione del Consiglio sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (Testo rilevante ai fini del SEE) (2011/C 191/01). Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea. Scaricato da:

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>

Unione europea. (2019). *Education and Training. Monitor 2019*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Scaricato da:

https://ec.europa.eu/education/policies/et-monitor-2019-reports-factsheets-infographics_en

Field, S., Kuczera, M., Pont, B. (2007). *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education. Education and Training Policy*. Parigi: Edizioni OCSE. Scaricato da:

<https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>

Kriegel, J. (2013). *Differences in Learning Preferences by Generational Cohort: Implications for Instructional Design in Corporate Web-based Learning*. Tesi redatta per la facoltà dell'Università di Drexel. Scaricato da: <https://search.proquest.com/docview/1336030330>

Lyche, C. (2010). Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Papers*, n. 53, Parigi: Edizioni OCSE. <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>

McInerney, P. (2009). Toward a critical pedagogy of engagement for alienated youth: insights from Freire and school based research. *Critical Studies in Education*, 50(1), 23-35.

<https://doi.org/10.1080/17508480802526637>

Mohr, K. A. J. and mohr, E. S. (2017). Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 1(1), article 9. DOI: 10.15142/T3M05T. Scaricato da: <http://digitalcommons.usu.edu/jete/voll/iss1/9>

OCSE. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Edizioni OCSE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

OCSE. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA. Parigi: Edizioni OCSE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Rawal, S., Pandey, U. S. (2013). e-Learning: Learning for Smart Generation Z. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(5). Scaricato da:

<http://www.ijsrp.org/research-paper-0513.php?rp=P171206>

Rothman, D. *A Tsunami of Learners Called Generation Z*. Scaricato da:

https://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf

Tarabini, A., Curran Fàbregas, M. (2012). Early School Leaving in Spain: A Qualitative Analysis of ESLers' Expectations, Educational Strategies and Practices. Convegno: ECER 2012, The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All. Scaricato da:

<https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/6/contribution/16113/>

Thomas, Y., Srinivasan, R. (2016). Emerging Shifts in Learning Paradigms-From Millenials to the Digital Natives. *International Journal of Applied Engineering Research*, 11(5), 3616-3618. Scaricato da:

https://www.researchgate.net/publication/329285800_Emerging_shifts_in_learning_paradigms-from_millenials_to_the_Digital_Natives

Tilleczek, K, Ferguson, B. (2007). *Transitions and Pathways from Elementary to Secondary School: A Review of Selected Literature*. Community Health Systems Resource Group, The Hospital for Sick Children, For the Ontario Ministry of Education Toronto, Canada. Scaricato da:

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/studentssuccess/TransitionLiterature.pdf>

